

Die offene Ganztagschule als inklusiven Bildungsort entwickeln

**Eine Arbeitshilfe für die pädagogische Praxis
mit Anregungen für die kommunale Steuerung**

Diese Arbeitshilfe ist auch als offenes, „lernendes“ Dokument verfügbar, in das stetig neue Informationen, Erkenntnisse, Praxiserfahrungen und Methoden aufgenommen werden können.

Sie finden es auf der Internetplattform:

www.inklusion.opennetworx.org

Text: Stefanie Heiber unter Mitarbeit von Karin Kleinen

LVR-Landesjugendamt Rheinland
LVR-Fachbereich Jugend
Kennedyufer 2, 50679 Köln, Tel 0221 809-0
www.jugend.lvr.de

VORWORT	6
EINLEITUNG	9
AN WEN RICHTEN WIR UNS?	9
WARUM EINE ARBEITSHILFE?	9
1. BILDUNG UND INKLUSION: EINE GEMEINSAME AUFGABE VON JUGENDHILFE UND SCHULE	12
1.1 DIE TRIAS VON BILDUNG, ERZIEHUNG UND BETREUUNG	12
1.2 DER BILDUNGSaufTRAG DER OFFENEN GANZTAGSSCHULE	16
2. INKLUSION: EINE BEGRIFFSKLÄRUNG	19
2.1 INKLUSION: WORUM GEHT ES?	19
Inklusion – ein gesellschaftlicher Zustand in der Zukunft.....	20
Weitreichende und tiefgreifende Veränderungen durch Inklusion	21
Inklusion als Übersetzungsarbeit - in allen pädagogischen Arbeitsfeldern.....	22
2.2 GENDER UND INKLUSION IN DER KINDER- UND JUGENDHILFE	24
Gender? Was bedeutet das?	24
Gender in der UN-Behindertenrechts-konvention.....	25
Gender im Bundesrecht und Landesrecht.....	26
Gender in der pädagogischen Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe: Wie kann man es angehen?	27
Welche Angebote und Beratungsmöglichkeiten gibt es?	29
2.3 INKLUSION: HINWEISE FÜR STRUKTURELLE UND INDIVIDUELLE BILDUNGSPLANUNG	30
Die Systemebene von Inklusion: Hinweise für die strukturelle Planung von Inklusion	31
Organisationen fit für Diversity machen.....	45
Individuelle Teilhabe ermöglichen – individuelle Bildung planen	46
3. INKLUSIVE KULTUREN UND PRAKTIKEN: BEITRÄGE AUS JUGENDHILFE UND SCHULE	53

3.1	VIELFALT ANERKENNEN – LERNEN UND BILDUNG DURCH DIFFERENZ.....	53
3.2	DIE OGS ALS LERNENDE ORGANISATION.....	56
3.3	VERÄNDERUNG! ABER WIE? INKLUSIVE VERÄNDERUNGSPROZESSE GESTALTEN .	61
3.4	INKLUSIVE KULTUREN UND PRAKTIKEN: BEITRÄGE ZU VERÄNDERUNGSPROZESSEN AUS DER JUGENDHILFE	69
	Partizipation	69
	Ressourcenorientierung.....	77
	Lebensweltorientierung.....	79
	Sozialraumorientierung.....	81
	Individuelle Förderung in der OGS	83
3.5	INKLUSIVE PROZESSE EVALUIEREN: PARTIZIPATIVE EVALUATION.....	91
	Evaluation und partizipative Evaluation.....	91
	Besondere Wirkungen partizipativer Evaluation	92
	Vorgehensweise: Was muss beachtet werden?.....	92
	Was ist nun für Partizipation in jeder der sechs Phasen wichtig?.....	94
	Voraussetzungen: Was muss für eine partizipative Evaluation gegeben sein?	95
	Gibt es empfehlenswerte Tools?	95
4.	STEUERUNG VON INKLUSIVEN VERÄNDERUNGEN IN DEN KOMMUNEN	96
4.1	WAS IST SO WICHTIG AN KOMMUNALER STEUERUNG VON INKLUSION?.....	96
	Inklusiver Bildungsraum in kommunaler Verantwortung	96
	Welche Bedeutung hat die Kinder- und Jugendhilfe in Steuerungsprozessen?.....	98
4.2	BETEILIGUNGSWISSEN NICHT NUR FÜR ELTERN UND PÄDAGOGISCHE KRÄFTE: SOZIALRECHTLICHE GRUNDLAGEN NACH SGB IX	99
	Ziele des SGB IX: Einheitliches, nahtloses und zügiges Handeln aller Rehabilitationsträger	101
	Ziele von Rehabilitations- und Teilhabeleistungen	102
	Prävention hat Vorrang.....	102
	Die ICF als gemeinsame Grundlage der Begutachtung	103
	Der Behinderungsbegriff in ICF und SGB IX	103
	Arten von Rehabilitations- und Teilhabeleistungen	104
	Welche Leistungen von wem?.....	105
	Teilhabeplan	108
	Beratung	109

4.3	KOMMUNALE STEUERUNG: VORSCHLÄGE FÜR DIE PROZESSGESTALTUNG	111
	Phase 1: Vorbereitung.....	112
	Phase 2: Ist-Analyse – Steuerungsrelevantes Wissen erarbeiten.....	116
	Phase 3: Konzepte/Strategien entwickeln	124
	Phase 4: Umsetzen, Anpassen, Erweitern, Reduzieren, Evaluieren – immer unter Beteiligung.....	126
	LITERATURVERZEICHNIS.....	128

Vorwort

Am 26. März 2009 ist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland in Kraft getreten. Sie beschreibt deren Recht auf volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft (Art. 3) und verpflichtet die Vertragsstaaten, alle Barrieren zur Teilhabe durch geeignete Maßnahmen dauerhaft zu beseitigen (Art. 4).

Zu den in der UN-Behindertenrechtskonvention verbürgten Rechten gehört auch der barriere- und diskriminierungsfreie Zugang zu Bildung. In diesem Sinne wird von den Vertragsstaaten verlangt, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen zu gewährleisten (Art. 24, Abs. 1). Sie verpflichtet die Vertragsstaaten zudem, über geeignete Maßnahmen sicherzustellen, „dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten teilnehmen können, einschließlich im schulischen Bereich“ (Art. 30, Abs. 5.d). So sollen Menschen mit Behinderungen u. a. „lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen [...] erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern“ (Art. 24, Abs. 3).

Lebenspraktische Fertigkeiten und Kompetenzen zur Teilhabe erwirbt man nicht allein im schulischen Unterricht. Hier ist vielmehr ein moderner, umfassender Bildungsbegriff grundgelegt, der die Reduktion auf schulische Bildung übersteigt und damit die enge Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule unabdingbar macht. Er zielt auf die Verknüpfung der verschiedenen Lernwelten und Bildungsorte im Gemeinwesen. Inklusive Bildung ist in diesem

Verständnis nicht auf bestimmte Orte, z.B. Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder Schulen begrenzt, sondern wirkt weit in den Sozialraum hinein. Eine inklusiv verstandene Bildung kann daher erst ihre volle Wirkung entfalten, wenn sie in einen inklusiven Sozialraum eingebettet ist.

In diesem Sinne ist auch der Landschaftsverband Rheinland engagiert. Inklusion ist über alle seine Arbeitsfelder – Soziales und Integration, Kliniken, Heilpädagogische Netze, Schulen, Kultur und eben auch Jugend – hinweg handlungsleitend. Das LVR-Landesjugendamt Rheinland unterstützt z.B. sehr erfolgreich den Ausbau der integrativen Kindertageseinrichtungen. In Zukunft wird die Beratung bei der Entwicklung inklusiver Konzepte von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ebenfalls an Bedeutung zunehmen.

Die vorliegende Arbeitshilfe „Die offene Ganztagschule als inklusiven Bildungsort entwickeln“ reiht sich in diese Aktivitäten, Entwicklungen vor Ort in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu unterstützen, ein. Sie ist das Ergebnis eines Projektes im Rahmen des LVR-Traineeprogramms für Humanwissenschaftlerinnen und Humanwissenschaftler, das in diesem Fall im LVR-Landesjugendamt Rheinland, im Fachbereich Jugend (Abteilung Jugendförderung) verortet war und von Stefanie Heiber durchgeführt wurde.

Frau Dr. Karin Kleinen hat als Fachberaterin für die offene Ganztagschule mit dem Querschnittsthema Inklusion das Projekt begleitet.

Die Handreichung wurde u.a. auf Grundlage der Ergebnisse der Zukunftswerkstatt „V wie Vielfalt - Die offene Ganztagschule auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungsort“ erarbeitet. Dies war eine Veranstaltung, die das LVR-Landesjugendamt in Kooperation mit den beiden Bezirksregierungen Köln und Düsseldorf sowie der „Serviceagentur Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“ des Instituts für soziale Arbeit e.V. Münster im Dezember 2010 durchführte.

Hier trafen sich Akteure der kommunalen Steuerungsebene, Vertretungen der öffentlichen und freien Jugendhilfe, der schulfachlichen Aufsicht, der Schulämter, der Sozialämter, Sprecherinnen und Sprecher der regionalen Qualitätszirkel der Regierungsbezirke Köln und Düsseldorf, aber auch Koordinatorinnen und Koordinatoren der offenen Ganztagschulen, Schulleitungen und Vertretungen der Eltern. Gemeinsam tauschten sie sich über Gelingensbedingungen und Stolpersteine auf dem Weg zur inklusiven offenen Ganztagschule aus und entwarfen Visionen eines solchen inklusiven Bildungsortes. In regionalen Gruppen wurden schließlich erste Handlungsschritte vereinbart. Nun gilt es, den anvisierten Weg weiterzugehen.

Die offene Ganztagschule ist prädestiniert dafür, inklusive Entwicklungen im Bildungssystem anzustoßen und mitzugestalten. Bereits in ihren Zielen ist grundgelegt, Benachteiligung auszugleichen (BASS 12-63, Abs. 3.1). Unter ihrem Dach arbeiten zudem zwei starke, erfahrene Bildungspartnerinnen zusammen – Jugendhilfe und Schule. Ihre Perspektiven auf Bildung, ihre Erfahrungen mit Bildungsbarrieren und ihre

jeweiligen Stärken in der Gestaltung von Bildungsprozessen können einander auf fruchtbare Weise ergänzen, um das große Vorhaben Inklusion handhabbar zu machen. Die Kinder- und Jugendhilfe als breit gefächertes Arbeitsfeld trägt zu der praktisch-pädagogischen Umsetzung von Inklusion vieles bei. So gehören z.B. Ressourcen- und Lebensweltorientierung als zentrale Ansprüche inklusiver Bildung zu ihren Kernkonzepten.

Das Vorhaben, eine inklusive offene Ganztagschule zu entwickeln, ist auch deshalb herausfordernd, weil es nicht abgekoppelt, sondern innerhalb des Gesamtkonzeptes eines inklusiven Sozialraums mit seinen verschiedenen Akteuren verwirklicht wird. Das braucht Planung und Steuerung entlang der Bildungs- und Entwicklungsaufgaben, die sich den Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen im Laufe ihres Lebens stellen sowie die Analyse und sukzessive Reduktion der Barrieren, die ihre Teilhabe verhindern (Schädler 2010). In einem solchen Steuerungsprozess ist die Kinder- und Jugendhilfe vielfach gefragt, so z.B. das Jugendamt als Interessenvertretung der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien, in ihrem Wissen um Erfordernisse ganzheitlicher Bildung, als Planungsinstanz für informelle Bildungsangebote u.v.m. (Mavroudis 2011). Das LVR-Landesjugendamt stellt seinerseits durch Fachberatung den oftmals notwendigen zusätzlichen Blick von außen, sein Wissen um gelingende Praxis und Umsetzungshindernisse zur Verfügung.

Die vielfältigen Anforderungen an die Planung und Verwirklichung von Inklusion berücksichtigend, wurden in der Arbeitshilfe Anregungen für

die kommunale Steuerung sowie Ideen für die praktische Gestaltung in den offenen Ganztags-schulen zusammengetragen. Wir können dabei darauf bauen, dass reichhaltiges Wissen und Können in den Einrichtungen und Kommunen vorhanden ist. Nicht immer wird es bereits als „Inklusionswissen“ und „-können“ erkannt und genutzt. Vielleicht inspiriert Sie, liebe Leserin, lieber Leser, die Arbeitshilfe dazu, genauer hinzuschauen.

Ich wünsche Ihnen in diesem Sinne angeregtes Arbeiten mit der Handreichung und gutes Gelingen bei allen Umsetzungsprozessen!

Ihr

A handwritten signature in purple ink that reads "Reinhard Elzer". The signature is written in a cursive style with a long, sweeping tail on the last letter.

Reinhard Elzer

LVR-Dezernent Jugend

Einleitung

An wen richten wir uns?

Wir wenden uns mit der Arbeitshilfe einerseits an Kommunen, die sich auf den Weg zu einem inklusiven Bildungsraum machen wollen und nach Anregungen für die Prozessgestaltung suchen. Zugleich sprechen wir Menschen an, die in den offenen Ganztagschulen im Primarbereich (OGS) arbeiten und sich Ideen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags, aber auch für die Gestaltung der Organisation OGS erhoffen.

Warum eine Arbeitshilfe?

Inklusion fordert uns zu einem Umdenken und anders Handeln heraus. Unsere Systeme und Gesetze müssen verändert werden. Wir sind aufgefordert, die Einrichtungen und Institutionen, in denen wir arbeiten, inklusiv zu gestalten. Die Aufgabe, Inklusion zu verwirklichen, hat auch Auswirkungen auf die Art, miteinander umzugehen, einander wahrzunehmen und zu bewerten – im beruflichen wie privaten Leben. Aber wo sollen wir anfangen und wie kann das alles gehen?

Die erste Frage lässt sich leicht beantworten. Starten und ansetzen kann man überall! Für die Antwort (bzw. Antwortvorschläge) auf die zweite Frage brauchen wir etwas mehr Zeit, nur ansatzweise so viel, wie es benötigt, um die folgenden fünf Kapitel zu lesen. Wir haben mit der Arbeitshilfe einen ersten Schritt gemacht, erheben aber keinesfalls den Anspruch, endgültige Antworten zu liefern. Sie ist daher als „lernende Arbeitshilfe“ gedacht. D.h., wir sind weiterhin auf der Suche nach guten Beispielen, Methoden und Konzepten für das Leben und Lernen in

Gemeinschaft und werden diese regelmäßig interessierten Leserinnen und Lesern zugänglich machen¹.

Unsere Arbeitshilfe beruht auf drei Ansprüchen:

- Wir wollen das Leitziel Inklusion durchleuchten und den Begriff genauer klären.
- Wir wollen Anregungen für die Prozessgestaltung in Kommunen und in den offenen Ganztagschulen
- sowie Anregungen für die pädagogische Arbeit mit den Kindern geben.

Dazu prüfen wir z.B. existierende Praxis-konzepte und -methoden auf ihre „Inklusionsförderlichkeit“. Denn bei allen notwendigen Veränderungen wissen wir: Es gibt vielfältige Grundlagen für die Umsetzung von Inklusion. Nicht alles muss neu erfunden, sondern vieles nur unter verändertem Fokus betrachtet werden. Dies wollen wir hier tun.

Das Leitziel Inklusion durchleuchten: Dem Runderlass für die Ganztagschule zufolge sollen alle Ganztagschulen, gebundene wie offene, ebenso die außerunterrichtlichen Angebote „zu einem attraktiven, qualitativ hochwertigen und umfassenden örtlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot“ (BASS 12- 63, Nr. 2.1²)

¹ z.B. auf www.jugend.lvr.de Pfad: Jugendförderung -> Kooperation Jugendhilfe - Schule -> Offene Ganztagschule in der Primarstufe

² Dies wird im Grunderlass „Gebundene und offene Ganztagschule sowie außerunterrichtliche Ganz-

ausgebaut werden. Dem Erlass liegt dabei ein modernes, am aktuellen Kenntnisstand pädagogischer Forschung ansetzendes Verständnis „allgemeiner Bildung“, gleichsam als gemeinsamer Auftrag von Schule und Jugendhilfe, zugrunde, das im *ersten Kapitel* dieser Arbeitshilfe erläutert wird. Dieser umfassende moderne Bildungsauftrag ist unsere Verständnisgrundlage für alle weiteren Kapitel.

Eine solide Begriffsklärung kann eine hilfreiche Arbeitsgrundlage für Umsetzungsprozesse sein, zumal Inklusion vor allem ein Leitbegriff ist, der in die konkrete Praxis vor Ort „übersetzt“ werden muss. Wir wenden uns daher im *zweiten Kapitel* dem Inklusionsbegriff zu und entfalten seine Verknüpfung zu Begriffen wie Exklusion, soziale Gerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit. Wir wollen genauer wissen, was Inklusion ist und was sie nicht ist, womit der Begriff verbunden ist, was wir aus parallel geführten Diskussionen für unsere inklusiven Veränderungsprozesse lernen können.

Unserem zweiten Ziel, **Anregungen für die Prozessgestaltung zu formulieren**, nähern wir uns im *dritten Kapitel*: Die Gestaltung der offenen Ganztagschule im Primarbereich zu einem inklusiven Bildungsort findet auf verschiedenen Ebenen statt. Eine Ebene ist die der *Kultur* einer OGS (*vor allem in den Kapiteln 3.1 bis 3.3 berücksichtigt*). Die offene Ganztagschule soll Lern- und Lebensort für alle Mädchen und Jungen im Grundschulalter werden. Kein Kind darf wegen seiner Behinderung, wegen seiner sozialen und

kulturellen Herkunft oder seines Geschlechts ausgeschlossen werden. Für die Ausgestaltung einer solchen inklusiven Lernkultur müssen zudem förderliche Rahmenbedingungen bzw. *Strukturen* entwickelt werden. Und schließlich geht es um die konkreten *Praktiken* in der OGS – bezogen auf die Arbeit mit den Kindern, das gemeinsame Lernen und Leben, die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team der OGS und mit den Eltern. Die vorliegende Arbeitshilfe nimmt diese drei Ebenen in den Blick und formuliert Ideen und mögliche Handlungswege zu ihrer inklusiven Ausgestaltung.

Bei der Frage nach den Eigenschaften inklusiver Entwicklungsprozesse können wir aus der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe einiges lernen. Zahlreiche Konzepte, die dort bereits angewendet werden (z.B. Partizipation, Ressourcen-, Lebenswelt-, Sozialraumorientierung *Kapitel 3.4*), helfen, das Leitziel Inklusion inhaltlich zu füllen. In der Absicht, bereits Bekanntes heranzuziehen, berufen wir uns auch auf ein schulisches Konzept: das „Gütesiegel Individuelle Förderung“. Individuelle Förderung ist ein Kern inklusiver Bildung. Wir erweitern sie um Formen sozialen, demokratischen Lernens bzw. der Wertebildung (*ebenfalls Kapitel 3.4*).

Die damit angesprochenen Prozesse müssen regelmäßig evaluiert werden. Man muss schließlich wissen, ob man noch auf dem richtigen Weg ist. In *Kapitel 3.5* wird durch David Vossebrecher, unseren Co-Autor, Evaluation als von Anfang an partizipativer Prozess vorgestellt. Eine so verstandene Evaluation kann nicht nur das Lernen von und in Organisationen anregen, sondern ebenso dem Anspruch von Inklusion

nach umfassender Teilhabe in allen Entwicklungsprozessen gerecht werden.

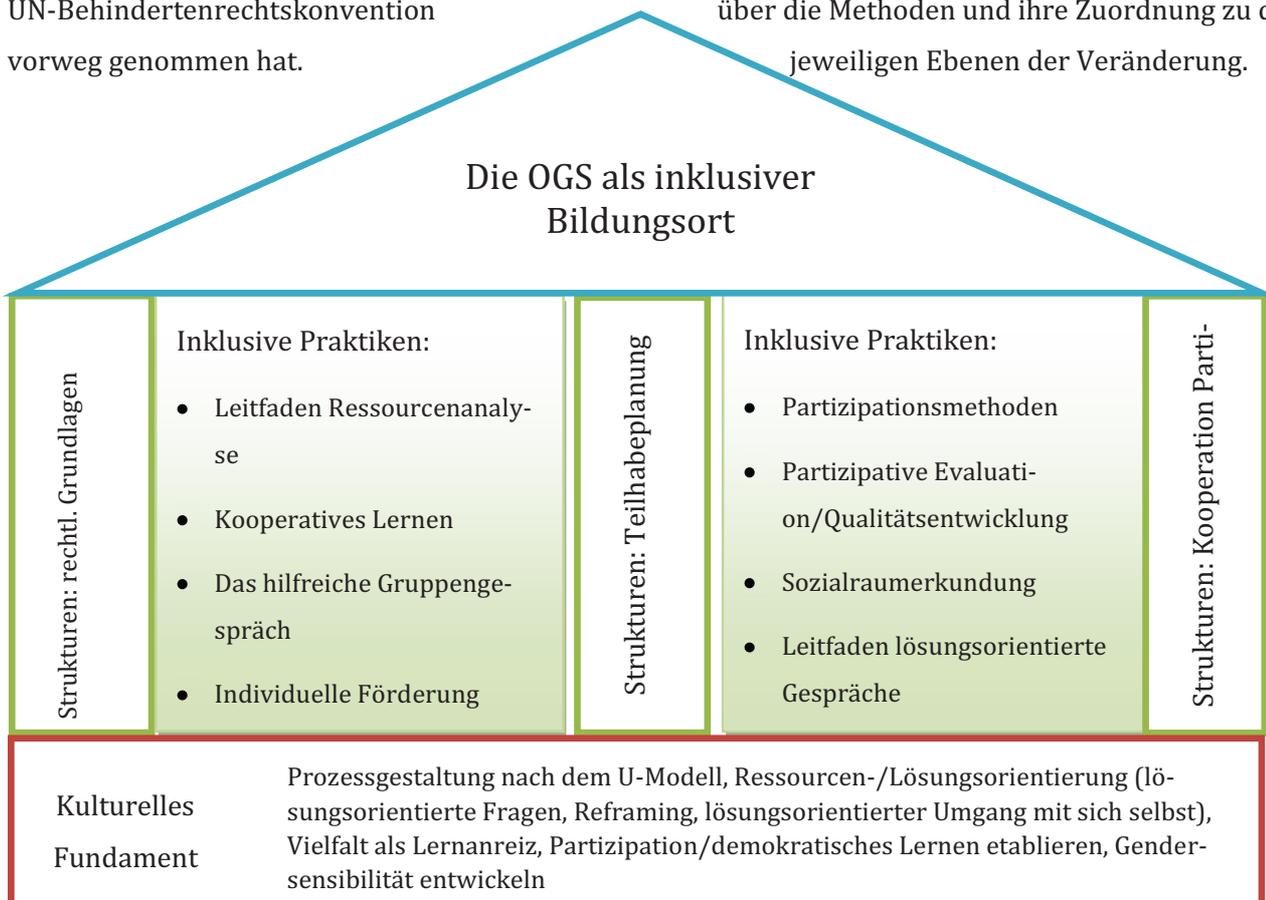
Auch die *Strukturen* nehmen wir ins Visier, nämlich im Rahmen der kommunalen Steuerung in *Kapitel 4*. Diese übergeordnete Prozessgestaltung ist besonders wichtig, wenn es darum geht, über verbesserte Rahmenbedingungen die Qualitätsarbeit in Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, die individuelle Förderung aller Mädchen und Jungen sowie deren barrierefreie Teilhabe zu sichern.

Die Kommune ist dabei sowohl als Schul- als auch als Jugendhilfe- und desweiteren als örtlicher Sozialhilfeträger gefordert. Deren Dienstleistungen gilt es sinnvoll, d.h. wirkungsorientiert und nachhaltig zu verknüpfen sowie Kooperationen strukturell zu verankern. So sieht es auch das Neunte Buch Sozialgesetzbuch (SGB IX) vor. Die Arbeitshilfe wird darum ein Schlaglicht auf dieses Strukturgesetz werfen, das bereits einige Grundsätze der UN-Behindertenrechtskonvention vorweg genommen hat.

Wir stellen, einem Glossar ähnlich, wichtige Elemente dar. Uns geht es darum, einige Informationen zum Thema Teilhabe zu vermitteln. Das kann aus Perspektive der OGS hilfreich sein, z.B. wenn es um die Frage nach ergänzenden Ressourcen für gemeinsames Lernen oder um das Mitplanen von Inklusionsprozessen in der Kommune geht.

Von der kommunalen Ebene wird im *fünften Kapitel* auf die Ebene der Praxis in den offenen Ganztagschulen gewechselt und eine Sammlung von konkreten Methoden (im Gegensatz zu allgemeineren Konzepten wie in Kapitel 3.3) vorgestellt, die bei der **Entwicklung von inklusiven Kulturen und inklusiven Praktiken in der OGS** angewendet werden können, wobei die Trennung von Kultur und Praxis rein analytisch ist. Die meisten der vorgestellten Methoden adressieren nicht nur eine Ebene, sondern wirken auf beiden zugleich.

Das folgende Schaubild gibt einen Überblick über die Methoden und ihre Zuordnung zu den jeweiligen Ebenen der Veränderung.



1. Bildung und Inklusion: Eine gemeinsame Aufgabe von Jugendhilfe und Schule

Karin Kleinen

1.1 Die Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung

Seit 2003 wird, angefangen mit der offenen Ganztagschule im Primarbereich, der Ganztags in Nordrhein-Westfalen schrittweise ausgebaut. Im Schuljahr 2010/2011 waren rund 85 Prozent aller Schulen der Primarstufe offene Ganztagschulen. Rund 50 Prozent der Hauptschulen sind bereits gebundene Ganztagschulen oder führen schrittweise den erweiterten gebundenen Ganztags ein. Bei den Realschulen sind es rund 23 Prozent und bei den Gymnasien rund 22 Prozent, die auf dem Weg in den gebundenen Ganztags sind.

Hinzu kommen vielfältige ganztagsorientierte Angebote u. a. zur pädagogischen Übermittagsbetreuung an Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I.

Und, so lautet das erklärte Ziel der Landesregierung NRW: Der quantitative und qualitative Ausbau des Ganztags soll weiter fortgesetzt werden, und zwar in enger Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe, gemeinwohlorientierten Institutionen und Organisationen aus Kultur und Sport, Wirtschaft und Handwerk sowie weiteren außerschulischen Partnern.

Grundlage für diese Kooperation bildet der vom Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen am 23.12.2010 veröffentlichte Erlass „Ganztagschulen und Ganztagsangebote“ (im Folgenden zit. als Ganztagschülerlass 2010, siehe BASS 12-63), mit dem die bestehenden Er-

lasse zum Ganztags ergänzt und/oder zusammengefasst werden.

Unter Punkt 2 dieses Ganztagschülerlasses ist als Ziel „der Ausbau von Ganztagschulen und außerunterrichtlichen Ganztags- und Betreuungsangeboten zu einem **attraktiven, qualitativ hochwertigen und umfassenden örtlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot**“ formuliert, das sich „an dem jeweiligen Bedarf der Kinder und Jugendlichen sowie der Eltern orientiert“ (ebd., Hervorh. K.K.).

Die hier angesprochene Trias von „Bildung, Erziehung und Betreuung“ verdient eine besondere Beachtung. Anders als landläufig unterstellt, gehören nämlich alle drei Begriffe eng zusammen und ergänzen sich gegenseitig. Sie sind nicht einzelnen Professionen bzw. Kooperationspartnern zuzuordnen, etwa in dem Sinne, dass Erziehung von den Eltern, Betreuung von den Fachkräften in den außerunterrichtlichen Angeboten der OGS und Bildung dann exklusiv von den Lehrerinnen und Lehrern geleistet würde und dem Unterricht vorbehalten bliebe. Im Gegenteil, so hält auch der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung aus dem Jahre 2005 fest, ist „bildungs- und erziehungstheoretisch [...] eine eindeutige Abgrenzung der Begriffe Bildung und Erziehung nicht möglich“ (12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung 2005, 106, Anm. 69). In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion würden viel-

mehr unterschiedliche Bildungs- und Erziehungsbegriffe konkurrieren. „Als gemeinsames Fundament“, so wird hier näher ausgeführt, „können Selbstständigkeit und Mündigkeit als Ziel sowohl von Bildung als auch von Erziehung gelten. Während Erziehung häufig als (intentionales) Einwirken eines Erziehenden auf einen zu Erziehenden gesehen wird, wird im Bildungsbegriff das Subjekt des Bildungsprozesses stärker betont und Bildung somit als ein Prozess der selbst bestimmten Entwicklung der Persönlichkeit gedacht.“ (ebd.)

Wenngleich sich der *Begriff* Betreuung eher aus den erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen Bildung und Erziehung ableitet, beinhaltet er als *Tätigkeit* Funktionen, die für Bildungs- und Erziehungsprozesse elementar sind. Betreuung muss deshalb als eigenständiger Aufgabenbereich öffentlicher Bildungs- und Erziehungsinstitutionen begriffen werden (ebd.). Betrachten wir diese Trias nun im Einzelnen.

Im Alltagsverständnis wird Bildung häufig mit Wissen gleichgesetzt. Jemand ist gebildet, weil er oder sie in einem Themengebiet besonders bewandert ist. Vielleicht wird noch besonderes Können einbezogen. Bildung wird hier synonym mit „viel Wissen“ gebraucht. Hinzu kommt eine gesellschaftliche Bewertung und Anerkennung dieses Wissens als wichtig, nützlich und verwertbar z.B. in Beruf und Partnerschaft sowie zur Erhöhung des sozialen Status etc. Dann gilt sie als höhere Bildung im Gegensatz zu einer niederen Bildung, die weniger wichtige Inhalte umfasst. Die Schule gilt in dieser Auffassung als Schlüsselinstanz, die in einem festgelegten Kanon der Lehrpläne aner-

kannte Bildungsinhalte vermittelt (12. Kinder- und Jugendbericht 2005, 107f.).³

Demgegenüber steht eine bildungstheoretische Diskussion, in der Bildung als aktiver und selbsttätiger Prozess begriffen wird, in dem ein Subjekt sich in eigenständiger Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt und mit sich selbst bildet. Damit ist Bildung weitergefasst als oben dargelegt. „Als Prozess der persönlichen Entwicklung, der Kultivierung und Integration der Persönlichkeit unter Einbeziehung kognitiver, sozialer, kultureller und ethischer Aspekte“, wie dies die OECD-Gruppe formuliert (OECD 2004a, 24), geht es hier um die umfassende Aneignung derjenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, jenes Wissens und Könnens, das zu einer eigenständigen Lebensführung im Erwachsenenalter notwendig ist“, führt der 12. Kinder- und Jugendbericht dazu aus (ebd., 53).

Bildung befähigt zu einer „eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung. Eigenständigkeit zielt dabei auf die individuelle Fähigkeit, auf die Kompetenz, in einer gegebenen komplexen Umwelt kognitiv, physisch und psychisch eigenständig aktiv handeln zu können, aber auch auf die Fähigkeit, sich mit anderen auseinander zu setzen, sich auf sie zu beziehen und sich mit ihnen zu verständigen. [...] Dazu gehören, mit Blick auf die Seite des Subjekts, als Bildungsziel die Fähigkeit zu einer eigenständigen

³ Jürgen Oelkers hat dies in dem empfehlenswerten Dokumentarfilm von Reinhard Kahl „Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen“ so kommentiert, dass Schule aus Bildung Schulbildung und daraus wiederum Stoffvermittlung gemacht habe.

ökonomischen Existenzsicherung genauso wie die Fähigkeit zur Aufnahme einer Partnerschaft und zur Gründung einer Familie sowie die allgemeine Fähigkeit zur alltäglichen Lebensführung. Mit Blick auf die Seite der Gesellschaft umfasst das Bildungsziel auch die Fähigkeit zu politischer Mündigkeit, sozialer Verantwortung und demokratischer Teilhabe.“ (ebd., 109)

Bildung ist, so wird deutlich, viel mehr als das, was gemeinhin (und verkürzt) als „schulische Bildung“ verstanden wird, die demnach auf kognitives Lernen, Wissensvermittlung im Rahmen von Fachunterricht reduziert wird. Bildung ist stattdessen ein umfassender Prozess der „Aneignung von Welt“ in ihren kulturellen, materiell-dinglichen, sozialen und subjektiven/personalen Bezügen. Der 12. Kinder- und Jugendbericht beschreibt diese Dimensionen von Welt wie folgt:

Kulturelle Welt: (Kulturelle) Errungenschaften und Überlieferungen, „die symbol- und sprachgebundene Seite der anzueignenden Welt, seien es Bilder, Zahlen und Texte in der Schriftsprache, seien es kulturelle Ausdrucksformen im alltäglichen Leben sowie die virtuellen Welten der modernen Medien“ sind Teil der kulturellen Welt (ebd., 111).

Materiell-dingliche Welt: Hiermit „werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die äußere Welt der Natur und der von Menschenhand geschaffenen Dinge, des gesellschaftlich produzierten, beziehen“ (ebd.).

„Mit der **sozialen Welt** (Hervorh. K.K.) werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die soziale Ordnung der Gesellschaft, also die Regeln des kommunikativen Umgangs, der zwischenmenschlichen Verhältnisse und der politischen

Gestaltung des Gemeinwesens beziehen. Es geht hierbei vorrangig um die Aneignung der sozialen Außenwelt, der Befähigung zur partizipativen, tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt, zur selbstaktivierenden Integration in bestehende Sozialordnungen, Sozialräume, Milieus sowie zu deren Weiterentwicklung.“ (ebd.)

„Mit der **subjektiven Welt** (Hervorh. K.K.) werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die eigene Person, sowohl auf die eigene ‚Innenwelt‘ als auch auf die eigenen ‚Körperwelten‘, beziehen. Es geht hierbei vorrangig um die Fähigkeit, mit sich selber umzugehen, sich selbst als Person wahrzunehmen, zu beobachten und in soziale Situationen einzubringen. Personwerdung, Identitätsbildung, Persönlichkeitsentfaltung sind von hier aus wichtige Bildungsdimensionen (ebd.).

„Bildung als Aneignungsprozess von Welt und der Entwicklung der Person in dieser Aneignung“ (Thiersch 2004, 239) erfordert also vom Subjekt eine Vielzahl komplexer Fähigkeiten. Da Bildung ein grundlegend selbsttätiger Prozess ist, lässt er sich nur bedingt instruieren. Vielmehr braucht es Rahmenbedingungen, die die „Möglichkeit von Bildungsprozessen wahrscheinlicher werden lassen“ (12. Kinder- und Jugendbericht 2005, 107f.). Entscheidend ist, dass Kinder und Jugendliche als „Ko-Produzenten ihrer eigenen Bildungsprozesses“ (ebd.) anerkannt und angesprochen werden.

Im Erziehungsbegriff droht diese Sicht auf das sich selbst bildende, aktiv sich mit Welt auseinandersetzen und sich Welt aneignende Subjekt mitunter verloren zu gehen, wenn hier stärker die Rolle und Aufgabe der Erwachsenen als Erziehende und die Anforderungen der Gesellschaft ins Blickfeld rücken. Tatsächlich kann man mit Erziehung, ganz

allgemein gefasst, jene (intentionalen, von einer erklärten Absicht geleiteten) Handlungen, Maßnahmen und Prozesse bezeichnen, die das Kind zur *Mündigkeit* und *Selbstständigkeit* hinleiten und ihm helfen sollen, alle seine Kräfte und Möglichkeiten und sich als Persönlichkeit zu entfalten (Böhm 1988, 172). Die Absicht sagt indessen noch nichts darüber aus, dass sie auch wirksam wird. Es bleibt dabei, dass das Kind sich damit auseinandersetzen, sie als bedeutungsvoll akzeptieren muss, um sie sich zu eignen zu machen - oder sich im Extrem dagegen zu verhalten. Darum ist Erziehung ja auch ein so schwieriges „Geschäft“ – das schwierigste überhaupt, würde Rousseau sagen. Es verlangt von den Erziehenden Offenheit, Glaubwürdigkeit, Autonomie und Authentizität, eine empathische – liebende – Hinwendung zum und ein Interesse am Kind und zugleich an seiner Welt, ein Vertrauen in seine „Bildsamkeit“⁴ und das Wissen darum, dass es darauf drängt, selbst zu bestimmen, seine Angelegenheiten in die eigenen Hände zu nehmen und zu verantworten, ernst genommen und als Person wertgeschätzt und angenommen zu werden – es sind dies allesamt Ziele und Prozesse, die dem Bildungsbegriff eignen.

Der Begriff der **Betreuung** verdient besondere Aufmerksamkeit, da er zumeist als in einem hierarchischen Verhältnis zur Bildung stehend

betrachtet und insofern als weniger bedeutsam interpretiert wird. Betreuung meint indessen weit mehr als eine „zeitweilige Zuständigkeitsverlagerung der Verlässlichkeit von der Familie auf öffentliches Personal und eine damit verbundene ‚Aufsicht‘“. Betreuung wird im 12. Kinder- und Jugendbericht vielmehr definiert als „die physische Versorgung, Ernährung und Pflege von Kindern“ (ebd., 53). Sie „meint aber auch Unterstützung und Hilfe, also das, was man im Englischen mit dem Begriff ‚care‘ umschreiben kann. Zuwendung, Sorge und der Aufbau von Bindung sowie einer persönlichen Beziehung – im Jugendalter bisweilen auch ‚Beziehungsarbeit‘ genannt – umfasst in etwa das, was Betreuung zu weit mehr macht als zu einem verlässlichen Angebot in der Tradition einer Bewahrpädagogik.“ (ebd.)

So aufgefasst sind Bildung, Erziehung und Betreuung aufeinander bezogene, wechselwirksame Elemente von Befähigungsprozessen mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten, aber ein und demselben Ziel, nämlich Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, Fähigkeiten zu erwerben, um ihr Leben nach ihren Wünschen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu gestalten, sich ein tragfähiges soziales Netz aufzubauen, an den kulturellen Errungenschaften ihrer Umwelt zu partizipieren und die Erfahrungen zu machen, selbst etwas beitragen zu können.

Dieser weit gefasste Bildungsbegriff beschreibt auch die Grundlage für die Entwicklung inklusiver Kulturen und Praktiken. Bildung heißt nämlich auch, toleranten Umgang miteinander zu lernen, sich aufeinander einzustellen, ja mehr noch als das, nämlich die *Anregungen* in der Lebensweise des Anderen/der Anderen zu sehen, kulturelle,

⁴ Grundsätzlich sind „alle Menschen [...] der Bildung bedürftig und fähig“. Ihre „Bildsamkeit“ weist sie von den Anlagen her als weltoffen, lernbegierig und lernfähig aus, als aufgeschlossen für Lern- und Lebenserfahrungen. „Bildsamkeit bedeutet nicht, dass der Mensch alles werden kann; sie bedeutet, dass er noch ungenutzte Chancen hat und dass er den Mut zu diesen Chancen finden muss“ (Thiersch 1993, 1129).

soziale, religiöse Verschiedenheit als *Ressource* für die persönliche Entwicklung und als Bereicherung der Gemeinschaft zu erleben – all das bedeutet Leben und Lernen in Gemeinschaft im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention. Wo eine bewusste Verständigung über die unterschiedlichen Ressourcen und Fähigkeiten im Fokus steht, ist es leichter, Vielfalt und Unterschiedlichkeit anzuerkennen und als grundsätzlichen gesellschaftlichen Wert anzunehmen. Deshalb ist die Ressourcenorientierung ein zentrales Moment inklusiver pädagogischer Praxis. Diese gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung ist die Grundlage für demokratisches Zusammenleben und erleichtert es, das Denken in der Zwei-Gruppen-Theorie zu überwinden (Reich 2010, 36-37).

1.2 Der Bildungsauftrag der offenen Ganztagschule

Der Ganztagschülerlass greift in seiner geänderten Fassung vom Dezember 2010 diesen Begriff allgemeiner Bildung auf, wenn er als Ziel und Qualitätsmerkmal formuliert:

„Die individuelle ganzheitliche Bildung von Kindern und Jugendlichen, die Entwicklung ihrer Persönlichkeit, der Selbst- und Sozialkompetenzen, ihrer Fähigkeiten, Talente, Fertigkeiten und ihr Wissenserwerb sollen systematisch gestärkt werden“ (Pkt. 2.1 BASS 12 – 63 Nr. 2).

In diesem Sinne zielt der Erlass darauf, ein neues Verständnis von Schule, eine neue Lernkultur in der (offenen) Ganztagschule zu entwickeln. Was damit gemeint ist, wird im Ganztagschülerlass unter Bezugnahme auf das Schulgesetz Nordrhein-Westfalens (Artikel 9 Absatz 1 und Absatz 3) näher beschrieben. Demnach gehören u. a. folgende (Qualitäts-)Merkmale sowohl zu einer gebundenen

als auch einer offenen Ganztagschule (im Folgenden s. Pkt. 3.1 BASS 12 – 63 Nr. 2):

- Sie hält „Angebote für unterschiedlich große und heterogene Gruppen, die auch besondere soziale Problemlagen berücksichtigen“, vor.
- „Ein verlässliches Zeitraster und eine sinnvoll rhythmisierte Verteilung von Lernzeiten auf den Vormittag und den Nachmittag, auch unter Entwicklung neuer Formen der Stundentaktung“ erlauben es, individuellere Strukturen von Lernen in der OGS zu etablieren.
- „Die Öffnung von Schule zum Sozialraum und die Zusammenarbeit mit den dort tätigen Akteuren ‚auf Augenhöhe‘“, die für die OGS konstitutiv ist, bedeutet für die Schülerinnen und Schüler erweiterte Bildungsmöglichkeiten.
- Mit dem Ziel, Benachteiligungen aufzuheben werden „Förderkonzepte und -angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen (zum Beispiel Sprachförderung, Deutsch als Zweitsprache, Mathematik und Naturwissenschaften, Fremdsprachen, Bewegungsförderung)“ entwickelt.
- Dies setzt sich fort bei der „Förderung der Interessen der Schülerinnen und Schüler durch zusätzliche themen- und fachbezogene oder fächerübergreifende, auch klassen- und jahrgangsstufenübergreifende Angebote und außerunterrichtliche Praktika“ als ressourcenorientierte Maßnahmen.
- „Zusätzliche Zugänge zum Lernen und Arbeitsgemeinschaften (zum Beispiel Kunst, Theater, Musik, Werken, Geschichtswerkstätten, naturwissenschaftliche Experimente, Sport) sowie sozialpädagogische Angebote, insbesondere im Rahmen von Projekten der Kinder- und

Jugendhilfe (zum Beispiel interkulturelle, geschlechtspezifische, ökologische, partizipative, freizeitorientierte und offene Angebote)“, wie dies im Erlass formuliert wird, sind ebenso vor dem Hintergrund des Ziels zu verstehen, Kinder und Jugendliche ganzheitlich zu fördern und deren Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.

- Zum Aufgabenspektrum des Ganztags gehört es zudem, einerseits „Anregungen und Unterstützung beim Lösen von Aufgaben aus dem Unterricht und Eröffnung von Möglichkeiten zur Vertiefung und Erprobung des Gelernten sowie zur Entwicklung der Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und Gestalten“ zu bieten, andererseits aber auch
- „Möglichkeiten und Freiräume zum sozialen Lernen, für Selbstbildungsprozesse und für selbstbestimmte Aktivitäten“ zu eröffnen.
- Nicht nur gestaltete Zeit, sondern auch „ein angemessenes Gleichgewicht von Anspannung und Entspannung mit entsprechenden Ruhe- und Erholungsphasen und von Kindern und Jugendlichen frei gestaltbaren Zeiten“ sind wichtig für die Entwicklung. Auch dafür sorgt die Ganztagschule.
- Und schließlich heißt es, „Angebote zur gesunden Lebensgestaltung, u.a. zu einer gesunden Ernährung“ und
- „vielfältige Bewegungsanreize und -angebote“ zur Verfügung zu stellen, weil dies zentrale Elemente gesunder Entwicklung sind (siehe 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung 2009).

Deutlich wird an dieser Aufzählung, dass alle Kinder gleichermaßen in die Bildungsangebote einbezogen werden und ihren Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten entsprechend gefördert werden sollen. Hier sind folglich Ziele formuliert, die sowohl mit dem Sozialgesetzbuch IX als auch der UN-Behindertenrechtskonvention korrespondieren, wenngleich der Erlass selbst das Leitziel der Inklusion noch nicht explizit aufgreift.

Pflicht und erklärtes Ziel der Landesregierung NRW ist es jedoch, ein „inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen einzurichten“ (Vorwort der Ministerin für Schule und Weiterbildung Sylvia Löhrmann im Zwischenbericht „Auf dem Weg zum Aktionsplan“ zum Stand der Vorbereitungen des Aktionsplans „Eine Gesellschaft für alle – NRW inklusiv“, März 2011)⁵. Dazu wird ein Eckpunktepapier für den schulischen Bereich erarbeitet, der sich in das Gesamtgefüge des Inklusionsplans unseres Landes“ (ebd.) einpassen und im Dialog mit allen Beteiligten ausgearbeitet werden soll. Auch die Empfehlungen des Gutachtens von Klemm und Preuss-Lausitz (2011)⁶ werden dabei eine Grundlage sein. Wenngleich im bereits vorgelegten Zwischenbericht unter dem Abschnitt „Bildung“ auf Schule und Hochschule verwiesen, die

⁵ Ministerin Löhrmann sagt in diesem Vorwort auch: „Das bedeutet nicht, dass damit grundsätzlich der Wunsch, eine konkrete allgemeine Schule als Förderort für das eigene Kind zu bekommen, erfüllt werden kann, sehr wohl aber die Erwartung, dass im Zusammenspiel zwischen Schulaufsicht und Schulträger mindestens ein Angebot des Gemeinsamen Unterrichts in zumutbarer Entfernung gemacht wird.“

⁶ Das Gutachten ist z.B. verfügbar auf den Seiten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (www.schulministerium.nrw.de)

Jugendhilfe hingegen vernachlässigt wird⁷, sind die Jugendhilfepartner vor dem Hintergrund eines erweiterten Bildungsverständnisses ebenso Beteiligte in der Planung von Inklusion im Bildungsbereich wie Lehrkräfte, Eltern und die Schülerinnen und Schüler selbst – offensichtlich muss sich die Jugendhilfe aber selbst noch stärker ins Gewicht werfen und Profil zeigen, um adäquat wahrgenommen und in bildungspolitischen Programmen auch jenseits der Kitas mit ihrem Bildungsauftrag berücksichtigt zu werden. Die freie und öffentliche Jugendhilfe hat jedenfalls Wichtiges zum Planungs- und Umsetzungsprozess beizutragen. Diese Beiträge herauszuarbeiten, ist ein Ziel der vorliegenden Handreichung.

⁷ Sie findet eher implizit Erwähnung, wenn auf das vom LVR geförderte Modellprojekt des Jugendamtes Neuss zur Zusammenarbeit mit Eltern und zum Übergang von der Kita in die Grundschule verwiesen wird.

2. Inklusion: Eine Begriffsklärung

2.1 Inklusion: Worum geht es?

Stefanie Heiber, Karin Kleinen



(nach Kleinen 2010)

Seit dem 26. März 2009 ist die UN-Behindertenrechtskonvention verbindliches Recht in Deutschland. Mit Unterzeichnung der Konvention verpflichten sich die Vertragsstaaten, Diskriminierungen von Menschen mit Behinderung entgegenzuwirken. Das Diskriminierungsverbot wird in Artikel 24 der Konvention

eng mit dem Recht auf Bildung verknüpft. Diskriminierungsfreier, chancengleicher Zugang zu Bildung ist demnach nur in einem inklusiven Bildungssystem zu gewährleisten (Artikel 24, Absatz 1 UN-Behindertenrechtskonvention), zu dessen Verwirklichung sich die Vertragsstaaten verpflichtet haben. Dies beinhaltet gemeinsames

Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung – wohnortnah. Es geht um Teilhabe an Lernen und Gemeinschaft *aller* und um Reduzierung *aller* Barrieren zu Lernen und Teilhabe.

Zur Begleitung und Überwachung der Umsetzung der Konvention wurde eine unabhängige Monitoringstelle im Deutschen Institut für Menschenrechte e.V. eingerichtet (www.institut-fuer-menschenrechte.de). Die Monitoringstelle ist eine unabhängige Einrichtung zur Förderung und zum Schutz der Menschenrechte mit Sitz in Berlin. Solche unabhängigen Stellen einzurichten, ist Teil der Vereinbarungen der Vertragsstaaten (siehe Artikel 33 Absatz 2 der UN-Behindertenrechtskonvention).

Wenngleich die Bundesländer zur Umsetzung von Völkerrecht gezwungen sind, ist der Stand der Umsetzung in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Während bspw. in Bremen der gesetzliche Rahmen für ein inklusives Bildungssystem geschaffen und in Hamburg und Schleswig-Holstein konventionskonforme Anpassungen vorgenommen wurden (Stellungnahme der Monitoringstelle 2011, 3), sind in Nordrhein-Westfalen die politischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Inklusion bisher ungeklärt. Die Landesregierung hat jedoch angekündigt, nach dem Sommer 2011 Eckpfeiler eines „schulischen Inklusionsplans“ vorzulegen. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW hat dazu eine Expertise in Auftrag gegeben, die inzwischen vorliegt

(Klemm/Preuss-Lausitz 2011⁸) und zudem eine Projektgruppe eingerichtet. Auch zahlreiche Kommunen erarbeiten derzeit Aktionspläne zur inklusiven Entwicklung – ein unerlässlicher Schritt, um Inklusion verbindlich und nachhaltig zu verankern.

Die Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft hat analog zum Index für Inklusion in Schulen (Boban & Hinz 2003) und in Kindertagesstätten (Booth, Ainscow & Kingston 2006) einen „Kommunalen Index für Inklusion“ herausgegeben. Der Index ist als eine Art Selbstevaluationsinstrument aufgebaut. Mit gezielten Fragen auf den Ebenen der Kulturen, der Strukturen und der Praktiken sollen Prozesse der Inklusion in den Kommunen angeregt werden. Der Index wird derzeit in einer Pilotphase erprobt. Anregungen der Nutzerinnen und Nutzer werden gesammelt, um nach Abschluss des Projektes eine überarbeitete Fassung vorzulegen.⁹

Inklusion – ein gesellschaftlicher Zustand in der Zukunft

Niemand kann zum jetzigen Zeitpunkt sagen, *wie genau* eine inklusive Gesellschaft mit all ihren Teilbereichen zukünftig ausgestaltet sein wird. Wir können lediglich Ziele formulieren. Das erfordert ein Verlassen eingefahrener Denkgewohnheiten und Handlungsmuster – kein leichtes Unterfangen. Es fällt im Gegenteil oft schwer, sich diesen zukünftigen Zustand

⁸ Das Gutachten ist z.B. verfügbar auf den Seiten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (www.schulministerium.nrw.de)

⁹ Nähere Informationen sowie der Index selbst können unter www.kommunen-und-inklusion.de bezogen werden.

vorzustellen, geht es doch um nichts Geringeres als darum, einen kulturellen Wandel anzubahnen und auszugestalten. Kultureller Wandel bildet tatsächlich den Schwerpunkt von Inklusionsprozessen. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel zum Bildungsverständnis beschrieben, bedeutet kultureller Wandel z.B. die grundlegende Anerkennung von Verschiedenheit als Ressource, auch ein verstärktes Denken in Machbarkeiten von gemeinsamem Lernen und Leben, ein Überdenken von eigenen Zuschreibungsprozessen und Klassifikationen, die in ihrer Wirkung u.U. und meist unbeabsichtigt Ausschlusscharakter haben. Inklusion ist daher kein Zugeständnis, sondern bietet im alltäglichen Leben die Chance für persönliches Wachstum (Reich 2010).

Die Vision einer inklusiven Gesellschaft weckt Hoffnungen und Erwartungen, aber auch Skepsis, Ängste und Befürchtungen. Dazwischen gibt es viel Zurückhaltung und Abwarten. Erwachsene sprechen für Kinder, Menschen ohne Behinderung für jene mit Handicaps, und oft ist nicht klar, wessen Interessen hier eigentlich vertreten werden.

Stellvertretende Argumente sind zu hören. Sie reichen bezogen auf Schule z.B. von dem einen Pol: „Meinem Kind werden Lebenschancen vorenthalten, weil es behindert wird!“ bis hin zum Gegenpol „Mein Kind wird in einer ‘Schule für alle’ untergehen!“ In allen Positionen steckt eine eigene Wahrheit.

Auch die Befürchtungen und Ängste sind wichtige, ernstzunehmende Hinweise, die einen so umfassenden und weitreichenden Prozess bereichern können und gehört werden müssen.

Gefahren liegen jedoch da, wo polarisiert wird, wo Interessen verschleiert und Fronten gebildet werden.

Die sachliche, konstruktive, aber auch kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion hingegen hat die Chance, Entwicklungspotentiale aufzudecken. Veränderungen stehen im Bildungssystem ohnehin und über das Thema Inklusion hinaus an. Sie könnten nun mit dem Fokus auf Inklusion systematisch und zügig, aber ohne in Aktionismus zu verfallen, angegangen werden. Ein genauerer Blick, womit wir es bei Inklusion eigentlich zu tun haben, lohnt sich daher.

Weitreichende und tiefgreifende Veränderungen durch Inklusion

Die „volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (Artikel 3c der UN-Behindertenrechtskonvention) ohne jede Form von Diskriminierung (Artikel 4 Absatz 1 ebd.) zu verwirklichen, bedeutet, alle Barrieren, die Teilhabe verhindern, abzubauen. Um dies zu tun, muss man auf mehreren Ebenen arbeiten, denn mit Barrieren sind nicht nur die physischen gemeint, die vielleicht noch verhältnismäßig einfach durch bauliche Maßnahmen zu beheben sind, sondern auch die Barrieren im Denken und Handeln.

So umfassen die Verpflichtungen, die in der UN-Behindertenrechtskonvention formuliert sind, Veränderungen auf drei Ebenen: auf der Ebene der Kulturen, der Strukturen und der Praktiken. Diese Veränderungen sind *weitreichend*, weil sie alle gesellschaftlichen Bereiche betreffen und nicht etwa nur die Behindertenhilfe oder Förderschulen gemeint sind. Umfassend und

wirksam kann Teilhabe nur sein, wenn sie in lebenslanger und lebensweiter Perspektive ermöglicht wird – in Bezug auf ein inklusives Bildungssystem bedeutet *lebenslang*: von der Frühförderung bis hin zur Bildung im hohen Alter – und *lebensweit*: in Schule, Beruf und über das klassische Ausbildungssystem hinaus in Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten (Artikel 30, Absatz 5d). *Tiefgreifend* sind inklusive Veränderungen, weil mit ihnen auch verändertes Wahrnehmen, Denken und Handeln, also ein Wandel der Kulturen und Praktiken gemeint sind – ein umfassender Bildungsprozess auch für uns Erwachsene, der gleichsam in die Institutionen, Organisationen und Einrichtungen des öffentlichen Lebens getragen werden bzw. in ihnen gestaltet werden muss.

Partizipation – ein handlungsleitendes Prinzip der Kinder- und Jugendhilfe – ist auch ein zentrales Element in inklusiven Prozessen. Ein Konzept inklusiver Bildung kann nur nachhaltig und praxistauglich sein, wenn die relevanten Akteure, also die Kinder und Jugendlichen, Eltern, Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte, Schulleitungen, Jugendhilfepartner, Schulbehörden, Schul- und Jugendhilfeträger, Rehabilitationsträger etc. einbezogen sind.

Es wird in den nächsten Jahren darum gehen, für die Aufgabe der Inklusion in der Kooperation aller Bildungspartner, allen voran Jugendhilfe und Schule, in der (offenen) Ganztagschule und darüber hinaus im gesamten Bildungswesen zu sensibilisieren und zunehmend mehr Teilhabechancen in sämtlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zu gewährleisten. Dazu müssen neue Handlungs- und Kommunikationsstrukturen aufgebaut werden – ein Prozess, bei

dem die Verantwortlichen in Politik und Verwaltung Unterstützung und fachliche Begleitung sowie kollegialen Austausch über die kommunalen Grenzen hinweg benötigen.

Das LVR-Landesjugendamt Rheinland bietet dazu im Rahmen seiner Fachtagungen und Seminare ein Forum und unterstützt die Handelnden in den Kreisen und Kommunen durch fachliche Beratung und Prozessbegleitung vor Ort.¹⁰

Inklusion als Übersetzungsarbeit - in allen pädagogischen Arbeitsfeldern

Auch wenn der Blick von außen, wenn Beratung und Fortbildung wichtige prozessbegleitende Elemente bei der Umsetzung von Inklusion sind: die wesentliche Arbeit wird immer vor Ort in den Kommunen, den Einrichtungen und verschiedenen Arbeitsfeldern getan. Inklusion im pädagogischen Arbeitsfeld Frühförderung geht dabei von anderen Bedingungen und Möglichkeiten aus als Inklusion im Arbeitsfeld der Rehabilitation von Erwachsenen mit Behinderungen. Das heißt, Inklusion muss ins jeweilige professionelle Handlungsfeld am jeweiligen Ort übersetzt werden.

Dazu muss greifbarer werden, was mit Inklusion im Einzelnen gemeint ist und was nicht. Diskutiert wird Inklusion zwar nicht erst seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, sondern spielt bereits seit längerem eine Rolle, beispielsweise in Diskursen um soziale Ungleichheit. In der aktuellen Diskussion um ein inklusives Bildungssystem erscheint der Begriff

¹⁰ siehe www.jugend.lvr.de Pfad: Jugendförderung -> Querschnittsthemen -> Inklusion

dennoch häufig vage, was Vorbehalte gegen gesellschaftliche Inklusionsprozesse stärkt.

Zudem führt die Inklusionsdiskussion moralische Implikationen mit sich, was in der „Natur“ des Begriffs und seiner anvisierten gesellschaftlichen Veränderungen liegt. Damit wird zwar ein Sinnhorizont für das Zusammenleben einer Gemeinschaft beschrieben: Jeder stimmt zu, dass ein gemeinsames, inklusives Leben sinnvoll und moralisch erstrebenswert sei. Die Konsequenzen werden aber längst nicht mehr so einhellig begrüßt, gilt es doch wie bei jedem moralisch „guten“ Gesellschaftsmodell oder einem „guten“ Lebensstil, alte Gewohnheiten abzulegen und zu verzichten, z.B. auf lieb und teuer gewordene Privilegien und Vorteile. Der zu erwartende Gewinn hingegen bleibt vorläufig abstrakt und visionär. Das macht das Konzept Inklusion nicht gerade handhabbarer. Aber wir haben uns mit der Ratifizierung der UN-Konvention nun mal, und dies mit guten Gründen, selbst verpflichtet, es in die jeweilige professionelle Praxis, z.B. in die einer offenen Ganztagschule, zu überführen. Als theoretischer Begriff suggeriert Inklusion einen absoluten Zustand, so als gelte sie für alle immer und überall in gleicher Weise. Dem ist nicht so. Inklusion ist vielmehr immer die Teilhabe der/des Einzelnen mit je individuellen Chancen und Barrieren. Die Teilhabebedingungen des Mädchens aus gutem Hause auf dem Weg zum Abitur, das im Rollstuhl sitzt und die wohnortferne weiterführende Schule besucht, unterscheidet sich von den Teilhabemöglichkeiten des Jungen mit Migrationshintergrund, der in einem sozialen Brennpunkt einer Ruhrge-

bietsstadt lebt und dort die Hauptschule besucht. Die Teilhabe der beiden ist sehr unterschiedlich, unterschiedlich begrenzt und behindert. Für beide gilt es jedoch, „volle und wirksame Teilhabe“ (Artikel 3 c. der UN-Behindertenrechtskonvention) am Lernen und Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen. Aus diesem Anspruch resultiert in der Konsequenz, für beide bestmögliche Bildungswege zu eröffnen.

Die Frage, was Inklusion genau meint, ist also nicht einfach zu beantworten. Wir müssen konkreter werden. Das tun wir in diesem zweiten Kapitel in mehreren Schritten, wenn wir erläutern, was wichtig zu berücksichtigen ist, wenn wir Teilhabe für alle ermöglichen möchten, und auf welchen Ebenen wir arbeiten müssen.

Zunächst jedoch schlagen wir einen Weg ein, der sich im vorangegangenen Beispiel bereits ankündigte, den Weg über die soziale Kategorie Gender, denn Teilhabe für alle heißt Teilhabe für dich und mich als Mädchen und Junge, als Mann und Frau. Gender bildet insofern ein Querschnittsthema und ist als solches auch in die UN-Behindertenrechtskonvention aufgenommen.

Migration ist ein weiteres wichtiges Querschnittsthema, das Teilhabechancen entscheidend mitbestimmt. Wir denken es vorläufig nur mit, wenn wir von Dimensionen der Teilhabe reden, werden zu einem späteren Zeitpunkt aber auch noch explizit darauf eingehen und laden herzlich ein, sich mit eigenen Beiträgen dieses Themas anzunehmen.

2.2 Gender und Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe

Zusammenfassung: Kinder sind nicht nur Kinder, sondern Mädchen und Jungen. Es ist nicht egal, welches Geschlecht sie haben. Kinder sehen sich schon früh als Mädchen oder Jungen und werden auch von anderen als Mädchen oder Junge wahrgenommen. Geschlecht ist nicht nur eine natürliche/biologische Tatsache, sondern auch eine soziale Konstruktion. In der UN-Behindertenrechtskonvention ist Gender ein Querschnittsthema. Auch deshalb haben wir es in die Arbeitshilfe aufgenommen. In der Konvention richtet sich der Blick vornehmlich auf die Mädchen und Frauen, die den Verfasserinnen und Verfassern zufolge regelmäßig von mehrfacher Diskriminierung betroffen sind, vor allem von körperlichen Übergriffen. Das deutsche Schulsystem produziert Benachteiligungen sozialer Art, die nicht nur für Mädchen Auswirkungen haben. Jungen, vor allem mit Migrationshintergrund, haben vielfach schlechtere Chancen auf eine erfolgreiche Schullaufbahn als Mädchen. Auf die unterschiedlichen Benachteiligungen müssen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen Antworten gefunden werden, dies wird mit gendersensiblen pädagogischen Konzepten versucht.

Gender? Was bedeutet das?

Der Begriff Gender bezieht sich auf die soziale Konstruktion von Geschlecht, also das Frau- oder Mannwerden und Frau- oder Mannsein. Das biologische Geschlecht mit seinen geschlechtsspezifischen, biologischen Merkmalen ist nur *ein* Teil von Gender. Gender ist die theoretische Folie, vor deren Hintergrund überlegt und diskutiert wird, wie man in einer bestimmten Zeit und einem sozio-kulturellen Raum Frau oder Mann wird (doing gender, z.B. West & Zimmerman 1987). Gefragt wird zudem, was in dieser Zeit und diesem Raum dazu beiträgt, sich als Frau oder Mann zu verhalten (gender-role, z.B. Gildemeister 2004) und wie man sich selbst als Frau oder Mann wahrnimmt und fühlt.

Gender ist eine überaus wirksame Einflussgröße für Sozialisationsprozesse. Geschlechtskonstruktionen beeinflussen Denken und Handeln. Ziel einer geschlechtersensiblen pädagogischen Arbeit ist es daher, in Bildungsprozessen flexible

Geschlechterbilder zu erarbeiten, Stereotypen zu reflektieren und zu überwinden. Pädagogische Fachkräfte sind dabei aufgefordert, Vorbilder für vielschichtige, statt rigide und eng gefasste Geschlechterrollen zur Verfügung zu stellen (Aktionsrat Bildung 2009).

Gender ist nicht nur eine Dimension, die Sozialisationsprozesse beeinflusst, sondern ist noch immer eine Kategorie struktureller Benachteiligungen, die bereits in frühen Bildungsphasen relevant werden. Es gibt z.B. Unterschiede bei Schulleistungen und in der Teilhabe an Bildung zwischen Jungen und Mädchen (GEW 2007). Jungen erwerben häufiger als Mädchen geringe Schulabschlüsse und haben schlechtere Noten. Jungen bleiben häufiger sitzen: Von den 0,6% „Sitzenbleibern“ im Primarbereich im Schuljahr 2008/2009 waren 55% Jungen. Jungen werden häufiger zurückgestellt (7,4% im Ggs. zu 4,5% Mädchen) und werden seltener vorzeitig einge-

schult (4,3% im Ggs. zu 5,4%, Statistisches Bundesamt 2010, Schuljahr 2008/2009).

Auch der Anteil der Jungen in Förderschulen ist höher als der der Mädchen. Er liegt bei 67,4% (Rieseke 2011). Nach der Internationalen Grundschul-Lese Untersuchung, IGLU, von 2001 erhalten Mädchen häufiger Gymnasialempfehlungen als Jungen, nämlich 37,6% der Mädchen im Vergleich zu 32,4% der Jungen. Jungen wiederum erhalten öfter eine Hauptschulempfehlung, nämlich 32,9% im Vergleich zu 25,7% der Mädchen (Valtin, Wagner & Schwippert 2005, 191).

Jungen sind zwar in der Grundschule besser in Mathematik als Mädchen, zeigt uns IGLU (Walther, Geiser, Langeheine & Lobemeier 2003; Prenzel, Geiser, Langeheine & Lobemeier 2003). Nach einer Hamburger Studie (Budde 2008) hat jedoch die Deutschnote für eine Gymnasialempfehlung mehr Gewicht als andere Noten. Hier haben Mädchen die besseren Leistungen (Valtin, Wagner & Schwippert, 2005, 190).

Weitere Studien ergaben, dass die Notengebung nicht nur durch fachliche Leistungen beeinflusst ist. Mädchen müssen geringere Lesekompetenzen vorweisen, um eine Gymnasialempfehlung zu bekommen (Aktionsrat Bildung 2009, 94) und nach Valtin u.a. (2005) bekommen Mädchen bei vergleichbaren Testresultaten in Deutsch und Sachkunde bessere Noten als Jungen.

Geschlecht strukturiert also auch signifikant die Erwartung und Wahrnehmung der Lehrkräfte. Diese handlungsleitenden Zuschreibungen wiederum prägen Erfahrungen, Selbstwahrnehmungen und Selbsteinschätzungen von Mädchen

und Jungen in der Schule, die ihrerseits Einfluss auf die Leistungsbereitschaft haben (Rieseke 2011).

Dieser offenbar günstigeren Position der Mädchen im Schulsystem steht eine Benachteiligung von Frauen im Arbeitsleben gegenüber, z.B. was die Entlohnung und den Zugang zu Führungspositionen angeht (ebd.). Hohe Berufsabschlüsse sind keine Garantie für eine gleichberechtigte Teilhabe am Erwerbsleben (Goy 2004, 30).

Hinzu kommt, dass die Notwendigkeit, Familie und Beruf zu vereinbaren, auch jetzt noch häufig zu Brüchen in der Erwerbsbiographie von Frauen führt, weil bisherige arbeits-, unternehmens- und familienpolitische Instrumente nur begrenzt in der Lage sind, die Vereinbarkeit risikofrei zu gestalten.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass bestimmte systemische *Exklusionsmechanismen* in Verbindung stehen mit der sozialen Kategorie Geschlecht. Umgekehrt bedeutet dies, bei allen Inklusionsstrategien immer auch das Thema Gender einzubeziehen und zwar quer durch alle thematischen Teilbereiche von Inklusion.

Gender in der UN-Behindertenrechtskonvention

Gender wird auch in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) als Querschnittsthema behandelt und findet sich an mehreren Stellen wieder:

- angefangen bei den allgemeinen Grundsätzen in Artikel 3 der UN-BRK,
- in Artikel 8 Absatz 1b zur Bewusstseinsbildung,

- in Artikel 16 Absatz 1 zur Freiheit vor Ausbeutung, Gewalt und Missbrauch,
- in Artikel 25 zur Gesundheit,
- in Artikel 28 Absatz 2b zu angemessenen Lebensstandards und sozialem Schutz,
- oder in Artikel 34 Absatz 4 zum Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung.

Hintergrund dieser dezidierten Berücksichtigung ist die Erfahrung, dass Mädchen und Frauen mit Behinderungen mehrfachen Diskriminierungen ausgesetzt sind.¹¹ Dies wird auch in Artikel 6 Absatz 1 der UN-Behindertenrechtskonvention (Frauen mit Behinderung) verdeutlicht. Dort heißt es:

„Die Vertragsstaaten anerkennen, dass Frauen und Mädchen mit Behinderungen mehrfacher Diskriminierung ausgesetzt sind, und ergreifen in dieser Hinsicht Maßnahmen, um zu gewährleisten, dass sie alle Menschenrechte und Grundfreiheiten voll und gleichberechtigt genießen können.“

Um dieser mehrfachen Diskriminierung entgegenzuwirken, schlagen Sigrid Arnade und Sabine Häfner (2009) einige Antidiskriminierungsmaßnahmen vor, z.B.:

- Schutzmaßnahmen vor sexueller Gewalt, die verpflichtend auch für Rehabilitationsträger sind sowie Schulung von Schutzdiensten,

- barrierefreie Schutzunterkünfte,
- das Recht auf gleichgeschlechtliche Pflege,
- Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte bei allen Rehabilitationsträgern,
- gendersensible, barrierefreie Aufklärungs- und Beratungsangebote,
- Gesundheits- und Früherkennungsangebote für Mädchen und Frauen mit Behinderungen,
- gendersensible Gesundheitsdienste (Artikel 25 UN-BRK).

Gendersensible Pflege, z.B. von Kinder und Jugendlichen mit Schwerstmehrfachbehinderungen, aber auch Integrationshilfe, mit einem geschulten Blick für Genderthematiken haben einen nicht zu unterschätzenden Wert für die Entwicklung der Identität von Kindern und Jugendlichen. Mädchen und Jungen mit z.B. körperlichen Behinderungen, die in der ohnehin herausfordernden Sozialisationsphase, mit dem eigenen männlichen oder weiblichen Körper vertraut und eins zu werden, vor zusätzliche Anforderungen gestellt werden, können sensiblen und schützenden Umgang besonders gut „gebrauchen“.

Gender im Bundesrecht und Landesrecht Nicht erst in der UN-Behindertenrechtskonvention als internationalem Menschenrecht, auch in nationalen Gesetzen der Bundesrepublik findet Geschlecht ausdrücklich Berücksichtigung. Im Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) zur Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen (im Folgenden SGB IX) werden bereits unter Artikel 1 Frauen mit Behinderung bzw. drohender Behinderung ausdrücklich be-

¹¹ In gewisser Weise widerspricht das den weiter oben ausgeführten Befunden zu geschlechtsbezogenen Differenzen im Bildungsbereich. Bei genauem Hinsehen wird hier mit der Diskriminierung vor allem die besondere körperliche Schutzbedürftigkeit adressiert.

rücksichtigt (weiterhin in Artikel 33 Absatz 2: gleiche Chancen im Arbeitsleben).

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz, SGB VIII, wird die geschlechtsbezogene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Artikel 9 Absatz 3 verankert.

Dort heißt es: „Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.“ Entsprechend wird im 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung die Forderung nach „Anerkennung des Anderen“ (ebd. 261) formuliert. Mit Anerkennung des Anderen ist u.a. der Abbau von sozialer Ungerechtigkeit aufgrund von Geschlechtszugehörigkeit, aber auch von Migration und regionalen Disparitäten gemeint.

Auch im Schulgesetz NRW Artikel 2 Absatz 6 (vom 27.06.2006) ist gendersensible Förderung von Kindern und Jugendlichen fest verankert. Mädchen- und Jungenförderung wird dort als zentrales Merkmal von individueller Förderung und reflexiver Koedukation (also geschlechterbewusster Erziehung) verstanden. Auf Leitungsebene und im Sinne einer Handlungsorientierung für die Lehrerinnen und Lehrer wird Gender-Mainstreaming als politisches Steuerungsinstrument für Schulen aufgeführt. Gender-Mainstreaming und geschlechtsbezogene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ergänzen sich, sodass ein gendersensibles Konzept auf allen Ebenen einer Schule entstehen kann (Mavroudis 2009).

Gender in der pädagogischen Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe: Wie kann man es angehen?

Auch in der Kinder- und Jugendhilfe ist Gender ein Querschnittsthema. Die Berücksichtigung von Geschlecht bzw. Gender in der pädagogischen Arbeit bewegt sich immer im Spannungsfeld zwischen vorschneller Bestätigung von geschlechtsbezogenen Differenzen in Geschlechterbildern auf der einen Seite und ebenso vorschneller Negation von vorhandenen Unterschieden auf der anderen Seite. Es gilt also ebenso nach Gemeinsamkeiten zwischen Jungen und Mädchen zu suchen wie die erlebten Unterschiede ernst zu nehmen, aber gleichzeitig Stereotype zu hinterfragen (wie etwa: Mädchen können kein Mathe; Mädchen sind kommunikativer, Jungen sind wettbewerbsbezogener und aggressiver). M.a.W. heißt es bei gendersensibler Arbeit immer, kritisch zu sein und zu bleiben für Konstruktionsweisen von Geschlecht und Geschlechterbildern. Das macht es wahrscheinlicher, Stereotypen zu entgehen, wenn dies auch nicht unbedingt immer und vollständig gelingt, weil sich Diskriminierungen und Stereotypen oft sehr subtil in alltägliches Handeln einschleichen. Beobachten Sie doch einmal kritisch Ihre Teambesprechungen oder auch Diskussionsrunden bei öffentlichen Veranstaltungen. Wer hat wie viele Redeanteile? Wer nimmt sich wie viel Raum? Wie wird auf Beiträge der Männer im Gegensatz zu Beiträgen von Frauen reagiert? Wie geschlechtssensibel ist dabei die verwendete Sprache? Geschlechtssensibler Sprachgebrauch ist nämlich alles andere als eine rein akademische Spitzfindigkeit, die keinen Unter-

schied macht. Das Gegenteil ist der Fall: Sprache schafft Wirklichkeit!

Gender in der pädagogischen und sozialen Praxis ist nicht neu. Dennoch ist die Umsetzung geschlechtsbezogener Arbeit eine Herausforderung. Mitarbeitende zu qualifizieren und geeignete pädagogische Konzepte zu entwickeln, sind wichtige Ausgangsbedingungen dafür. Nach Mavroudis (2009) umfasst die Qualifikation professionelle Kompetenzentwicklung auf mehreren Ebenen:

- *Qualifikation auf der Ebene der Selbstkompetenz*, also die persönliche professionelle Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen: Gendersensible pädagogische Arbeit ist zuallererst eine Haltungsfrage. Von daher stehen die Reflexion der eigenen Rollenbilder und die Reflexion von sich selbst als (Fach-)Frau/Mann hier im Mittelpunkt.
- *Qualifikation auf der Ebene der Sachkompetenz* mit dem Wissen darüber, wie Geschlecht konstruiert wird, wie Jungen und Mädchen sozialisiert werden, was geschlechtsbezogene Pädagogik ausmacht und wie man geschlechtsbezogene Pädagogik gestaltet,
- *Qualifikation auf der Ebene der Sozialkompetenz* mit der Fähigkeit, geschlechtliche Identitätsentwicklung zu begleiten, als Mann/Frau authentisch zu sein, mit Männern und Frauen kompetent zusammenzuarbeiten, zur Geschlechtergerechtigkeit im Ganztage beizutragen,
- *Qualifikation auf der Ebene der Methodenkompetenz* hinsichtlich der Begleitung von

geschlechtsheterogenen und –homogenen Lerngruppen, Evaluation und Weiterentwicklung von geschlechterbezogenen Angeboten, Beteiligung von Mädchen und Jungen, Ressourcenorientierung/Stärkenanalyse (Mavroudis 2009, 5).

Die Entwicklung von pädagogischen Konzepten als weitere Bedingung gendersensibler Arbeit bedeutet zusammengefasst, Vorstellungen davon zu entwickeln, was geschlechtsbezogene Arbeit heißen kann und damit typische Angebote für Mädchen (Selbstbehauptung) und Jungen (Coolness-Training) zu erweitern (ebd.).

Vor der Umsetzung von geschlechtersensiblen Maßnahmen steht eine Ist-Analyse, die folgende Fragen beinhaltet:

- Welches Wissen habe ich / haben wir über Gender?
- Welches Wissen haben wir über geschlechtsbezogene Sozialisation sowie Interessen von Mädchen und Jungen?
- Was fehlt uns als Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen noch an Wissen?
- Welche Kolleginnen und Kollegen sind schon kundig oder aufgeschlossen dem Thema gegenüber?
- Gibt es in der OGS/Schule schon geschlechterbezogene Angebote und Konzepte?
- Wie stehen die Schulleitung der OGS und die OGS-Koordinatorin zum Thema?
- Was wollen wir mit geschlechterbezogenen Angeboten erreichen und wie verhalten sich diese Ziele zu unserem Ganztagsprogramm?

- Können wir die Ziele mit eigenen Mitteln erreichen? Sind die Ziele überhaupt realistisch?
- Brauchen wir zusätzliche Ressourcen, Expertinnen und Experten? Mit wem vor Ort in unserer Kommune könnten wir kooperieren? Welche entsprechenden Angebote gibt es? Gibt es Facharbeitskreise zur Mädchen-/Jungenarbeit in unserer Kommune?
- Können wir ein dauerhaftes, kontinuierliches Angebot machen oder sollen einzelne Projekte durchgeführt werden? (Mavroudis 2009, 5-6)¹²

Eine besondere Herausforderung ist der Umstand, dass pädagogische Arbeit in der OGS, wie überhaupt im Primarbereich, vornehmlich von Frauen geleistet wird. Frauen also zu sensibilisieren für die Arbeit mit Jungen, ist *ein* Weg, die verstärkte Einbindung von Männern der *andere* und *nachhaltigere*, wenn auch deutlich schwierigere und langwierigere. Dazu muss auf verschiedenen Ebenen angesetzt werden, z.B. bei der gesellschaftlichen Bewertung von pädagogischer Arbeit mit Kindern als typischer Aufgabe für Frauen und bei den Arbeitsbedingungen im Nachmittagsbereich der OGS, die durch Teilzeitbeschäftigung, befristete Verträge und im Vergleich zu typisch männlichen Berufen durch geringere Entlohnung gekennzeichnet sind.

¹² Der entsprechende Artikel ist in der Zeitschrift des LVR-Landesjugendamtes Rheinland „Jugendhilfe und Schule inform“ Ausgabe 3/2009 erschienen. Sie finden die Zeitschrift unter www.jugend.lvr.de Pfad: Jugendförderung -> Jugendhilfe und Schule inform.

Welche Angebote und Beratungsmöglichkeiten gibt es?

Im Rahmen des Verbundprojektes „Lernen für den Ganzttag“ wurden Bausteine für die Qualifikation von Mitarbeitenden im Ganzttag und Bausteine für Qualitätsentwicklungsprozesse erarbeitet. Für geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit zu qualifizieren, war darin ein Teilprojekt, in dessen Rahmen die Gender-Box entstand.

In der Gender-Box finden sich z.B. Grundlagenwissen, methodische Anregungen für Angebote im Ganzttag und für die Konzeption von Fortbildungen. Die Gender-Box ist verfügbar unter www.ganzttag-blk.de (Pfad: Fortbildungsmodule -> Modul-Übersicht -> Lernen und individuelle Förderung im Ganzttag).

Verschiedene Fachstellen und Weiterbildungseinrichtungen u.a. der Kinder- und Jugendhilfe bieten Fortbildungen an: z.B. die Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ (www.hvhs-frille.de), die Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in NRW (www.maedchenarbeit-nrw.de), die Fachstelle Jungenarbeit der Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NRW e.V. (www.lagjungenarbeit.de), die Fachstelle Gender NRW des Vereins „Frauen unterstützen Mädchenarbeit“ (www.gender-nrw.de). Auch die Landesjugendämter Rheinland und Westfalen-Lippe bieten fachliche Begleitung und Fortbildungen an. Ansprechpartner im LVR-Landesjugendamt Rheinland für Jungenarbeit ist Alexander Mavroudis (Telefon 0221/809 6932 oder alexander.maroudis@lvr.de, für Mädchenarbeit Martina Leshwange (Telefon 0221/809 6093 oder martina.leshwange@lvr.de).

2.3 Inklusion: Hinweise für strukturelle und individuelle Bildungsplanung

Inklusion nicht Integration – das ist eine wesentliche Unterscheidung, die im Rahmen der Diskussion um die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention getroffen werden muss. Mitunter wird Inklusion als alter Wein in neuen Schläuchen bezeichnet. Sie würde nichts grundlegend Anderes als Integration meinen. Dennoch ist Inklusion zentraler Begriff der UN-Behindertenrechtskonvention, nicht der der Integration. Tatsächlich gibt es zwischen den beiden hinter den Begriffen stehenden Konzepten wesentliche Unterschiede.

Integration geht von einer Zwei-Gruppen-Theorie aus: hier diejenigen, die integriert werden, und dort diejenigen, die integrieren. Integriert werden derzeit Personen, die sich an das System – wieder – anpassen können. Inklusion geht im Gegensatz dazu davon aus, dass sich das System an die Bedürfnisse der Menschen anpassen muss. In diesem Sinne gibt es z.B. nicht mehr das „schulfähige Kind“, Schule muss sich vielmehr der Herausforderung stellen, den je individuellen Entwicklungs- und Unterstützungsbedarfen ihrer Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden.

Im Sinne von Inklusion geht man davon aus, dass jedes Kind eigen und damit auch jede Gruppe verschieden ist. Verschiedenheit ist grundlegendes Charakteristikum jeder Gruppe. Darin wird eine zu nutzende Ressource gesehen. Barrieren für Lernen und Teilhabe an Gemeinschaft sind vor diesem Hintergrund strukturelle Barrieren. Ihre Überwindung erfordert daher (auch) strukturelle Lösungen.

Mit diesen Erklärungen wird der Begriff Inklusion schon etwas konkreter. Wenn es jedoch darum geht, barrierefreie Teilhabe an Bildung zu ermöglichen, sollten wir in unserem Verständnis noch einen Schritt weiter gehen, um Antworten auf die Frage zu finden: Was müssen wir wissen und einbeziehen, um auf individueller und struktureller Ebene Inklusion planen zu können?

Im Folgenden wollen wir zwei Schritte in diese Richtung tun und bewegen uns auf Konzepte sowohl struktureller als auch individueller Planung von Inklusion zu. Für die strukturelle Bildungsplanung dienen uns als Wegmarken einige Erkenntnisse aus verwandten Diskursen wie Exklusion, soziale Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Wir werden in diesem Abschnitt die Komplexität von Inklusion umreißen – mehr als ein Umriss kann es in dieser Arbeitshilfe nicht sein.

Um eine Idee von individueller, inklusiver Bildungsplanung zu gewinnen, ziehen wir unterschiedliche Methoden heran: aus der Rehabilitation und aus der Pädagogik. Und auch hier kann festgehalten werden, dass die Kinder- und Jugendhilfe und auch die Sozialhilfe bereits mit Erfahrungen in solchen individuellen Planungsprozessen aufwarten können, z.B. in Form von Hilfeplangesprächen/-konferenzen (aus der Jugendhilfe) oder Individueller Hilfeplanung (aus der Sozialhilfe). Zunächst aber richten wir den Blick auf die Strukturen.

Die Systemebene von Inklusion: Hinweise für die strukturelle Planung von Inklusion

Im Folgenden werden einige grundlegende Fragen zur inklusiven und strukturellen Bildungsplanung formuliert. Diese sind angeregt aus Diskussionen um Exklusion, soziale Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit, mit denen Inklusion eng verbunden ist. Es wird nicht der Anspruch erhoben, die jeweiligen Diskussionen umfassend darzustellen –zumal sich hinter jeder einzelnen wiederum ein ganzer Horizont von Implikationen und zum Teil kontrovers diskutierten Auffassungen verbirgt. Dies zeigt zugleich die Komplexität des Themas Inklusion. In unserer Arbeitshilfe geht es stattdessen darum, sich der verwandten Diskussion insoweit zu bedienen, als es für die Vorhaben struktureller und individueller Bildungsplanung dienlich ist.

Inklusion als Gegenstrategie zu Exklusion

Inklusion und Exklusion sind nicht erst seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Diskussion. Der Exklusionsbegriff wurde bereits in den 1970er Jahren eingeführt, und zwar im Rahmen der EU-Programme zur Armutsbekämpfung (Engels 2005). Mit der Begriffseinführung ging ein langsamer, aber stetiger Wandel im Verständnis von Armut einher, der in den 1990er Jahren zu einem Paradigmenwechsel führte. Der eng gefasste Armutsbegriff wurde überholt und modernisiert als relative Position einer Gruppe von Menschen in der Gesellschaft. Dies geschah vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass sich die Arbeitswelt in ganz(West-)Europa veränderte: Vollbeschäftigung sank und Arbeitslosigkeit stieg, verfestigte sich sogar in Langzeitarbeitslosigkeit.

Zugleich wurde auch die zunehmende Verwundbarkeit der sogenannten gesellschaftlichen Mittelschicht deutlich (Kronauer 2010, 24).

Die Entstehung des Exklusionsbegriffs ist auch eng mit der Diskussion um die Aufgaben des Wohlfahrtsstaates verknüpft und mit der Frage, was soziale Sicherung im Zuge gestiegener Bedarfe leisten kann. Dabei kristallisierte sich ein gewandeltes Verständnis heraus: Der Wohlfahrtsstaat sieht sich nicht in der Verantwortung für den Stuserhalt des/der Einzelnen, sondern will durch Transferleistungen „lediglich“ Exklusion vermeiden (Bude & Willisich 2006, 11).

Am Beispiel des Arbeitsmarktes lässt sich das gut verdeutlichen, weil hier die gesellschaftlichen Veränderungen prägnant hervortreten, gleichzeitig die Grenzen struktureller Antworten darauf erkennbar werden und weil Erwerbstätigkeit noch immer eine zentrale Bedingung gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Anerkennung ist. Arbeitslosigkeit hingegen hat auch Folgen für die Bedarfsgemeinschaften, vor allem für die Kinder.

Die Struktur des Arbeitsmarktes hat sich gravierend gewandelt: Normalarbeitsverhältnisse nehmen ab, atypische, befristete, Teilzeitbeschäftigungen hingegen zu. Von Vollbeschäftigung ist schon lange nicht mehr die Rede. Mit dem Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft haben sich auch Einkommensstrukturen verändert. In der Folge gibt es z.B. eine beachtliche Anzahl von Menschen, die nicht (allein) von ihrem Einkommen leben können („working poor“). Ebenso wachsend ist die Zahl der Menschen, die mehrere Jobs miteinander kombinieren müssen (Butterwegge 2006, 66).

Lohnunterschiede nehmen zu, Beschäftigungssicherheit geht zurück usw. (Kronauer 2009, 34-35). Dies alles sorgt für Risse im sozialen Gefüge, die längst nicht mehr auf gesellschaftliche Randbereiche reduziert sind.

Der Staat reagiert mit einer Befähigungspolitik. Individuelle Hilfen werden durch den Wohlfahrtsstaat zur Verfügung gestellt, um zur Teilhabe z.B. am Arbeitsmarkt zu befähigen. Dies geschieht durch Mobilisierung der Arbeitskraft z.B. in Form von Nachqualifizierung, um mit der Dynamik des Marktes Schritt halten zu können. Diese Befähigungspolitik ist mit Verpflichtungen an den einzelnen verbunden (z.B. aktive Arbeitssuche, persönliche Verfügbarkeit, Meldepflicht usw.). Wer diesen nicht gerecht wird, dem drohen Sanktionen: Er büßt Leistungen ein (Bude & Willisch 2006, 11-13).

Der Sozialstaat, vertreten durch den Fallmanager, und der Arbeitslose, der im gewandelten Verständnis ein Kunde ist, gehen eine Art Vertrag¹³ ein, bei dem selbst das Kleingedruckte nur vage Aussagen über die realen Chancen und Grenzen der Befähigungspolitik macht. Eine Garantie ist selbst bei einem erfolgreichen Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme damit nicht verbunden. Überspitzt formuliert: Wo es keine Stellen gibt, können auch keine vermittelt werden; die Verantwortung für den Misserfolg bei der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt wird dennoch vorrangig dem Arbeitslosen zugewiesen bzw. angelastet.

Wie funktioniert Exklusion?

¹³ Das ist natürlich kein Vertrag im eigentlichen Sinne, sondern qua Bürgerstatus verfügt der Arbeitslose über soziale Rechte. (Kronauer 2009, 31)

Dieser eben beschriebene „Vertragsbruch“ bedeutet jedoch nicht nur, Leistungen einzubüßen, sondern geht einher mit einem „Entsolidarisierungseffekt: Wer sich nämlich trotz aller Aktivierungsbemühungen nicht aktivieren lässt, stellt sich im Prinzip außerhalb der Allgemeinheit, die die staatlichen Maßnahmen zu seiner Versorgung finanziert“ (Bude & Willisch 2006,13-14).

Daran wird zugleich sehr deutlich, dass Exklusion nicht nur auf strukturellen Mechanismen beruht, sondern begleitet wird durch symbolische Botschaften, die Mentalitäten prägen. Zu hören ist dies dann z.B. in Polemisierungen gegen unwillige, faule Arbeitslose.

Integration oder Wiedereingliederung als aktuell gängige sozialpolitische und pädagogisch-soziale Gegenmaßnahme zur Exklusion bestätigt zudem das, was sie zu „beheben“ versucht: die soziale Degradierung als eine Form von Exklusionsmechanismen, die zunächst Integrationsbedürftige identifizieren muss, bevor sie Hilfe zuteilwerden lassen kann. Das Besondere an solchen Degradierungsprozessen ist, dass sie nicht immer als solche zu erkennen sind und schon gar nicht (immer) Degradierung beabsichtigen. Die Einteilung der sozialen und pädagogischen Professionen in Arbeitsfelder und die Identifizierung von Zielgruppen (benachteiligte Jugendliche, Langzeitarbeitslose, Kinder mit Behinderungen) ist so ein Beispiel. Sie führt durch eben jene Kategorisierung immer auch Degradierungsprozesse mit sich, weil sie Hilfebedarf und Defizite zunächst bezeichnen muss, um darauf zugeschnittene Interventionen anzubieten (Castel 2008, 75-76). Das ist ein Dilemma wie wir es ähnlich auch aus der sonderpädagogischen

gischen Förderung kennen, wo es als „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (z.B. Füssel & Kretschmann 1993) bezeichnet wird. Sonderpädagogischer Förderbedarf als Klassifikationssystem bestimmt insofern nicht nur die erwünschte Ressourcenzuweisung, sondern ist zugleich ein struktureller Selektionsmechanismus, der Bildungschancen und –zugänge reguliert. Das Label, das den Kindern qua sonderpädagogischer Förderbedürftigkeit zugewiesen wird, ist zudem relativ stabil.

Der hilflose Behinderte, der faule Langzeitarbeitslose, der kriminelle Ausländer - mit Etikettierungen, Zuschreibungen und Kategorisierungen sind auch jeweils zahlreiche Attribute verbunden. Diese werden gesellschaftlich produziert und reproduziert (Goffman 1975, 9). Gesellschaftlich produziert und reproduziert – das klingt allzu allgemein und vage, zu groß, um tatsächlich greifbar zu sein, viel zu unpersönlich und unbeteiligt. Es bedeutet, dass sich solche Zuschreibungsprozesse tief in Wahrnehmungs- und Denkmuster einschreiben und eine Grundlage selbstverständlichen Handelns und gesellschaftlicher Normen bilden.

Exklusion umfasst nach Castel (2008) ein ganzes Set an ordnenden Zuschreibungen, die Menschen einen bestimmten Platz in der Gesellschaft zuweisen. Dieser Platz wäre im wörtlichen Sinne von Exklusion ein Ort außerhalb einer Normalgesellschaft.

Das weist auf einen der Schwachpunkte des Exklusionsbegriffs (und ebenso des Inklusionsbegriffs) hin. Er legt ein Innen-Außen-

Verhältnis¹⁴ nahe, beantwortet aber keineswegs die damit verbundene Frage, wo das Innen aufhört und das Außen anfängt. Ab wann ist man exkludiert, und wann gehört man dazu? Eher scheint es sich bei Exklusion um ein Verhältnis zwischen Zentrum und Peripherie zu handeln (Kreckel 1992).

Der Exklusionsbegriff wird zudem für eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Lebenssituationen verwendet und verwischt eher deren Besonderheit, als dass er Aufklärung ermöglicht (Castel 2008, 69). Gerade diese differenzierten Kenntnisse sind jedoch notwendig, wenn wir auf struktureller Ebene inklusive Bildungsräume planen und barrierefreie Bildung ermöglichen wollen. Erhellend und hilfreich wäre demnach

¹⁴ Im soziologischen Diskurs wird sich in diesem Verständnis an Max Webers Bestimmung von „sozialer Schließung“ angelehnt. Damit ist kein Werturteil verbunden, sondern wird ein Charakteristikum sozialer Beziehungen bezeichnet. Wir gehen mit bestimmten Menschen Beziehungen ein und mit anderen eben nicht. Erst wenn die soziale Schließung als Machtmittel eingesetzt wird und zur Folge hat, dass Menschen Chancen verwehrt werden, gewinnt der Begriff politisch-moralische Implikationen (Kronauer 2010, 25). Auch im Luhmann'schen Verständnis ist Exklusion zunächst nichts Verwerfliches, sondern Mechanismus der sozialen Differenzierung, der ganz grundlegend für Gesellschaften ist. Das bedeutet, dass sich Gesellschaften in Funktionssysteme differenzieren, die interne Kommunikationsstrukturen herausbilden und sich von anderen Systemen/ihrer Umwelt abgrenzen. Exklusion bedeutet dann lediglich, dass Menschen in bestimmten Teilsystemen eben nicht an der internen Kommunikation teilnehmen. Der Gedanke, dass Exklusion auch mit einer für individuelle Lebensführung bedrohlichen Ausgrenzung einhergehen kann, wurde erst nach und nach in die Systemtheorie aufgenommen (Kronauer 2009).

zu fragen, wie es eigentlich dazu kommt, dass jemand in einer prekären Situation „landet“ und nicht mehr „herauskommt“, wie also Ausschluss eigentlich entsteht.

Exklusion: Aufforderung zu strukturell-präventivem Handeln

Für unsere Zwecke ist eine Aussage zentral in der sehr vielschichtigen Diskussion: Exklusion kommt aus der Mitte der Gesellschaft (Castel 2008). Hier, in der Mitte der Gesellschaft, nämlich wird definiert, was als Norm gilt. – Wer sie nicht erfüllt, gar erheblich davon abweicht, gehört nicht wirklich dazu, irritiert das (vermeintlich) Selbstverständliche, bringt das System aus dem Gleichgewicht, stört den reibungslosen Verlauf und das Funktionieren von Strukturen und Prozessen. Er oder sie muss insofern das System verlassen – wenn auch womöglich nicht in Gänze, sondern findet sich in besonderen Orten und Institutionen wieder, z.B. in der Förderschule. Einmal an diesen Orten angekommen, ist es schwer, dem Lebensweg, der durch die Zugehörigkeit zu einer ausgeschlossenen Gruppe in besonderen Einrichtungen geprägt ist, eine andere Richtung zu geben. In Aussicht gestellt wird jedoch die Rückkehr aus der Peripherie, wenn die Gründe für das Abweichen von der Norm, das Abweichen selbst behoben/gelindert sind. Dazu müssen vom Einzelnen jedoch Anpassungsleistungen erbracht und vom System Wiedereingliederungsmaßnahmen entwickelt werden, die die Menschen in ein System zurückführen, das sie erst ausgeschlossen hat.

Als Gegenstrategie zu Exklusion heißt es vor allem, anzusetzen, bevor Menschen in die Peripherie abdriften, also an den Ausschluss

hervorbringenden Mechanismen und Normen. Das bedeutet nichts anderes als Prävention, die ein grundlegendes Prinzip aller Planungen von inklusiven Bildungsräumen und entsprechender Strategien ist – und spätestens mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1991 Grundsatz und zentrale Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe ist.

Als Begriff rückt Exklusion vehement die soziale Frage, als Frage von Zugehörigkeit und Teilhabe, ins Blickfeld der Öffentlichkeit. Teilhabe und Zugehörigkeit sind Grundfesten demokratischen Zusammenlebens. „Bittere historische Erfahrungen im 20. Jahrhundert haben gelehrt, dass persönliche und politische Rechte durch materielle und soziale Teilhabe abgesichert sein müssen, wenn denn Demokratie möglich sein soll.“ (Kronauer 2007, 3)

Barrierefreier Zugang zum Leben in Gemeinschaft braucht soziale Gerechtigkeit

Wenn wir im Rahmen von Inklusion davon reden, Teilhabe zu ermöglichen, berührt das Diskussionen um soziale Gerechtigkeit. Was ist aber soziale Gerechtigkeit? Wir haben es hier mit einem dem stetem Wandel unterworfenen, Begriff zu tun. Denn soziale Gerechtigkeit kann nie unabhängig von einer bestimmten Zeit und einem sozio-kulturellen Raum gedacht werden. Vorstellungen und Annahmen über soziale Gerechtigkeit variieren nicht nur je nach historischer Epoche, sondern auch je nach Kulturkreis. Jedoch besteht relative Einigkeit darüber, dass unter sozialer Gerechtigkeit Teilhabegerechtigkeit

keit¹⁵ verstanden werden kann. Damit ist gemeint, jedem Menschen gleiche Verwirklichungschancen einzuräumen und ihm/ihr die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten zu eröffnen (Empter & Schraad-Tischler 2010, 10).

Sozial gerechte Politik ermöglicht also „ökonomische und soziale Teilhabe- und Verwirklichungschancen für alle Mitglieder der Gesellschaft“ (BMAS 2008b, 1), und zwar nicht (nur) durch Ausgleich von Exklusion, „sondern eher über Investitionen in Inklusion“ (Empter & Schraad-Tischler 2010, 10). Das ist ein anderer, nämlich präventiver Ansatz.

Zu den Verwirklichungschancen im Rahmen sozial gerechter Politik zählt es, Zugang zu Bildung (BMAS 2008a, 70), zur Gesundheitsversorgung, zu Kultur zu eröffnen und Möglichkeit zu geben, sich auf politischer Ebene für die eigenen Belange einsetzen zu können, aber auch einen Anteil am gesellschaftlichen Wohlstand zu haben (Liebig & May 2009, 4).

¹⁵ Dies ist ein sehr modernes Verständnis von sozialer Gerechtigkeit, das die Befähigung zum individuellen Handeln und die Eröffnung von Zugangschancen in den Mittelpunkt stellt, statt auf Verteilungsergebnisse (die dann Gleichheit, Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit sind ? Klammer verstehe ich nicht) zu fokussieren. Damit einher geht ein Konzept von Verwirklichungschancen, wie es durch Sen (1992) vertreten wird: Soziale Gerechtigkeit heißt, Menschen die Chance zu ermöglichen, ihre Lebenspläne zu verwirklichen. Mit dem Begriff der Teilhabeerechtigkeit ist ein Paradigmenwechsel verbunden, der bereits bei den Zugängen und nicht erst bei den Auswirkungen der Verteilung von Optionen und Ressourcen ansetzt. Er bedeutet jedoch keine Freisetzung wohlfahrtsstaatlicher Pflichten zur Absicherung der Lebensführung.

Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand weist auf einen zentralen Anspruch sozial gerechter Politik hin. Zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit gehört es nämlich auch, Armut zu vermeiden, dies vor allem durch die Chance finanzieller Eigenständigkeit durch Zugang zum Arbeitsmarkt. Soziale Gerechtigkeit heißt zudem, für soziale Kohäsion (also Zusammenhalt in der Gesellschaft) zu sorgen und Generationengerechtigkeit (z.B. in Form der Schuldenbremse, verbesserten Klimaschutzes, Investition in erneuerbare Energien) herzustellen (Empter & Schraad-Tischler 2010).

Der Diskurs um soziale Gerechtigkeit regt also an, bei Planungsprozessen unter dem Thema inklusive Bildung immer auch Anknüpfungspunkte an weitere Dimensionen sozialer Gerechtigkeit mitzudenken und Anschlussfähigkeit herzustellen. Er regt an, vernetzt statt bereichsspezifisch zu denken. Die individuelle Lebenslage ist eben nicht nur durch verhinderten oder ermöglichten Zugang zu Bildung, sondern auch zum Gesundheitssystem, zum Arbeitsmarkt etc. gekennzeichnet. Teilhabe ist daher immer mehrdimensional zu denken.

Interessant am Begriff der sozialen Gerechtigkeit, wie auch der sozialen Ungleichheit¹⁶ ist,

¹⁶ Forschungen zu sozialer Ungleichheit implizieren Gerechtigkeitsvorstellungen und Wertannahmen, die in ihren Begrifflichkeiten, wie Benachteiligung, Bevorzugung, Deprivation, durchscheinen (Barlösius 2004, 28). Jedoch sind nicht notwendigerweise Ungleichverteilungen auch mit Ungerechtigkeit verbunden. Das kommt ganz darauf an, was man unter Gerechtigkeit versteht. Wenn Gerechtigkeit heißen soll, dass alle Einkommen gleich verteilt sind, sind Einkommensunterschiede unge-

dass sie keineswegs klar objektivierbar sind. Was die Forschung z.B. als Armutslage bestimmt hat, deckt sich nicht immer mit der Selbstwahrnehmung der als arm bezeichneten Menschen. Sie empfinden gar erst diese Einteilung als Degradierung. Und umgekehrt, Menschen, die nach rein objektiven Maßstäben nicht als arm zu bezeichnen sind, empfinden ihre Lebenssituation als prekär. Was die Ungleichheitsforschung also als Gruppen (z.B. der sogenannten Armen) konstruiert, stimmt nicht immer mit der wahrgenommenen Realität der Menschen überein (Barlösius 2004, 15-16).

Was folgt daraus? Natürlich lässt sich an dieser Stelle streiten über den Zusammenhang zwischen strukturellen Bedingungen und individueller Wirklichkeitskonstruktion und Handlungspraxis: An welcher Realität sollen wir uns bei strukturellen Planungen orientieren, an der individuellen oder der statistisch erhobenen? Was wirkt hier worauf?¹⁷

Sozialstrukturanalysen, Statistiken über Armutslagen und Einkommenssituation sagen nur bedingt etwas über die erlebten Wirklichkeiten und individuell wahrgenommene Ausschlussituationen der Menschen in den Sozialräumen

recht. Wenn man aber davon ausgeht, dass bei Gerechtigkeit auch die Leistungen des Einzelnen berücksichtigt werden müssen, sind ungleiche Einkommen eben nicht automatisch ungerecht. Aber wie gerecht wiederum die Bewertung der Leistungen ist, wird damit nicht ausgesagt.

¹⁷ Diese Frage, nach dem Zusammenhang von Struktur und Handeln ist eine der grundlegenden und bisher nicht befriedigend beantworteten Fragen - nicht nur in der Ungleichheitssoziologie.

aus. Diese Erkenntnis macht es umso notwendiger, das Prinzip der Partizipation ernst zu nehmen. Denn erlebte Ungleichheit irritiert den sozialen Frieden und den Zusammenhalt. Eine Gemeinschaft verliert an Integrationskraft, wenn ihre Mitglieder davon ausgehen, dass sie ungerecht behandelt werden. Diese erlebte Ungerechtigkeit macht eine dringliche, starke Aussage über statistisch kaum abbildbare Ausschlussmechanismen.

Barrierefreier Zugang zum Lernen in Gemeinschaft braucht ein gerechtes Bildungssystem

Zugang zu Bildung ist ein Bestandteil von Teilhabegerechtigkeit, durch die individuelle Lebenschancen verwirklicht werden können. Dazu braucht es ein gerechtes Bildungssystem. Wenngleich im Folgenden vorwiegend auf die Schule rekurriert wird, soll dennoch dem Anspruch eines erweiterten Bildungsbegriffs Rechnung getragen werden und sollen auch ihn tangierende Dimensionen wie Gesundheit und Armut einbezogen werden. Bildungsgerechtigkeit bedeutet nun aber keineswegs, dass alle das Gleiche, und dies insbesondere auch noch auf gleichen Wegen lernen müssen und sollen. Sie bedeutet aber sehr wohl, jedem das gleiche *Recht* einzuräumen, seine Fähigkeiten zu entdecken, zu entfalten und – in einem wertschätzenden, fehlerfreudigen Klima – unter Beweis stellen zu können, neue, vielseitige und vielschichtige Bildungsgelegenheiten zu erhalten, und dies in allen Dimensionen der Welterfahrung (vgl. hierzu Kap.1.1). Dieses rechtliche Verständnis muss jedoch vervollständigt werden. Das wird es nur, wenn eine unterscheidende Gerechtigkeit hinzukommt.

Diese unterscheidende Gerechtigkeit, so Flitner (1985), eröffnet nämlich allen das Gleiche, im Sinne von etwas, das ihnen wirklich hilft und sie weiterbringt, also eines gleichen Anspruchs auf differenzierte Unterstützung. Für den Unterricht bedeutet es „differenzierende Förderung, die vom Kulturkreis und der Sprache der Kinder ausgeht und die Brücke schlägt zur ‘Schulkultur’, (...) ermutigende Förderung, die die Lernfähigkeit unterstützt, Lernängste oder Abwehr überwinden hilft, Lernfortschritte an dem vorangegangenen Niveau misst“ (ebd., 18).

Auch der Aktionsrat Bildung¹⁸ macht deutlich, dass es beim Verwirklichen von Bildungsgerechtigkeit mitnichten darum geht, unterschiedslose Gleichheit herzustellen, sondern darum, Menschen ihren persönlichen Voraussetzungen entsprechend gleiche Chancen beim Zugang zu entsprechenden Bereichen des Bildungssystems (besonders zu den Sekundarbereichen I und II sowie zum Tertiärsystem) zu ermöglichen und dafür zu sorgen, dass der Zugang dazu von Merkmalen wie soziale, kulturelle, regionale Zugehörigkeit entkoppelt wird (Aktionsrat Bildung 2009, 14).

Diesen Weg müssen wir für ein inklusives Schulsystem einschlagen. Die stark ausgeprägte Selektivität des deutschen Bildungssystems

schafft derzeit jedoch noch soziale Ungerechtigkeiten, weil nicht nur aufgrund von kognitiven Schulleistungen, Chancen ermöglicht werden, sondern Schicht-, Geschlechts-¹⁹ und kulturelle Zugehörigkeiten in hohem Maße die Bildungschancen und -beteiligung bestimmen (Aktionsrat Bildung 2007, 12).

In der PISA-Studie von 2006 wurde (erneut) nachgewiesen, dass Kinder aus sozial besser gestellten Familien deutlich besser lesen können als Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Nur 15% der 15-Jährigen aus den sozial benachteiligten Gruppen besuchen das Gymnasium im Gegensatz zu 52% der Jugendlichen aus den sozial stärksten Familien (Prenzel u.a. 2007).

Weniger Familien mit Migrationshintergrund nehmen Kinderbetreuungsangebote in Anspruch: 56% im Vergleich zu 72% der Familien ohne Migrationshintergrund. Lediglich 4% der ausländischen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu 8% der Schülerinnen und Schüler insgesamt werden früher eingeschult. Mehr Kinder mit Migrationshintergrund müssen zudem eine Klasse wiederholen. Ein hohes Risiko für Nichtbeteiligung an höheren Bildungsmaßnahmen und -abschlüssen besteht z.B. bei Zugehörigkeit zu einer eher bildungsfernen Schicht und/oder bei Migrationsstatus (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 150ff.).

Wir wissen, dass laut PISA 2006 zwischen 15 und 20% der Schülerinnen und Schüler in Deutschland zur Risikogruppe der Bildungsarmen gezählt werden müssen. In Nordrhein-

¹⁸ Der Aktionsrat Bildung ist ein Expertengremium von namenhaften Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftlern (z.B. Dieter Lenzen, Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Jürgen Oelkers, Rudolf Tippelt u.v.m.). Dieses Gremium hat es sich u.a. zur Aufgabe gemacht, aktuelle Entwicklungen im Bildungssystem zu analysieren und Handlungsempfehlungen zu geben. Näheres finden Sie unter: www.aktionsrat-bildung.de

¹⁹ siehe Kapitel 2.2

Westfalen verfügen gar 23% der Jugendlichen nur über Rechenfähigkeiten auf Grundschulniveau (Wißmann & Piopiunik 2009).

Die besagte Bildungsarmut hat zwei Dimensionen: einerseits die Kompetenzarmut und andererseits die Zertifikatsarmut. Kompetenzarmut weist auf unzureichende Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen hin, die nach PISA auf dem Niveau liegt, das am Ende der Grundschulzeit erreicht werden sollte. Zertifikatsarmut als zweite Dimension trifft auf diejenigen Schülerinnen und Schüler zu, die ohne Abschluss die Schule verlassen (Anger, Plünnecke & Seyda 2007, 39).

Risikogruppen, also Schülerinnen und Schüler, die die Schule verlassen haben, ohne richtig rechnen, lesen und schreiben zu können, gab es schon immer. Auch ihr Anteil ist schon immer in etwa konstant (Heinrich Böll-Stiftung 2009). Nur die Konsequenzen haben sich geändert. Bildungserfolge, repräsentiert (nicht aber unbedingt nachgewiesen) durch Zertifikate und Abschlüsse, sind zu Lebenschancen geworden. Ca. 30% der Menschen ohne Schulabschluss und 20% der Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung „landen“ in der Arbeitslosigkeit (Wößmann & Piopiunik 2009, 13), die nicht selten im Dauerzustand endet.

Kinder, die in sozial benachteiligten Settings groß werden, sind nicht nur häufiger von Bildungsarmut betroffen, sondern zunächst von Einkommensarmut ihrer Familie. Armut ist ein Phänomen von sozialer Exklusion schlechthin. Sie beeinflusst die Verfügbarkeit von materiellen Ressourcen, die soziale, gesundheitliche und kulturelle Entwicklung des Kindes. „Alle verfügbaren Daten zeigen auf, dass soziale Benachtei-

ligung und Armut – besonders, wenn sie Heranwachsende mit Migrationshintergrund betrifft – in hohem Maße mit gesundheitlichen Belastungen verbunden sind.“ (13. KJB 2010, 33) Es entsteht ein hochkomplexes Bild einander beeinflussender Ressourcenmängel, die zudem sehr häufig wie eine Art familiäres Erbe an die folgenden Generationen weitergegeben werden. Armutsprävention, die wiederum in engem Zusammenhang mit gesundheitlicher Prävention steht²⁰, ist daher eine Grundlage, um Bildungsgerechtigkeit herzustellen.

Bildungsarmut korreliert also sehr häufig mit anderen Risikolagen, die nicht ausschließlich in den Verantwortungsbereich der Schule fallen, aber hier zum „Problem“ werden. Nicht nur, aber vor allem hier ist in verstärktem Maß die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren spezifischen Konzepten und Erfahrungen gefragt – sie muss dazu allerdings auch personell wie finanziell ausreichend ausgestattet werden. „Der Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe im Bereich gesundheitsbezogener Prävention und Gesundheitsförderung besteht (...) in der besonderen pädagogischen Unterstützung von gesundheitsbezogener Prävention und Gesundheitsförderung aufseiten ihrer Adressatinnen und Adressaten. Hierin ist ihre besondere Stärke zu sehen, zugleich stellt sie aber auch eine Begrenzung dar.“ (13. Kinder- und Jugendbericht 2010, 30)

Ein gerechtes Bildungssystem zu entwickeln, heißt nicht nur, Zugänge zu gewähren, sondern auch den Kompetenzerwerb der Schülerinnen

²⁰ Dies wurde u.a. im Konzept der Gesundheitsfördernden Schule (z.B. WHO 1997) erkannt und umgesetzt.

und Schüler zu sichern. Eine gerechte Schule fordert ihre Kinder und Jugendlichen. Sie tut dies, weil sie sie als kompetente Lernende anerkennt und achtet. Kerstin Ziemen (2002, 4) zitiert unter diesem Stichwort Makarenko, in dessen Pädagogik einen Menschen zu fordern, ihn anerkennen und zu achten bedeutet. Anerkennung bedeutet, ihm Wertschöpfung zuzutrauen und sie deshalb von ihm einzufordern. Damit ist nicht der allseits bekannte „Fördern und Fordern“-Wahlspruch einer liberalisierten Arbeitsförderungs politik gemeint, die sich im Falle der Nichteingliederung des Einzelnen darauf zurückziehen zu können glaubt, dass dieser sich der scheinbar auf Augenhöhe getroffenen Vereinbarung verweigert hätte. Sondern hier geht es darum, Kindern und Jugendlichen Mut zu machen und in ihre Leistungsfähigkeit zu vertrauen, sie dabei aber nicht zu überfordern, sondern ihnen vielschichtige Gelegenheiten zu geben, sich ihrem Lerntempo gemäß zu erproben, vorzutasten, zu forschen und dabei auch Fehler zu machen.

Beides, Zugang zu und Durchlaufen von Bildungsteilsystemen, muss, in Erweiterung der Aussagen des Aktionsrates Bildung, nicht nur für eine größere Gruppe in der Bevölkerung, sondern für alle Mitglieder unserer Gesellschaft, die dies wünschen, eröffnet werden. Nun kann man sich trefflich darüber streiten, ob der „individuelle Wunsch“ eine zureichende Zugangsbedingung ist. Jedoch gehört der individuelle Wunsch zum Konzept der Verwirklichungschancen nach Sen (2002). Verwirklichung heißt, verfügbare Grundgüter in Lebensqualität, ein schwer zu fassender Begriff, umwandeln zu können.

Gemeint ist hiermit, Möglichkeiten zu haben und über Fähigkeiten zu verfügen, um die individuellen Lebenspläne, für die man sich *bewusst entscheiden* konnte, umzusetzen (Sen 2000).

Damit wird eine dezidiert subjektive Perspektive in die Vorstellung von einem gerechten Bildungssystem eingezogen – wobei Bildungsgerechtigkeit nicht nur ein abstrakter Anspruch ist, sondern die Lebenspläne²¹ der Kinder und Jugendlichen mit einbezieht. Damit verbindet sich ein weiterer Anspruch inklusiver Bildung: Es gilt, durch individuelle Bildungsplanung in prognostischer Perspektive die Entwicklungschancen von und mit Kindern und Jugendlichen herauszuarbeiten und ihnen auf dieser Grundlage Wege zu eröffnen, die ihren Bildungspotentialen und Lebenszielen entsprechen. Dies ist ein hoher Anspruch an diejenigen, die eine solche Bildungsberatung anbieten. Das braucht Kompetenzen auf Seiten der „Bildungsbegleiterinnen und -begleiter“, aber auch geeignete Konzepte und Methoden, von denen wir im zweiten Teil dieses Kapitels einige vorstellen werden.

Um mehr Bildungsgerechtigkeit herzustellen, sieht (nicht nur) der Aktionsrat Bildung die Ganztagschule als Baustein, durch die zwar

²¹ Es geht dabei gar nicht so sehr darum, dass Kinder im Alter von 6 Jahren bereits Lebensziele formulieren sollen. Solche Lebensziele zu entwickeln, ist bereits Teil eines Bildungsprozesses, dessen permanent zu aktualisierendes Ziel die selbstbestimmte Lebensführung ist. Vielmehr geht es darum, die Wünsche und Ziele von Kindern und Jugendlichen von Anfang an in Planungen einzubeziehen und daran zu arbeiten, entwicklungsfördernde Ziele zu erarbeiten.

weniger die strukturellen Probleme des Bildungssystems nicht gelöst werden, die „prinzipiell aber die Chance für eine präventive Problembearbeitung im Sinne intensiverer Lernförderung und Begabungsausschöpfung“ (Aktionsrat Bildung 2007, 83) bietet. Bildungsgerechtigkeit ist eines ihrer konstituierenden Ideen, wie in Kapitel 1.2 bereits eingehend erläutert wurde.

Wenn in diesem Unterkapitel bisher vor allem die Schule als Teil eines gerechten, Exklusion aufhebenden Bildungssystems angesprochen wurde, wollen wir nun den Fokus erweitern, ganz im Sinne des ebenso erweiterten, allgemeinen Bildungsbegriffs, der, wie bereits in Kapitel 1.1 dargelegt, auch die körperliche, psychische und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden umfasst. Ungleiche Lebensbedingungen beeinflussen diese Entwicklung, was wiederum Einfluss auf die Bildungschancen hat. Dieser enge Zusammenhang macht ein vernetztes pädagogisches Handeln auf breiter Basis notwendig.

Insbesondere die offene Ganztagschule nimmt im Sinne einer gerechten Schule einen zentralen Stellenwert ein, weil in ihr ein erweitertes Aufgabenspektrum Platz findet, das der Komplexität von miteinander verwobenen Risikolagen, von denen Bildungsarmut nur eine ist, gerecht werden kann. Dies allerdings letztlich auch nur dann, wenn sie personell, materiell und finanziell ausreichend ausgestattet und ihre Arbeit an Qualitätsstandards orientiert ist – die Empfehlungen der Bildungskommission NRW (1995) erläutern, was das bedeutet.

Bildungsungerechtigkeit kostet

Mangelnde Durchlässigkeit und hohe Selektivität des Systems führen dazu, dass eine signifikante Anzahl von Schülerinnen und Schülern von Bildungschancen ausgeschlossen werden. Das Risiko von Arbeitslosigkeit (das wiederum mit weiteren Risiken, z.B. für die Gesundheit, verbunden ist) steigt. Die Transferleistungen haben die Kommunen zu tragen.

In Nordrhein-Westfalen gab es in 2003 Anteil an Risikoschülern, der bei 28,2% damit liegt NRW bundesweit an der Spitze (Wößmann & Piopiunik 2009, 259). Viele von ihnen haben einen Migrationshintergrund, viele von ihnen stammen aus sozial benachteiligten Familien. Dies sind diejenigen Schülerinnen und Schüler, die mit erhöhter Wahrscheinlichkeit die Schule ohne Abschluss verlassen, ohne Ausbildung bleiben, in die Arbeitslosigkeit übergehen und auf Transferleistungen angewiesen sind. D.h., mangelnde Bildungserfolge haben wirtschaftliche Folgen. Die Kosten, die das aktuelle System aufgrund unzureichender Bildung in NRW verursacht, belaufen sich auf 146% des BIP über die kommenden 80 Jahre. Das sind 790,9 Mrd. Euro (ebd. 41). Damit liegt Nordrhein-Westfalen an der Spitze im Vergleich der Bundesländer und lässt sich ein enormes Wachstumspotential entgehen. Durch Bildungsreformen könnte diese Entwicklung gestoppt werden. Denn wenn durch Schulreformen gegengesteuert wird, könnte das dem Land NRW ein zusätzliches BIP von 27% bzw. in absoluten Zahlen von rund 417,2 Milliarden Euro bis 2050 einbringen (Wößmann & Piopiunik 2009, 44). Eine Bildungsreform, die die Zahl von Risikoschülern zu reduzieren beabsichtigt, berücksichtigt Hetero-

genität und Vielfalt. Dies sind die wesentlichen Kriterien inklusiver Bildung.

Gute Bildung hat zudem nicht nur wirtschaftliche Effekte, sondern zielt auf verantwortungsbewusstes, zivilgesellschaftliches Handeln im Sinne des Gemeinwohls und der sozialen Gerechtigkeit. Das sind ebenso Effekte, die eine Gesellschaft zukunftsfähig machen und im Inneren zusammenhalten. Die Formel ist denkbar einfach: Für eine Gesellschaft, aus der ein Mensch ausgeschlossen wird, die ihm Chancen verwehrt und schon früh vermittelt, dass er nicht gebraucht werde, wird sich dieser Mensch nicht einsetzen. Inklusive Bildung vermag dem entgegenzuwirken.

Was tun? Präventiv steuern

Während unsere gesamte Arbeitshilfe den Schwerpunkt auf die Frage legt, was bereits jetzt schon vor Ort machbar ist, müssen wir dennoch auch, wie das in diesem Kapitel thematisiert wird, die Frage nach Veränderungsnotwendigkeiten auf systemischer, also Landesebene stellen. Was wir aus den Diskussionen um Exklusion gelernt haben, ist: Statt an den Symptomen anzusetzen, müssen bei Bildungsplanungen Prozesse und Mechanismen in den Blick genommen werden, die Ausschluss hervorbringen. Das ist zunächst zwar viel aufwändiger, langwieriger und kostspieliger und erfordert politische Regulierungen, zahlt sich langfristig aber gesamtgesellschaftlich aus.

Hinsichtlich der Effizienz von Bildungsausgaben macht der Aktionsrat Bildung (2007) auch eine Aussage über günstige Zeitpunkte der Ausgaben, die im Sinne von Prävention zu werten sind,

nämlich: je früher im Lebensverlauf der Menschen sie einsetzen, desto besser ist die Chance, Bildungsgerechtigkeit zu verwirklichen. Das würde z.B. den quantitativen und qualitativen Ausbau von Krippen-, Kita- und Ganztagsangeboten bedeuten, der dann auch die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familie erleichtert. Präventive Angebote in den Stätten der Elementar- und Primarbildung zu verankern, heißt zu handeln, bevor Problemsituationen entstehen, also möglichst frühzeitig und vorausschauend problemvermeidende Angebote vorzuhalten, die an den Stärken und Ressourcen der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien ansetzen.

Das würde eine zur aktuellen Praxis umgekehrte Finanzierung bedeuten: Während der Staat mehr Geld für Bildung im Erwachsenenalter ausgibt, was nebenbei weniger Wirkung im Sinne der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit hat, müsste eine Finanzierung im Sinne von Bildungsgerechtigkeit verstärkt die frühe Bildung und Primarbildung in den Blick nehmen. Denn: „Stilisiert ließe sich sagen, dass der Nutzen von Interventionen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit ihre Kosten im frühkindlichen Bildungsbereich sogar übersteigt, wohingegen die Interventionskosten (relativ zu ihrem Nutzen) zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit im Erwachsenenalter exorbitant und vermutlich bald ins Prohibitive ansteigen“ (Aktionsrat Bildung 2007, 122-123). Mit anderen Worten: Früh investierte Ressourcen können Bildungsausschluss verhindern. Damit wäre auch ein im Sinne von sozialer Gerechtigkeit geforderter Schritt in Richtung Generationengerechtigkeit getan.

Was tun? Inklusionsförderlich steuern

Die Erkenntnis, dass durch Finanzierungsmodelle bestimmte „Ausformungen“ des Bildungssystems mehr oder weniger bewusst gesteuert werden, lässt sich nutzen, um in Zukunft ein inklusives Bildungssystem aufzubauen. Grundvoraussetzung bei der Konzeption eines entsprechenden Finanzierungssystems ist seine Übereinstimmung mit einer dezidierten Inklusionspolitik, die klare Ziele formuliert. So eine Politik muss klar ausformuliert und legitimiert werden. Mit anderen Worten, ein solches Modell muss greifbare, insbesondere auch finanzielle Anreize für Inklusion geben. Dazu bräuchte es Weichenstellungen auf Landesebene. Wir weichen also im Folgenden von unserem Schwerpunkt, der Frage, was können wir jetzt schon vor Ort tun, ab und jedoch würde in der Konsequenz der Handlungsspielraum der Kommunen erweitert werden. Was das bedeutet, wollen wir im Folgenden näher erläutern.

Es gibt aktuell drei unterschiedliche Reinformen von Finanzierungsmodellen: das Input-, das Throughput- und das Output-Modell. Input-Finanzierung bedeutet eine Zuweisung von Mitteln aufgrund festgestellter Bedarfe. Auf diese Weise werden in Deutschland derzeit Ressourcen zugewiesen. Je mehr Schülerinnen und Schüler als sonderpädagogisch förderungsbedürftig diagnostiziert werden, desto mehr Mittel werden zugewiesen. Das sorgte für stetig ansteigende Schülerzahlen im sonderpädagogischen Förderbereich, entgegen dem Trend zurückgehender Schülerzahlen in allgemeinen Schulen wie der Hauptschule oder der Realschule, aber auch in den Grundschulen. Ein negativer Nebeneffekt des aktuellen Input-Systems ist

zudem die Tatsache, dass erhebliche Summen für unterrichtsfremde Bereiche, wie diagnostische Verfahren etc., ausgegeben werden. Insgesamt findet sich dieses Modell besonders in Ländern, in denen eine hohe Schülerzahl in getrennten Systemen lernt, wie in Deutschland (Meijer 2003).

Für eine bessere Steuerung im Bildungssystem, auch im Sinne von Inklusion, wird das Throughput-Modell vorgeschlagen. Es beinhaltet eine dezentralisierte, regionalisierte Finanzierung und Steuerung, die sich bereits in einigen europäischen Ländern als inklusionsförderlich erwiesen hat (z.B. Schweden, Dänemark, Holland). Das Throughput-Modell geht von verpflichtend anzubietenden Diensten aus, die der Ressourcenempfänger vorzuhalten hat, z.B. den Dienst der sonderpädagogischen Förderung. Die Empfänger von Ressourcen können in diesem Modell sowohl Schulen (z.B. als selbständige Schulen) sein, als auch eine Gemeinde sowie auch Schulcluster, Regionen, Bezirke, die die Ressourcen entsprechend verteilen.

Nachteil einer reinen Throughput-Finanzierung ist die Tatsache, dass die Ressourcenzuweisung weder an Qualität noch an die tatsächliche Durchführung der Dienste gebunden ist – nur die Vorhaltung bestimmter Dienste zählt. Daher wird dieses Modell häufig mit sogenannten Output-Elementen kombiniert, als Kontrollfunktionen, weil damit die Trägheit eines Throughput-Systems überwunden werden kann.

Output-Finanzierung als weiteres Finanzierungsmodell gewährt Mittel aufgrund bestimmter Erfolge einer Schule (z.B. Schülerleistungen), die der Schule vorgegeben werden. Dieses Modell käme, so Meijer (2003), für ein inklusives

System nur insofern in Frage, als nicht ausschließlich normierte Schülerleistungen berücksichtigt würden. Sie bilden keinen ausreichenden Maßstab für inklusive Bildung. Die entscheidende Frage bei der Formulierung eines Output-Elementes würde dann lauten: Was müsste eine Schule im Sinne von Inklusion leisten, damit ihr zusätzliche Mittel „als Belohnung“ zu gewiesen werden können (ebd.).

Der Aktionsrat Bildung diskutiert in seinem Jahresgutachten zum Thema Bildungsgerechtigkeit (2007) ebenfalls outputorientierte Steuerungsmodelle, um ein gerechteres Bildungssystem zu befördern. Diese sind nicht nur mit vorgegebenen Zielen verbunden, sondern übergeben den Schulen „ein hohes Maß an Autonomie in Personal- und Prozessfragen“ (Aktionsrat Bildung 2007, 93). Zentralisierung und Dezentralisierung müssen sich in einem solchen System also sinnvoll ergänzen.

Das Output-Element beschreibt Bildungsstandards (im Sinne von inklusiver Bildung und umfassender Bildungsteilhabe), die zentral formuliert und regelmäßig überprüft werden. Diese regelmäßige Überprüfung, die von extern erfolgen muss, ist aus Sicht des Aktionsrats wichtig, würde sie doch Leistungsanreize fördern und für mehr Leistungsgerechtigkeit im System sorgen. (ebd. 96). In TIMSS²² (weniger in PISA)

konnte beispielsweise gezeigt werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus eher bildungsferneren Familien stärker von externen Prüfungen profitieren als andere (vgl. Wößmann 2005). Maßnahmen der Zentralisierung erfordern zugleich mehr Handlungsspielraum für die Akteure in den Schulen vor Ort, die entscheiden können müssen, wie sie die Ziele am besten erreichen.

Dezentralisierung bedeutet, den Schulen Verantwortung für die „Sachmittelbewirtschaftung und innere (...) Organisation, über Unterrichtsgestaltung und Personalverantwortung bis hin zu Besoldungsfragen“ zu übergeben (Aktionsrat Bildung 2007, 94). Bei den Entscheidungen vor Ort geht es darum, die je eigenen sozialräumlichen Bedingungen für Lern- und Bildungsprozesse berücksichtigen zu können und danach zu handeln. Das heißt auch, dass die unterschiedlichen Akteure, Schulaufsichten, Schulträger, Schulleitung, Jugendhilfevertreter systematisch in den Entscheidungen zusammenarbeiten müssen – dies immer mit dem Bezug zum Sozialraum bzw. zur Region, die unmittelbar Betroffenen stets einbeziehend. Also nicht mehr nur der Staat bzw. staatliche Behörden steuern, sondern Verantwortung wird an die örtliche Ebene übertragen und dort übernommen. Das entspricht einem Steuerungsverständnis, das mit dem Governance-Begriff zusammengefasst wird (Bellenberg 2011, 30).

²² Das Kürzel steht für Third International Mathematics and Science Study, also die dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die in Deutschland von einer Forschungsgruppe des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, des Instituts für die Pädagogik

der Naturwissenschaften an der Universität Kiel und der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt wurde.

Nochmal: Dezentralisierte Steuerung mit samt einer throughput-orientierten Finanzierung braucht eine Vorabklärung, welche Dienste, Aufgaben und Funktionen im Sinne von Inklusion erfüllt sein müssen: also verstärkte finanzielle Unterstützung inklusiver Angebote, um die Inklusionsquote von 85% (als Zielmarke von Steuerungsprozessen) zu erreichen. Die zugewiesenen Mittel werden dann auf Grundlage der Schülerzahl und/oder anderer Indikatoren in einer Region oder Kommune ermittelt (Meijer 1999). Das macht gleichzeitig ein Monitoring notwendig, das es bisher erst in Ansätzen gibt. Mit anderen Worten: steuerungsrelevante Informationen werden benötigt, z.B. zur demographischen Entwicklung, Anzahl der Geburten pro Region, Anzahl der Kinder mit Behinderungen in Kindergärten der Region, Arbeitslosigkeit, etc. Diese Daten müssen mit schulischen Daten in Verbindung gebracht werden. Nicht zuletzt hinsichtlich der Verknüpfung von Wohnortdaten eines Kindes und Schulbesuchsdaten ist die Informationslage bisher lückenhaft. Gerade diese Informationen wären für die steuernden Personen aber wichtig, um wohnortnahes Lernen, wie es im Rahmen von Inklusion gefordert wird, zu ermöglichen.

Entscheidungen vor Ort zu treffen, heißt regionalen Bedarfen gerecht zu werden. Informationen über solche Bedarfe gibt der Sozialindex. Grundlage des Sozialindex bilden vier soziodemographische Merkmale: Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote, Migrationsquote sowie Quote der Wohnungen in Einfamilienhäusern. Dem Sozialindex liegt die Annahme zugrunde, dass Regionen, in denen die Merkmale wie Sozialhilfequote sehr ausgeprägt sind, sozial stärker be-

lastet sind und entsprechend umfangreichere Unterstützung benötigen. Ein Stadtteil mit hohem Anteil an Menschen im SGB-II-Bezug braucht auf Grundlage der Erkenntnisse über den hohen Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Armut und Bildungsbenachteiligung höhere und spezifische Zuwendung. Auf Grundlage des Sozialindex verteilt das Schulministerium NRW aktuell bereits zusätzliche Stellen auf Grundschulen und Hauptschulen.

Insgesamt zeigen die Erfahrungen in stark dezentralisierten Ländern, in denen z.B. Gemeinden, Bezirke, Regionen die sonderpädagogische Förderung regeln, dass es kaum negative Nebeneffekte gibt und die zuständigen Gemeinden etc. in der Regel von hoher Zufriedenheit berichten. Ausgangspunkt einer veränderten Ressourcenzuweisung muss jedoch die Einigung auf bestimmte, klar formulierte zu erreichende bildungspolitische und –administrative Ziele sein. Für die inklusionsförderliche Ressourcenzuweisung muss es außerdem Entscheidungsgrundlagen geben.

Ein solches Steuerungssystem aus verschiedenen Akteuren zeichnet sich durch örtliche Entscheidungen, gezielte Netzbildung mit dem Ziel, gemeinsamer Problemlösung und Verantwortungsübernahme aus. Dabei muss der gemeinsame Nenner groß genug sein, um Reibungen so gering wie möglich zu halten und Handeln zu ermöglichen und klein genug, um die Eigenheiten der Akteure nicht zu nivellieren. Gemeinsame Vorhaben in einer regionalen Bildungslandschaft brauchen ein planvolles, schrittweises Vorgehen – nicht zu viel auf einmal vornehmen und doch das Leitziel vor Augen behalten.

Insgesamt sollte in diesem Unterkapitel die Komplexität des Themas Inklusion deutlich geworden sein. Es war uns ein Anliegen, uns ein Stückchen weiter unter die schillernde Oberfläche von Inklusion zu graben und uns von der Ebene der Schlagworte zu distanzieren. Die Beschäftigung mit verwandten Diskussionen gibt nämlich einigen Aufschluss über die Logik von Inklusion, hilft, besser zu verstehen, was alles damit verbunden ist. So zeigt uns die Exklusionsdebatte, dass wir die Herausforderung bei der Wurzel packen, also präventiv handeln müssen und dass die gesellschaftliche Mitte Teil der „Wurzelbehandlung“ ist. Aus der Diskussion um soziale Gerechtigkeit lernen wir, dass Teilhabe an Bildung in engem Zusammenhang mit der Teilhabe an anderen gesellschaftlichen Bereichen gedacht werden muss. Das bedeutet nicht, dass in einem Konzept inklusiver Bildung auch die Teilhabe an der Gesundheitsversorgung oder am Arbeitsmarkt ausformuliert sein muss. Aber erst ein Denken in den Zusammenhängen der Teilhabe an zentralen gesellschaftlichen Bereichen eröffnet den Weg in eine inklusive Gesellschaft.

Organisationen fit für Diversity machen
Wir richten unseren Fokus nun wieder auf die einzelne Organisation, Institution als Akteur/in. Veränderte Steuerungsmodelle haben natürlich nur begrenzte Wirkung, wenn sich dies nicht in geeigneter Weise im organisationalen Handeln der einzelnen Akteure in Steuerungsprozessen widerspiegelt. Genauer wird dieses Thema im Kapitel „Veränderungen! Aber wie?“ (Kapitel 3.3) beleuchtet. Um unserer grundlegenden Auffassung treu zu bleiben, dass Strukturen, Kultu-

ren und Praktiken interdependent wirken, wollen wir an dieser Stelle dennoch auf ein inklusionsförderliches Steuerungssystem auf Organisationsebene, das Diversity Management, verweisen. Wir ändern damit auch den Abstraktionsgrad unserer Diskussion und werden praktischer.

Seine Ursprünge hat der Diversity-Managementansatz in der US-amerikanischen Menschenrechtsbewegung und wurde dort als Antidiskriminierungsansatz eingesetzt. Beim Diversity Management bzw. Mainstreaming geht es darum, sich im Umgang mit Verschiedenheit zu professionalisieren und strukturelle Benachteiligungen in der Organisation abzubauen. Verschiedenheit definiert sich dabei nicht nur durch Behinderung, sondern Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft, sexuelle Orientierung, Religion gehören ebenso zum Verständnis von Verschiedenheit. Beim Diversity Management geht es auch nicht darum, zu integrieren, sondern die Organisationen so zu verändern, dass sich die Frage der Zugehörigkeit der Mitarbeitenden in einer Organisation gar nicht erst stellt. (Dippel 2009)

Abgesehen von der ethischen Verpflichtung, die dieser Ansatz impliziert und der rechtlichen Verpflichtung (nicht nur auf Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention, sondern auch des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes 2006), haben inzwischen zahlreiche Unternehmen, z.B. Ford, die Deutsche Telekom, Volkswagen, Lufthansa, die ökonomischen Vorteile eines systematischen Managements von Vielfalt

erkannt und in ihre Personalentwicklung integriert²³ (Fager 2006). Dies geschieht sicherlich auch aus der Not heraus, dem demographischen Wandel und damit einher gehenden Fachkräfte- / Personalmangel entgegenzuwirken. Auch mehr und mehr öffentliche Einrichtungen und Verwaltungen, z.B. Berlin im Projekt „Berlin – Stadt der Vielfalt“, nutzen dieses Instrument. Im Rahmen letztgenannten Projektes wird eine Handreichung entstehen, die auch online verfügbar sein wird (www.berlin.de/lads, Dudek 2011).

Die verschiedenen Indizes für Inklusion (Hinz & Boban 2003, Montag-Stiftungen vorauss. 2011) können bereits als Instrumente für ein Diversity Management in den Einrichtungen gelten. Sie bilden jedoch nur eine Phase eines solchen systematisch zu implementierenden Systems, nämlich die Selbstevaluation ab. Am Institut für anwendungsorientierte Innovations- und Zukunftsforschung e.V. wurde als praktisches Instrument der Diversity-Check entwickelt (Döge 2010), der noch darüber hinaus geht. Er hilft nicht nur bei der Bestandsaufnahme der Angebote und Eigenheiten der Organisation (ebenso wie die Indizes für Inklusion), bei der konkreten Analyse der Barrieren mit der Frage, warum diese bestehen, sondern schlägt auch ein

²³ Die Europäische Kommission hat zwei Studien zu den Vorteilen der systematischen Nutzung von Vielfalt für Unternehmen herausgebracht. Der Nutzung liege demnach in der Stärkung von Unternehmenswerten, der Bewältigung von Engpässen in der Personalpolitik, der Förderung von Kreativität und Innovation, der Stärkung der Motivation und der Leistungsfähigkeit bei Beschäftigten usw. (ebd. 2005)

Verfahren vor, um die gewonnenen Erkenntnisse in Veränderungen umzuwandeln. Wir haben die Checkliste in unseren Methodenkoffer aufgenommen.

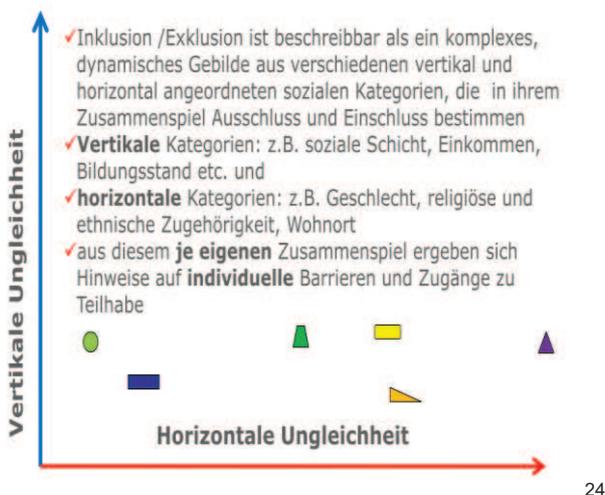
Individuelle Teilhabe ermöglichen – individuelle Bildung planen

Der der UN-Konvention entnommene Begriff „volle Teilhabe“ ist in gewisser Weise irreführend. Es ist nämlich keineswegs so, dass alle alles können und tun müssen, sondern dass Bildungswege eröffnet werden, die den Fähigkeiten und Potentialen des Kindes entsprechen. Oder bildungstheoretisch gesprochen: „Bildsamkeit“ bedeutet nicht, „dass der Mensch alles werden kann“, sondern „dass er noch ungenutzte Chancen hat und [...] den Mut zu diesen Chancen findet muss“ (Thiersch 1993, 1129). Ein Blick in die mögliche Zukunft des Kindes ist also gefragt; und das ist erstens nicht einfach und erfordert zweitens ein Umdenken in Richtung der Ressourcen des Kindes.

Ziel ist es, einen *vorläufigen* Eindruck davon zu bekommen, welche Barrieren überwunden werden müssen, damit diesem Kind ein Bildungsweg ermöglicht wird, der seinen Potentialen und Stärken entspricht. Vorläufig ist dieser Eindruck deshalb, weil man davon ausgehen kann, dass je nach Lebensveränderung und anvisiertem Ziel auch neue Barrieren hinzukommen und bisherige wegfallen können. Obwohl die UN-Behindertenrechtskonvention eine dezidiert strukturelle Perspektive von Teilhabe einnimmt, muss in der Praxis zugleich der Bedarf des einzelnen Kindes bzw. des Individuums und seiner Lebenswelt zum Ausgangspunkt genommen werden. Lösungen müssen dann wiederum auch strukturellen Charakter haben. Das ist nur

scheinbar ein Widerspruch. Denn wir sehen beispielsweise Mehmet, der im Rollstuhl sitzt, als einen Menschen, der uns - mit den Barrieren, die seine Teilhabe behindern - auf strukturelle Schwächen des Systems hinweist, die nicht nur ihm so begegnen. Der Ausschluss von Mehmet steht prototypisch für strukturelle Ausschlussmechanismen.

Inklusion/Exklusion wird durch eine Reihe von Faktoren bestimmt (siehe Abbildung: Bildungsstand, Einkommen, Beruf einerseits und Geschlecht, Religion, kulturelle Zugehörigkeit, Gesundheit, Infrastruktur, Familienstand etc.; Barlösius 2004, 47), die wiederum den Zugang zu Ressourcen bestimmen. Nicht alle Zugangsbarrieren verursachen automatisch Ausschluss, entscheidend ist, wie dauerhaft sie sind und inwieweit sie das Handeln der jeweiligen Person einschränken. Daher ergibt sich je Individuum auch ein je eigenes Bild von Teilhabebarrieren, das es für die Ermöglichung barrierefreier Bildungswege zu erfassen gilt.



Für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen kommt hinzu, dass auch die Entwicklungsbedingungen aufgrund ihrer Beeinträchtigungen hinzugezogen werden müssten. Das müssen geeignete Diagnosesysteme herangezogen werden, wie z.B. die ICF²⁵. In der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) werden folgende drei, miteinander in Wechselwirkung stehenden, Dimensionen von Behinderung differenziert: Behinderung geht mit einer *Schädigung* (impairment) – die erste Dimension – einher, Behinderung bezieht sich auf *Aktivitäten* (activity, bzw. activity limitation), als zweite Dimension, und auf die *Teilhabe* (participation bzw. participation restriction), als dritte Dimension, einer Person (DIMIDI 2002). Dieses bio-psycho-soziale Klassifikationssystem berücksichtigt also nicht nur körperliche und Sinnesbeeinträchtigungen sowie Einschränkungen der Aktivitäten, sondern auch Einschränkungen der Teilhabe und setzt diese in den Lebenskontext der Person. Auf dieser Grundlage können Teilhabeprognosen und –barrieren von Menschen mit Behinderung in Interaktion mit ihrer Umwelt erstellt werden. Ausführlich beschrieben wird die ICF in Kapitel 4.

vertikale Ungleichheitsrelationen und horizontale Ungleichheitsvariationen an. Die Kategorien in der Horizontalen sorgen dafür, dass Ungleichheitslagen überaus variantenreich sind, deshalb weniger vorhersagbar werden. Soziale Position sagt heute weniger über die Zukunftschancen aus, als vor einigen Jahrzehnten. Wir können hier jedoch nur von einer Lockerung, nicht aber einer Auflösung des Zusammenhangs sprechen.

²⁴ Diese stark vereinfachte Graphik lehnt sich an die Einteilung der neueren Sozialstrukturanalyse in

²⁵ In Kapitel 4 wird genauer auf die ICF eingegangen.

Nun können für die individuelle Bildungsplanung für Kindern und Jugendliche unterschiedliche Methoden angewandt werden, für Menschen mit Beeinträchtigungen, wie gesagt, ergänzt um ein spezifischeres Verfahren wie die ICF, die seit 2007 auch in einer Version für Kinder und Jugendliche vorliegt. Im Methodenkoffer werden drei Verfahren der Persönlichen Zukunftsplanung (person centered planning), hinter dem das Konzept des supported living steht, kurz vorgestellt werden: circle of friends (Unterstützerkreis), MAP (making action plans) und PATH (planning alternative tomorrows with hope). Diese Methoden haben gemeinsam, dass sie

- zwar von den Bedürfnissen der Einzelnen, des Einzelnen ausgehen,
- gleichzeitig aber ganz gezielt das Umfeld einbeziehen, also eine systemische Perspektive einnehmen
- und grundlegend partizipativ sind. Die Betroffenen werden als Dialogpartner im Bedarfsklärungs- und Umsetzungsprozess gesehen.
- Nicht administrative Etikettierungsprozesse (z.B. aufgrund eines AO-SF) stehen im Vordergrund, sondern die Ressourcen der Person. (Hinz 1998, 11-12)

Ziel ist es immer, die Entwicklung von Selbstbestimmung²⁶ zu unterstützen – das geht nur, wenn die Menschen grundständig und fortlau-

fend in Planungsprozesse einbezogen werden und in dem Umsetzungsprozess weitreichende Mitbestimmungsmöglichkeiten haben. Es geht schließlich um ihre Zukunft, nicht um die der Pädagoginnen und Pädagogen. In einigen US-amerikanischen Schulen wird bspw. drei Jahre vor Schulabschluss eine Zukunftsplanung mit den Schülerinnen und Schülern gestartet, die helfen soll, im Laufe des Prozesses die eigenen Perspektiven zu klären.

Nach Bambara u.a. (1998, zitiert nach Lindmeier & Lindmeier 2002, 6) umfasst das Ziel Selbstbestimmung aus professioneller Sicht mehrere Handlungsfelder. Es kann nicht gelingen, selbstbestimmte Lebensführung zu verwirklichen, ohne die Wünsche, Ziele und Interessen des Menschen, um den es gehen soll, kennenzulernen. Vor diesem Hintergrund können Lebensentwürfe erarbeitet werden, die Entscheidungsoptionen beinhalten. Dieser Entwurf bildet den Rahmen für die Entwicklung von entsprechend notwendigen Kompetenzen zur Selbstbestimmung (eigene Bedürfnisse zu erkennen und zu formulieren, Entscheidungen zu treffen, Probleme zu lösen). Diese Kompetenzentwicklung wird befördert durch einen unterstützenden sozialen Kontext, den es ebenso auf- bzw. auszubauen gilt.

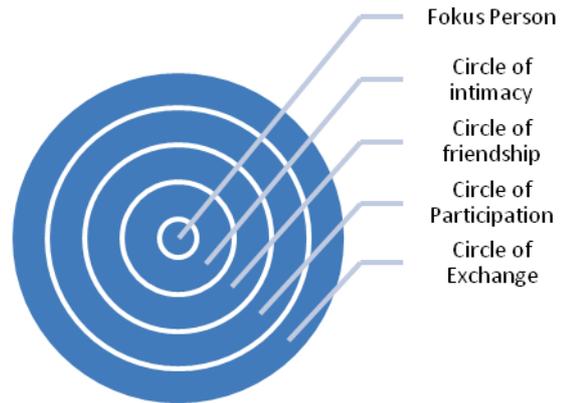
Circle of friends

Auf einen sozialen Unterstützerkreis fokussiert z.B. die Methode „circle of friends“. Dabei geht es darum, systematisch und gezielt ein soziales Netzwerk aufzubauen, basierend auf der Annahme, dass Freundschaft und soziale Unterstützung keine reinen Zufallsprodukte sind,

²⁶ An dieser Stelle soll nicht auf die Dimensionen von Selbstbestimmung eingegangen werden. Es sei jedoch z.B. verwiesen auf Lindmeier & Lindmeier 2001, 2002

sondern auch gezielter Initiative und aktiver Gestaltung bedürfen²⁷. Dies wird durch einen moderierten Prozess ähnlich einer Netzwerkanalyse begleitet. Dazu wird das soziale Lebensumfeld unterteilt in einen inneren Kreis von der Person nahe stehenden Menschen (circle of intimacy), in einen weiteren Kreis, der aus Freundinnen und Freunden (circle of friendship) besteht, einen Kreis aus emotional etwas weiter entfernten Menschen, mit denen man alltägliche, informelle Kontakte pflegt (circle of participation) und den vierten Kreis aus formalen Kontakten z.B. zu PädagogInnen, TherapeutInnen (circle of exchange). Boban (2007) beschreibt die moderierte Erfassung und Planung des Unterstützerkreises folgendermaßen:

1.) Die guten Geister im eigenen Leben erkennen: Jeder der Kreise wird einzeln daraufhin betrachtet, welchen Personen man sich jeweils besonders verbunden fühlt. Dies wird auch graphisch festgehalten, indem die Personen in die Kreise eingetragen werden: siehe Abbildung rechts.



(Nach: O'Brien & Forest 1989; in Hinz 2001)

Dabei wird dann auch deutlich, in welchen Kreisen noch Unterstützungsbedarf besteht. Je nach Lebenssituation kann die Verteilung der Personen in den Kreisen sehr unterschiedlich sein. Deshalb geht es darum, wertfrei zu schauen.

2.) Unterstützungspersonen zusammenbringen: Auf Grundlage dieser graphischen Darstellung wird eine Entscheidung darüber getroffen, wer zum Unterstützerkreis gehören soll. Diese Personen werden dann nämlich zu einem Treffen eingeladen. So kommen Menschen aus miteinander sehr unterschiedlichen Kontexten zusammen, die sich so wahrscheinlich kaum begegnet wären. Es kann auch sinnvoll sein, die Auswahl strategisch zu treffen, je nach aktueller Lebenssituation. Wenn es z.B. darum geht, das Kind in bestimmten Fähigkeiten zu fördern, werden gezielt Personen ausgewählt, die einen Beitrag leisten könnten. Auch in der Phase der beruflichen Orientierung kann die Auswahl des Unterstützerkreises gezielt darauf ausgerichtet sein. Mit den Menschen aus dem inneren Unterstützerkreis (meist Familienangehörige) kann man auch überlegen, welche Menschen sie selbst noch kennen, die man ebenfalls als potentielle Unterstützer einladen könnte. Wichtig ist jedoch

²⁷ Relativierend muss hier darauf verwiesen werden, dass der individuelle Einfluss auf den Aufbau und Erhalt von sozialen Netzwerken (und daraus resultierenden positiven Effekten, die mit dem Begriff soziales Kapital gefasst werden) begrenzt ist (vgl. Jansen 2003, 27), weil soziale Netzwerke eben Interaktionsphänomene sind, individuelle Bemühungen also der Antwort bedürfen (vgl. Coleman 1988).

immer zu überlegen, wen man dabei haben will, weil man sie oder ihn als stärkend erlebt. Es sollte zudem darauf geachtet werden, dass das Geschlechterverhältnis im Unterstützterkreis einigermaßen ausgewogen ist. Auch die Gleichaltrigen sollten nicht vergessen werden. Wenn dann die Entscheidung über einzuladende potentielle Unterstützter im Kreis getroffen ist, wird eine Einladung an sie ausgesprochen: schriftlich und mit ausreichende Vorlaufzeit. Boban (2004) empfiehlt drei Monate im Voraus einzuladen. Für das Treffen selbst sollten sechs bis acht Stunden eingeplant werden.

Das klingt viel, sollte aber, bevor dies zum Ausschlusskriterium ernannt wird, in Relation zum erwarteten Nutzen gesetzt werden: soziale Ressourcen, Ideen und Entwicklungsanregungen werden zusammengetragen. Aus empirischen Untersuchungen sind die positiven Effekte von hilfreicher Unterstützung auf die psychosoziale Gesundheit, die auch präventive Wirkung haben, bekannt (z.B. Keupp 1988; Röhrle 1994; Lenz, A. 2000; Nestmann 2000, 2001; Hollstein 2001; Field 2003). Unterstützung wird in so einem Kreis verteilt – das entlastet einzelne Personen, also auch den inneren Kreis der Familienangehörigen. Zudem kann es auch für den Unterstützterkreis ein Zugewinn an Erfahrungen und Ressourcen sein, m.a.W. auch die Unterstützter profitieren. Vor dem Hintergrund dieser erwartbaren positiven Effekte bliebe zu überlegen, inwieweit man trotz des zeitlichen Aufwands einen solchen Prozess anstößt und ihn ggf. an die gegebenen Bedingungen anpassen kann.

Boban (2007, 6) macht deutlich, dass man bereits bei der Einladung einer Enttäuschung

vorbeugen soll, falls jemand der Eingeladenen nicht kommen kann. Wer da ist, ist richtig.

3.) Wie schön, dass ihr da seid: Das Treffen selbst wird moderiert durch professionelle Praktiker, jedoch eingeleitet durch eine kleine Ansprache des Kindes/Jugendlichen oder Elternteils. Die Moderatorin/der Moderator hat nicht nur gesprächssteuernde Funktion, sondern bietet auch ein Modell für wertschätzende, offene Kommunikation an. Sie/er wird durch eine weitere Person unterstützt, die für alle sicht- und lesbar auf Flipchart oder Metaplan Protokoll führt. Oberbegriffe, Bilder und Symbole werden festgehalten. Diese zweite Person gibt auch Rückmeldungen, ergänzt ihre Wahrnehmungen, stärkt also die Moderation.

Dieses Auftakttreffen kann strukturiert werden durch mehrere Methoden: MAP als Methoden zur Analyse der Gegenwart und PATH, um eine mögliche Zukunft zu planen. MAP hilft, sich auf die gegebene Situation zu besinnen, innezuhalten, genau hinzuschauen, bevor man weitere, zukünftige Schritte mit PATH plant. Beide Methoden, die im Folgenden vorgestellt werden, ermöglichen es dem Unterstützterkreis, den weiteren Prozess nach dem initialen Treffen ohne Moderation zu gehen. (Boban 2007)

Das Unterstützertreffen im MAP-Prozess

MAP (Making Action Plans) besteht aus acht Schritten:

- 1.) Zunächst geht es darum, einander kennenzulernen und zu erfahren, was jede/jeder Einzelne mit der einladenden Person zu tun hat.
- 2.) Dann wird sich ausgetauscht über Wichtiges, Bedeutsames in der Geschichte und Gegenwart der Person.

3.) Die Anwesenden berichten nun über ihre Wünsche und Hoffnungen für sich selbst und für die Person.

4.) Neben den Wünschen und Träumen gibt es immer auch Ängste und Befürchtungen, die ebenso gewürdigt werden. Es wird jedoch empfohlen, diese Phase kürzer zu halten.

5.) Die Anwesenden berichten nun, was die Person, um die es geht, für sie bedeutet und was sie an ihr besonders schätzen.

6.) Nun berichtet die Person selbst, was ihre Vorlieben, Stärken, Interessen usw. sind.

7.) Danach wird darüber gesprochen, was die Person im Moment braucht, um sich zu entfalten, Stärken weiterzuentwickeln und sich ihre Träume zu erfüllen.

8.) Im letzten Schritt heißt es dann, in die Planung zu gehen und zu fragen, was getan werden kann und was man tun will. Dabei entsteht eine Liste mit Aktionen. Das müssen nicht immer die großen Vorhaben sein, auch kleine Schritte führen zum Erfolg.

Insgesamt sollte darauf geachtet werden, kompetenzorientiert zu denken, also an den Stärken anzusetzen und konstruktive Ideen zu sammeln, nach Machbarkeit zu fragen und die Hürden nicht zu sehr in den Vordergrund zu stellen (Hinz 1998).

Wie geht es weiter? Persönliche Zukunftsplanung im PATH-Prozess

Path bedeutet: **P**lanning **A**lternative **T**omorrow's with **H**ope. Diese Methode dient dazu, Veränderungen in die Wege zu leiten. Gedacht ist sie, gemeinsame Ziele und Pläne von mehreren

Menschen umzusetzen und dazu Ideen zu sammeln. PATH ist ein Prozess in sieben Schritten:

1.) Die Gruppe versetzt sich in die Zukunft und fragt, was sich in diesem sehr erfolgreiche Jahr getan hat. Es werden alle möglichen Informationen, Nachrichten, Daten, Ereignisse gesammelt. Dieser Schritt hilft, Ziele zu klären.

2.) Danach wird die Reise zurück in die Gegenwart gestartet und wird die mit Bildern und Begriffen beschrieben.

3.) Im dritten Schritt wird gefragt, wer konkret einbezogen werden soll und muss, um im nächsten Jahr tatsächlich erfolgreich zu sein und die Ziele umzusetzen und wie konkret diese Menschen einbezogen werden sollen?

4.) Hier steht die Frage danach im Raum, wie der Unterstützerkreis und die Person, um die es geht, stärker werden können. Sowohl Fragen der Weiterentwicklung professioneller Unterstützung werden einbezogen als auch die ganz alltägliche Stärkung, z.B. durch ausreichend Freizeit, regelmäßiges Beisammensitzen bei selbstgekochem Essen u.a.m.

5.) Nun geht es wiederum in eine Zeitmaschine, die in die nahe Zukunft drei Monaten später trägt, um ganz konkret zu schauen, was besonders gelungen ist, was schwierig war und was gar nicht funktioniert hat.

6.) Von da aus geht es wieder zwei Monate zurück, die Landung erfolgt also vom ursprünglichen Ausgangstag, noch einen Zukunftsmonat entfernt.. Es wird versucht, zu erkennen, welche konkreten Schritte im Verlauf dieses einen Monats von Tag des Treffens aus gegangen wurden: Wie haben wir das geschafft, stärker zu werden,

uns weiterzuentwickeln? Das ist eine zentrale Frage in dieser Phase.

7.) Damit ist man bestens vorbereitet auf den ersten kleinen Schritt, der morgen getan werden kann (Hinz 1998).

Diese Methoden sind miteinander kombinierbar, nicht zuletzt, weil sie den gleichen Prinzipien (wie oben erläutert) verpflichtet sind. Ein Unterstützerkreis kann sich in der Zusammenarbeit durch sie strukturieren lassen, es kann aber ebenso sein, dass ein PATH-Prozess mit

einer Person durchgeführt wird, um dann zu dem Entschluss zu kommen, einen Unterstützerkreis einzuberufen. Je nachdem in welchem Setting man die Methode anwendet (mit einer einzelnen Person als alleiniger Partnerin einer persönlichen Zukunftsplanung oder mit einer Gruppe als Unterstützerkreis), müssen die Fragen natürlich etwas angepasst werden. Jedoch eignen sie sich sehr gut, um individuelle Bildungsziele zu ermitteln und Wege zu diesem Ziel zu planen.

3. Inklusive Kulturen und Praktiken: Beiträge aus Jugendhilfe und Schule

„Das müssen wir nun auch noch schultern“ ist bezogen auf die UN-Konvention vielerorts zu hören. „Wir haben das eine Programm/die letzte Reform noch gar nicht richtig umgesetzt, da folgt auch schon das nächste.“ „Wir sind schon allergisch dagegen, immer wieder Konzepte entwickeln zu sollen, die dann doch nicht auf ihre Umsetzung hin überprüft, evaluiert werden...“ Das sind wichtige, ernstzunehmende Hinweise.

Unser Anliegen in diesem Kapitel ist es vor allem, darauf hinzuweisen, dass das Thema Inklusion keine *zusätzliche* Aufgabe ist. Vielmehr bündelt und fokussiert es die Fragen, mit denen wir uns bereits beschäftigen, z.B.: Wie können wir es schaffen, allen Kindern, auch denen in benachteiligten Lebenskontexten oder denen, die nicht nach „Schema F“ lernen können, Kindern, deren Bedürfnissen man mit rein pädagogischen Angeboten nicht gerecht wird, bestmögliche Bildungsoptionen zu eröffnen?

Dieses Kapitel sucht den Anschluss an die Arbeit vor Ort und will den Blick schärfen für das, was bereits gute, bewährte Praxis in Jugendhilfe und Schule ist und damit Ausgangspunkt und „Andockstelle“ für Inklusion sein kann. Denn: Niemand muss bei null anfangen, viele Einrichtungen haben bereits ein gutes Fundament für inklusive Entwicklungen durch individuelle Förderkonzepte, etablierte Mitbestimmungsformen auf allen Ebenen (zwischen den Mitarbeitenden, zwischen den Kindern und Jugendli-

chen sowie den Erwachsenen und den Kindern und Jugendlichen), Maßnahmen zur Prävention von Gewalt, aber auch Strukturen der Zusammenarbeit, die im Sinne kollegialer Unterstützung funktionieren u.v.m. Andere müssen diesen Boden erst noch bestellen, konsequent zu Ende führen, was sie begonnen haben. Aber auch hierbei lohnt der Blick darauf, wie sich das, was derzeit die Arbeit bestimmt, mit Grundsätzen und Praktiken von Inklusion verbinden ließe.

Wenn wir die Anschlussfähigkeit inklusiver Ideen an die bestehende Praxis vor Ort in den Blick nehmen, geht es uns vor allem um Anregungen für Entwicklungsprozesse, die bereits *jetzt* und mit *vorhandenen Mitteln* in den offenen Ganztagschulen gestartet werden können. Die Anregungen sollten aber nicht nur im Sinne inklusiver Entwicklungen verstanden werden, sondern sie dienen ganz allgemein auch dazu, eine Einrichtung zu entwickeln, in der man gerne arbeitet und lernt.

Dazu greifen wir auf eine Methode der Prozessgestaltung zurück, die bereits in unterschiedlichsten Veränderungsprozessen, in vielfältigsten Einrichtungen und Organisationen erprobt wurde und Anforderungen an inklusive Entwicklungen erfüllt. Zuvor wollen wir jedoch auf einen der Grundsätze von Inklusion eingehen, den Grundsatz der Anerkennung von Vielfalt.

3.1 Vielfalt anerkennen – Lernen und Bildung durch Differenz

Wie in Kapitel 2.3 dargelegt, sind Ausschlussmechanismen eng mit den Vorstellungen darüber verbunden, was anerkanntes Verhalten (z.B. in der Schule) ist, was anerkannte Tätigkeiten (z.B. im anschließenden Berufsleben) sind, wie man zu sein hat und sich verhalten muss, um ein respektables oder zumindest funktionales Mitglied einer Mehrheitsgesellschaft zu sein. Daher ist es folgerichtig, als Antwort auf Exklusion zu fordern, Vielfalt anzuerkennen. Lernen in und durch Vielfalt, in heterogenen Gruppen, gelingt nur in einem diskriminierungsfreien Raum.

Vielfalt anerkennen beginnt damit, zu erkennen, dass das Denken und Handeln der Kinder soziokulturell geprägt wird, dass Kinder Verhalten erlernen, das Ausdruck ihrer Aneignungsprozesse der spezifischen Lebensumwelt ist und ihnen das Leben in diesem Kontext ermöglicht. Vielfalt anerkennen heißt daher auch, zu sehen, was ihr Lebensumfeld von ihnen verlangt (Heinrich Böll Stiftung 2009, 16). Ob die kindlichen Handlungen und Verhaltensweisen unangemessen, schwierig, inakzeptabel werden, das hängt von dem (sich wandelnden) Kontext, der Situation und den Personen ab, z.B. bei Eintritt in die Schule. Dort wird (für die Kinder mitunter neu) definiert, was „Norm“ ist bzw. wie man zu sein hat (Schrapper o.J., 19).

Vielfalt anerkennen heißt also immer, die Einzigartigkeit des Kindes, mit dem ich es jeweils zu tun habe, in seinem einzigartigen Lebenskontext zu sehen. Dazu gehört eine Art ressourcenorientierte „Diagnose“ oder Analyse und eine Analyse der Barrieren, die die „volle und wirksame Teilhabe“

(Artikel 3c. der UN-Behindertenrechtskonvention) des Kindes behindern²⁸.

Die Forderung „Vielfalt anerkennen“ steht eng in Verbindung mit Phänomenen des Lernens aus und durch Differenz, Verschiedenheit, Anderssein (z.B. Kokemohr 2007, Straub 2007). Der und die Andere, der und die so verschieden von mir ist, verstört mich, irritiert die eigene Weltsicht. Was selbstverständlich war, wird fragwürdig(er). Wenn ein Kind davon ausgeht, dass Familien immer aus Mutter, Vater und Kind(ern) bestehen, und dann durch einen Klassenkameraden erfährt, dass glückliches Familienleben auch mit zwei Vätern und ohne Mutter möglich ist, oder wenn es erfährt, dass man nicht nur an Gott, sondern auch an Allah glauben kann und dann ganz andere Rituale einhält als im christlichen Glauben, kann das irritieren und im besten Falle zu einer Lernerfahrung werden - wenn man offen ist, sich anregen zu lassen, und das Andere im Anderen nicht als reine Bedrohung wahrnimmt. Das funktioniert eher, wenn man sich in dem Kontext, in dem man sich bewegt, aufgehoben, sicher und selbst anerkannt²⁹ fühlt.

Ein Verständnis von Lernen durch Vielfalt bedeutet auch, in der Auseinandersetzung mit Anderen die eigenen Standpunkte offenzulegen und den Annahmen, die sich dahinter verbergen, auf die Spur zu kommen. Allein darin liegt ein Lernpotential - nicht zu reden von der Chance, in solchen

²⁸ Im Methodenkoffer finden Sie hierzu beispielsweise ein Raster zur Ressourcen- und Barrierenanalyse.

²⁹ An dieser Stelle müsste eigentlich auch eine Diskussion über die Bedeutung und Wirkungsweise von Anerkennung geführt werden. Wir verweisen einstweilen an Autoren wie Kerstin Ziemer (z.B. 2002, 2003, 2009) oder Wolfgang Jantzen (1998)

Aushandlungsprozessen zwischen unterschiedlichen Meinungen zu einer veränderten oder erweiterten Einsicht zu kommen (z.B. Dewey 1949, Miller 2005, Schön 2005).

Solche Irritationen konstruktiv zu wenden, ist ein wichtiger Lernschritt, der wenig mit der impliziten Aufforderung „Sei so wie ich!“ zu tun hat, sondern mit der Haltung „Ich lerne von dir!“. Damit einher geht die Chance, den Umgang mit Ambiguität, also Widersprüchlichkeit, produktiv zu nutzen, indem die Verschiedenheit der Kinder als Lerngelegenheit gesehen und methodisch genutzt wird – wie dies z.B. in Konzepten interkulturellen Lernens getan wird, wenn z.B. den Kindern die Gelegenheit geboten wird, ihre Erfahrungen mit und ihr Wissen über die unterschiedlichsten Kulturen und Religionen sowie deren jeweilige Praktiken in Schule und OGS vorzustellen.

Diese Lernerfahrungen durch Vielfalt brauchen geeignete Rahmenbedingungen, wie wohlwollende und unterstützende Begleitung (Straub 2007), eine offene Gesprächskultur und verbindliche (demokratische) Regeln des Miteinanders (siehe Methodenkoffer).

Einige Lernmethoden bauen sogar ganz grundlegend auf der Unterschiedlichkeit der Kinder auf, wie konstruktivistische Lernformen z.B. nach Kersten Reich (z.B. 2000, 2004) oder das Kooperative Lernen nach Kathy und Norm Green (z.B. 2010). Beide Lernmethoden eignen sich nicht nur für den Klassenraum, sondern können auch die

Projektarbeit im Nachmittagsbereich der OGS bereichern.³⁰

Eine Prämisse und Grundregel des Kooperativen Lernens ist es, positive Abhängigkeiten zueinander zu schaffen. Dies geschieht dadurch, dass Gruppenarbeiten so gestaltet werden, dass Zusammenarbeit notwendig ist, um die Gruppenaufgabe zu lösen (siehe Methodenkoffer z.B. das Gruppenpuzzle). Jedes Mitglied bekommt dabei die Möglichkeit, sein Wissen und seine Ressourcen zum Erfolg der Gruppe einzubringen und damit zugleich die Chance, sich als wirksames Mitglied der Gruppe zu erfahren. Damit wird eine Lerngemeinschaft gebildet, die sich gegenseitig unterstützt (und unterstützen muss), um das Aufgabenziel zu erreichen. Gleichzeitig wird Konkurrenzdenken innerhalb der Gruppe abgebaut, weil Jede und Jeder für die Gruppe wichtig ist (z.B. Green & Green 2010).

Zudem wurde in Untersuchungen festgestellt (siehe Überblicksstudie Johnson & Johnson 1994), dass kooperatives Lernen die Beziehungen zwischen den Kindern und Jugendlichen verbessert, und zwar unabhängig von individuellen Fähigkeiten, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Schicht. Kinder und Jugendliche werden zudem darin bestärkt, ein Bewusstsein für andere Standpunkte und abweichende Sichtweisen zu entwickeln. Damit kann es mit dieser Methode gelingen, eine demokratische Lernkultur, als Basis einer inklusiven Schule, zu entwickeln.

³⁰ Auch im Gütesiegel „Individuelle Förderung“ ist „Mit Vielfalt umgehen“ eines der zentralen Handlungsfelder. Dies soll über innere und äußere Differenzierung sowie Lernbegleitung und -beratung gesichert werden. (siehe www.schulministerium-nrw.de)

3.2 Die OGS als lernende Organisation

Die OGS als *lernende* Organisation zu begreifen und zu entwickeln, ist ein wichtiger Teilschritt und zugleich ein fortlaufender Prozess auf dem Weg zu einer *inkluisiven* OGS. Auch hier spielt die Kultur, spielen Werte wiederum eine zentrale Rolle. „Die Entwicklung gemeinsamer inklusiver Werte und kooperativer Beziehungen (kann) [...] Veränderungen in den anderen Dimensionen (Strukturen und Praktiken, Anmerk. S.H.) einleiten. Es sind inklusive Schulkulturen, die Strukturen und Praktiken verändern und so nachhaltig wirken, dass sie auch durch neue MitarbeiterInnen, SchülerInnen und Eltern weitergetragen werden.“ (Hinz & Boban 2003, 14-15)³¹

Das Ziel der Entwicklung einer inklusiven OGS kann folgendermaßen formuliert werden: „Die mit Inklusion verbundenen Leitgedanken und Werte durchdringen maßgeblich sowohl den Unterricht als auch das gesamte Schulleben. Dabei besteht kein Unterschied zwischen den Unterrichtsangeboten am Vormittag und den

außerunterrichtlichen Angeboten am Nachmittag.“ (Sylvia Decker, Schulleiterin der OGS Die Brücke)

Die offene Ganztagschule steht vor der Anforderung „lernende“, in reflektierter Entwicklung begriffene Organisation³² zu sein oder zu werden und damit vor mehrfachen Herausforderungen:

Die OGS wird von zwei sehr unterschiedlichen Bildungspartnerinnen bestimmt: der Jugendhilfe und der Schule. Beide Systeme steuern unterschiedliche Bildungsverständnisse und berufliche Traditionen bei, ihre „Mitglieder“ (also die Mitarbeitenden) haben in unterschiedlichen Bereichen unterschiedliche Freiheiten. Allein der strukturelle Zwang, Kindern für ihre Leistungen Noten zu geben, ihnen zur vorgeschriebenen Tages- und Lebenszeit vorgeschriebene Leistungen abzuverlangen, schult einen bestimmten Blick auf die Kinder, der sich vom Blick der Jugendhilfe unterscheidet, die diesen Zwang so nicht kennt, sondern für die Freiwilligkeit und Partizipation handlungsleitende Prinzipien ihrer Arbeit sind.³³

³¹ Kritisch anzumerken ist hierbei jedoch, dass die Trennung zwischen Kulturen, Strukturen und Praktiken eine rein analytische ist. In der Praxis sind diese drei Dimensionen auf komplexe und nichtlineare Weise miteinander verwoben. Das heißt, absichtsvolle Veränderungen in Kulturen bewirken nicht automatisch und direkt kausal, die beabsichtigten Veränderungen auch auf struktureller Ebene. Zudem sind Werte auch kein Staffelpass, der unverändert weitergegeben wird. Das würde der Konstruktivität von individuellen Aneignungsprozessen widersprechen. Vielmehr ist die Arbeit an der Kultur ein fortlaufender, unabgeschlossener Prozess.

³² Organisationen können als kollektives Handeln zu einem gemeinsamen Zweck angesehen werden. Organisationen beinhalten Strukturen, die die Möglichkeiten, Arbeiten in bestimmte Aufgabenbereiche aufzuteilen und sie damit koordinierbar zu machen beschreiben (Mintzberg 1983).

³³ Die Jugendhilfe läuft im Rahmen ihres Auftrags an der OGS und insbesondere bezogen auf die Hausaufgaben, allerdings Gefahr, „schulförmig“ zu werden, den Leistungsdruck zu übernehmen und die

Dass das Zusammenwachsen von Jugendhilfe und Schule noch im Prozess befindlich ist, zeigt sich z.B. daran, dass derzeit noch so genannte additive Konzepte dominieren, bei denen der Unterricht am Vormittag deutlich von den außerunterrichtlichen Angeboten am Nachmittag getrennt durchgeführt und, was die eigentliche Crux ist, auch getrennt davon gedacht wird, sodass „die OGS“ als weitgehend losgelöst von Unterricht und Schule begriffen wird. Das gilt paradoxerweise sogar bezogen auf die „Hausaufgabensituation“, die an vielen offenen Ganztagschulen ein vom Unterricht losgelöstes Eigenleben führt. Hier geht es nämlich weit weniger um die Vertiefung und Vorbereitung der unterrichtlich-schulischen Inhalte, wie es der Hausaufgabenerlass (BASS 12-31 Nr. 1) gleichwohl vorsieht, als um formale Kompetenzen wie Fleiß, Konzentration, die Einhaltung von (keineswegs immer sinnvollen) Regeln (vgl. dazu Nordt 2010). Dieses additive Verständnis schlägt sich auch in der Sprache nieder, wenn beispielsweise auf der Homepage der Schule darauf hingewiesen wird, eine OGS „zu haben“, statt „zu sein“.

Insofern ist der erste Schritt in Richtung inklusive OGS – so banal dies klingen mag – das Zusammendenken und Zusammenhandeln von Vormittag und Nachmittag bzw. von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten und bezogen auf das Team von Schule und Jugendhilfe und anderen Kooperationspartnern der OGS.

eigenen Handlungsprinzipien aus dem Blick zu verlieren.

Zusammen haben sie die Aufgabe, gemeinsame Ziele im Hinblick auf Inklusion zu formulieren. Darüber hinaus, sind Notwendigkeiten für Veränderungen aber in beiden Systemen, der Jugendhilfe und der Schule, gegeben. Mit heterogenen Gruppen müssen beide Professionen umgehen, steigende Arbeitsanforderungen ergeben sich für beide. Im Schulsystem mögen die Veränderungen mit Blick auf Inklusion zwingender erscheinen, wenn über den Rechtsanspruch auf Gemeinsamen Unterricht entschieden wird. Kindern mit Behinderungen ist dann allerdings auch das Recht einzuräumen und zu ermöglichen, an den außerunterrichtlichen Angeboten der Schule teilzunehmen. Das bedeutet auch für die außerunterrichtlichen Angebote veränderte Anforderungen, die ebenso strukturell abgesichert werden müssen. So gilt es z.B., die außerunterrichtlichen Angebote als schulische Veranstaltung anzuerkennen, um Leistungen zur Teilhabe, z.B. in Form von Integrationshilfe (nach SGB VIII oder SGB XII), die nämlich nicht nur im Unterricht zur Unterstützung notwendig sind, auch auf den Nachmittagsbereich bzw. die außerunterrichtlichen Bildungsangebote ausweiten zu können und damit den veränderten Anforderungen gerecht zu werden.

Dies würde in der Folge bedeuten, dass zusätzliches Personal (Integrationshelferinnen und -helfer) mit je eigenem Berufsverständnis das Team erweitert. Das macht es notwendig, sich auf eine gemeinsame Verständigungsgrundlage über die Arbeit mit den Kindern zu einigen und darauf, was genau Integrationshilfe im OGS-Alltag bedeuten kann. Informationsaustausch zwischen Vormittags- und Nachmittagsbereich

würde noch dringender werden, gemeinsame Fortbildung zu den besonderen Unterstützungsbedarfen der Kinder notwendiger.

Und daran anschließend: Gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen macht auch veränderte pädagogische Konzepte notwendig, die auf individueller Förderung und Umgang mit Heterogenität fußen. Unter Umständen müssen sich auch Raumkonzepte ändern, weil der Raum an die Bedarfe von Kindern im Rollstuhl, mit ADHS oder mit autistischen Zügen angepasst werden muss.

Die mit Inklusion verbundenen Herausforderungen und Anforderungen an Schule und Jugendhilfe sind indessen nicht neu (z.B. der Umgang mit heterogenen Gruppen), neu ist lediglich die Verbindlichkeit der Umsetzung dieser Veränderung, also des gemeinsamen, barrierefreien Lebens und Lernens aller.

Die eingangs erwähnte Idee einer OGS als lernende Organisation, samt der Prinzipien und Merkmale, die mit ihr verbunden sind, kann handlungsleitend sein bei der Frage, wie man nicht nur dem Wandel und den komplexer werdenden Anforderungen, die nicht zuletzt die komplexer werdenden Lebenswelten widerspiegeln, hinterherläuft, sondern sie im Gegenteil zum Vorteil gestalten kann. Nicht zuletzt müssen inklusive Organisationen lernende Organisationen sein und dies vor allem aus einem Grund: Barrieren zur Teilhabe sind keine statischen Gebilde, die man ein für alle Mal aus dem Weg räumt. Teilhabebarrrieren entstehen in alltäglicher Handlungspraxis, sie schleichen sich in Routinen ein. Die Mitarbeitenden in inklusive Bildungseinrichtungen müssen insofern beweglich und wachsam bleiben, für sich verändernde

Lernbedingungen und daraus Schlüsse ziehen für das eigene professionelle Handeln.

Daraus folgt ebenso, dass die Mitarbeitenden in einer lernenden Organisation eine zentrale Rolle spielen. Alle – die Lehrkräfte wie pädagogischen Fachkräfte – „müssen sich selbst als Lernende begreifen und bereit sein, die Kompetenzen und Fähigkeiten ihrer Kolleginnen und Kollegen, der Mädchen und Jungen und der Eltern als Impulse für die pädagogische Arbeit zu nutzen. Alle müssen sich außerdem engagiert um die eigene Qualifizierung und Professionalisierung kümmern. Als Vermittelnde zwischen Träger und Team, Team und Eltern und darüber hinaus zwischen Team und (Fach-) Öffentlichkeit haben Leitungskräfte hier eine besondere Verantwortung. Sie müssen gleichsam den Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozess (in) der Einrichtung managen: initiieren, steuern, auswerten und moderieren. Sie dürfen nicht nur ihre eigene Qualifizierung und Professionalisierung im Auge behalten, sondern auch die der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die des gesamten Teams.“ Methodische Hilfen bietet hierzu der Methodenkoffer zur Qualitätsentwicklung in Tageseinrichtungen für Schul- und Vorschulkinder von Gabriele Nordt (2005).

Was ist nun aber eine lernende OGS? Die Frage lässt sich über ihre verschiedenen Merkmale beantworten:

- „Es gibt keine lernende Organisation ohne eine gemeinsame Vision“ (Senge 2008, 256). Diese Vision bietet für alle Orientierung im Handeln. Aber mehr noch als das schafft die Vision eine Grundlage für eine gemeinsame Identität („Wir *sind* eine OGS“ statt „Wir *haben* eine OGS“). Vereinfacht gesagt,

beantwortet die Vision die Frage „Was wollen wir schaffen oder, noch besser, *erschaffen*?“ Sie formuliert ein Ziel mit hoher Anziehungskraft (Senge 2008, 251-256).³⁴

- Mitarbeitende in einer lernenden OGS legen ihre pädagogischen und didaktischen Annahmen offen, z.B. ihre Annahmen darüber, was ihre Aufgaben als pädagogische Kräfte sind und was nicht, was Kinder können und lernen sollten, wie Jungen im Gegensatz zu Mädchen sein sollten und sind etc. Das ist deshalb so wichtig, weil die Annahmen das Handeln steuern. Senge (2008) nennt sie „mentale Modelle“. Sie können Lernen behindern oder beschleunigen (ebd. 217) – ein Grund mehr, sich genauer mit ihnen zu beschäftigen, z.B. indem man über das eigene Denken nachdenkt, darüber, welche „Theorien“ dem eigenen Handeln zugrunde liegen. Es bedeutet auch, Unterschiede zwischen verlautbarten Theorien und dem tatsächlichen eigenen Handeln zu erkennen, zu üben, das auszusprechen, was man eigentlich gerne verschweigt usw. (ebd. 127). Anschaulich werden solche mentalen Modelle z.B., wenn man Menschen bittet, einen Konflikt mit nahestehenden Menschen, einer Kollegin, einem Kollegen zu schildern. Konflikte bieten immer den direktesten Weg zu den eigenen mentalen Modellen. Dabei soll nicht nur beschrieben werden, wer was gesagt hat, sondern auch, was man *nicht gesagt*, aber

gedacht hat. Wenn man genauer hinschaut, wird dann wahrscheinlich deutlich, inwiefern man durch die eigenen Annahmen und Verallgemeinerungen („Frau X muss immer übertreiben.“) zum Konflikt beigetragen hat (Senge 2008, 223).

- Die lernende OGS pflegt eine systematische und institutionalisierte Kooperation im gesamten Team z.B. regelmäßige Teamsitzungen, Moderation der Teamsitzungen, Kollegiale Beratung, regelmäßige Treffen von OGS- und Lehrerrat, gemeinsame Gestaltung von Projekten und Veranstaltungen, gemeinsame Pausengestaltung, geselliges Zusammensein, Supervision. Jedoch geht es nicht nur darum, sich regelmäßig zu treffen, sondern voneinander zu lernen und im Dialog über die Grenzen des individuellen Verstehens hinauszukommen, zu Einsichten zu gelangen, die man alleine nicht erreicht hätte (Senge 2008, 293). Damit das passieren kann, müssen nach Bohm mindestens drei Bedingungen gegeben sein:
 1. Die Teilnehmenden müssen ihre Annahmen (z.B. von guter pädagogischer Arbeit, von Inklusion und ihrer Machbarkeit) offenlegen und vor sich aufhängen, wie Bohm beschreibt.
 2. Alle Teilnehmenden müssen sich als gleichberechtigte Gesprächspartner akzeptieren.
 3. Es braucht jemanden, der den Dialog begleitet, mit wachem Blick und aufmerksamem Ohr darauf achtet, dass der Dialog nicht in den Schlagtausch driftet,

³⁴ In Kapitel vier werden Kriterien für eine solche Vision erläutert.

bei dem es nur noch darum geht, Recht zu behalten (Bohm 1967, nach Senge 2008, 295-298).

- In einer lernenden OGS wird die Bereitschaft der einzelnen Kolleginnen und Kollegen gestärkt, sich selbst weiterzubilden. „Organisationen lernen nur, wenn die einzelnen Menschen etwas lernen“ (Senge 2008, 171). Die Mitarbeitenden haben eine „personal mastery“ entwickelt. Darunter kann man nach Senge (2008, 173) die persönliche Motivation verstehen, sich ständig weiterzuentwickeln. Das beinhaltet eine Offenheit und Neugierde für neue Erfahrungen und neues Wissen. Um diese Offenheit zu fördern, braucht es ein Klima, in dem die Menschen neue Ideen entwickeln und aufgreifen können bzw. dürfen, Fragen stellen können und dabei unterstützt werden (ebd. 211-212).
- Eine lernende OGS verfügt über eine Praxis des Leitungshandelns, das individuelle Gegebenheiten der an der OGS Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, pädagogische Mitarbeitende, Lehrkräfte, Eltern, Jugendhilfeträger, Schulverwaltung etc.), Organisationsabläufe, Kooperationsprozesse, schulische und Jugendhilfestrukturen und Bezüge in ihrer Bedeutung füreinander wahrnimmt und vor dem Hintergrund des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule mit den Betroffenen gemeinsam gestaltet. Die OGS „Die Brücke“ in Neuss ist ein gutes Beispiel dafür, wie die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe gestaltet werden könnte. Dort gibt es Leiterinnen-Sitzungen zwischen Schulleitung und Geschäftsführung des Trä-

gers. Die Lehrer- und Schulkonferenzen finden unter regelmäßiger Teilnahme des Jugendhilfepartners statt, Projekte und Veranstaltungen werden gemeinsam gestaltet.

Was die Entwicklung zu einer lernenden Organisation angeht, lohnt es sich, den auch im Rahmen von QUIGS häufig empfohlenen Methodenkoffer (Nordt 2005) hinzuzuziehen. Hier werden verschiedene Methoden vorgestellt, die einen solchen Entwicklungsprozess unterstützen können, z.B. Fragen zur Einschätzung der Zusammenarbeit, Stärken-Schwächen-Analyse, Zielentwicklung und Evaluation, Kollegiale Beratung, Persönliche Entwicklungsplanung, Future II Technik u.v.m. Speziell für die Leitungskräfte (Schulleitung und Gruppenleitung) empfehlen sich Methoden zur Lösungssuche (z.B. nach dem Ishikawa-Diagramm), Entwicklungsorientierung und Selbsteinschätzung der eigenen Arbeit.

Das Verständnis einer lernenden OGS kann den Rahmen für den Prozess bilden, um eine inklusive OGS zu entwickeln. Handlungsfelder, die aus diesem Verständnis resultieren, sind: die Entwicklung und Verinnerlichung einer gemeinsamen Vision, die selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen professionellen Theorien, die „Arbeit an der Zusammenarbeit“, die selbstverantwortliche, aber organisationell unterstützte Weiterentwicklung der Mitarbeitenden, die Bestärkung eines Leitungshandelns, dass die Fäden in der Hand hält, zusammenführt und neue Verbindungen knüpft. Eine lernende OGS zu sein, bedeutet, mit sich permanent verändernden Anforderungen konstruktiv umgehen zu können und über ein Planungs- und Leitungshandeln zu verfügen, das Entwicklungen in gewisser Weise vorweg nimmt.

3.3 Veränderung! Aber wie? Inklusive Veränderungsprozesse gestalten

Inklusion braucht klare, verbindliche Ziele, die einen qualitativen Maßstab bilden und die gewünschten Wirkungen von inklusiven Entwicklungen verdeutlichen sollen. Das ist wichtig, damit das Vorhaben nicht verwässert und ad absurdum geführt wird. Inklusive Entwicklungen brauchen aber auch Freiheitsgrade. Inklusion muss vor Ort angesichts der je eigenen Kontextbedingungen konkretisiert, in spezifische, messbare, bedeutungsvolle, terminierte Handlungsziele überführt werden. Um zu konsens- und tragfähigen Konzepten zu kommen, die auf kreativen Ideen dessen, was vor Ort in der Einrichtung möglich ist, beruhen, braucht es Rahmenbedingungen, eine bestimmte Form des Austauschs in der OGS, zwischen Schule und Jugendhilfe, OGS und Eltern, Erwachsenen und Kindern. Eine Möglichkeit, diesen Austausch zu gestalten, wollen wir im folgenden Kapitel vorschlagen.

Dabei werden Vorbehalte und Widerstände bewusst eingebunden. Widerstände gegen das Vorhaben, die OGS zu einem inklusiven Bildungsort zu entwickeln, sind auch (neben ganz persönlichen Ängsten) ernstzunehmende Hinweise auf inhaltliche Widersprüche und organisatorische Problematiken (Bormann (2000)³⁵ in der Planung und Umsetzung von Inklusion selbst. Vor diesem Hintergrund empfiehlt sich der Rückgriff auf eine Methode, die

diese Vorbehalte und Widerstände auffängt, sie aber konstruktiv wendet, um eine veränderte Zukunft, eine OGS als inklusiven Bildungsort, zu schaffen: das U-Modell bzw. die Theorie U.

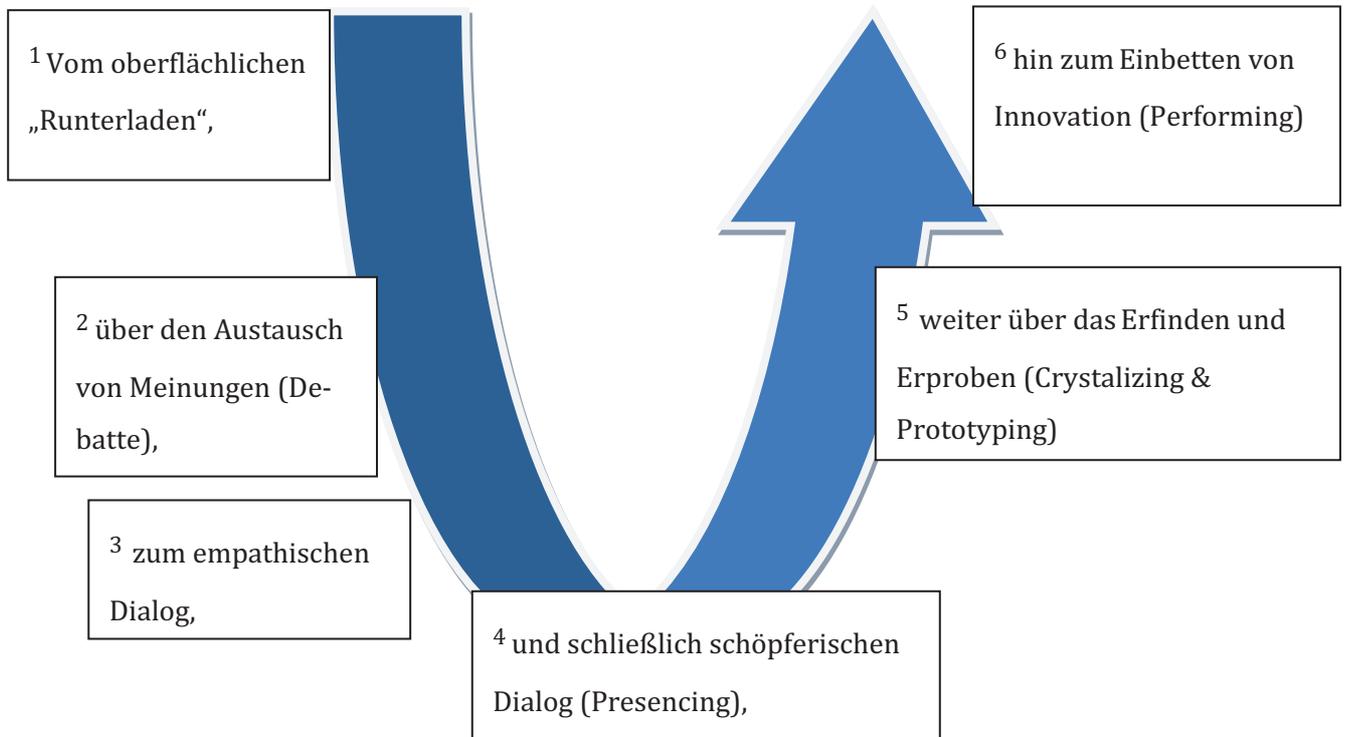
Die Theorie U ist ein Praxismodell, das Orientierung bei der Steuerung von Gruppen in Organisationen bietet, die vor Veränderungen stehen. Die Methode ist dafür geeignet, weil sie den Kern der Veränderungsprozesse im Rahmen von Inklusion in den Blick nimmt, nämlich die Muster des Wahrnehmens und Handelns, also die Kultur unseres Miteinanders, denn Weiterentwicklung passiert vor allem in Interaktion (z.B. Reich 1998). Nicht nur der Verstand wird dabei angesteuert, sondern auch Herz und Hand werden einbezogen, ganz im Sinne eines umfassenden Bildungsprozesses nach Pestalozzi. Die Theorie U bzw. das U-Modell ist also nicht als Planungsverfahren am Schreibtisch gedacht.

Wenn von kulturellem Wandel die Rede ist, geht es nicht vorrangig darum, unsere Haltungen über Bord zu werfen, sondern vielmehr unsere Kommunikation und Kooperation so zu gestalten, dass sowohl Weiterentwicklung der OGS (im Sinne einer lernenden Organisation) möglich ist, als auch die Planung einer inklusiven OGS erleichtert wird.

Das Modell beschreibt Muster der Kommunikation entlang eines U's, die sich in der Intensität von Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und Austausch unterscheiden. An der tiefsten Stelle des U's wird ein Zustand des sogenannten Presencing erreicht, eines schöpferischen Dialogs, von dem aus die Idee einer inklusiven OGS

³⁵ Dieser Artikel („Schule als lernende Organisation – kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern?“) ist verfügbar unter: www.sowi-online.de
Pfad: Journal -> Lehrerbildung -> Ausgabe 0/2000

entwickelt und dann konkretisiert wird, und zwar initiiert und erprobt durch die Beteiligten selbst. In der folgenden Darstellung wird das U-Modell nachgezeichnet:



(in Anlehnung an Scharmer 2009)

Diese Phasen beschreiben Muster der Wahrnehmung und Kommunikation, die sich sowohl auf einzelne Individuen, auf das Verhalten einer Gruppe von Menschen, als auch auf Muster in Organisationen beziehen.

1. Eines der dargestellten Muster ist der höfliche Austausch von Allgemeinplätzen und Floskeln, das Reden um den heißen Brei, bei dem sich niemand verbrennt. Das wird als „**Runterladen**“ bezeichnet. Die Gesprächspartner/innen halten mit ihrer „wirklichen“ Meinung „hinterm Berg“ und spulen Höflichkeitsregeln ab. Gesprächsmodus ist hier das „Immer so weiter“, „Alles wie gehabt“. Auf der Ebene von Organisationen

und Institutionen bedeutet es, die immer gleichen Routinen, Abläufe und Verfahren abzuspielen. Egal, was von außen kommt, es wird auf immer gleiche Weise geantwortet (Scharmer 2009, 357).

2. Das zweite Muster beschreibt den Schlagabtausch, bei dem zwar der eigene Standpunkt deutlich wird, aber keine Annäherung möglich ist. Man hört ausschließlich mit dem Sach-Ohr, zieht sich also auf das (vermeintlich) Faktische (z.B. Wie viel wird uns Inklusion kosten?) zurück. Dieses Muster wird in der Sprache der Theorie U als **Debatte** bezeichnet. Differenzen werden hier deutlich, gegensätzliche Standpunkte offenbart.

Das ist ein erster wichtiger Schritt, damit Neues entstehen kann, denn die unterschiedlichen Meinungen „kommen auf den Tisch“. Damit kann nun gearbeitet werden.

3. Im **Dialog** als weiterem Kommunikationsmuster nähert man sich an. Die Standpunkte des Gegenübers werden tatsächlich und ernsthaft reflektierend nachvollzogen und man beginnt, gemeinsam darüber nachzudenken, was hinter den eigenen und den anderen Standpunkten steckt, inwiefern und warum man selbst zum „Funktionieren eines Systems“ (wie es aktuell ist) beiträgt. Die Erkenntnis, „dass ich nicht mein Standpunkt bin“ (Scharmer 2009, 275), ermöglicht den Perspektivwechsel und die Betrachtung von außen. Organisationen auf dieser Stufe sind selbstreflexiv, lernend und haben „kollaborative [...] und vernetzte Strukturen[n] von Stakeholderdialogen“ (Scharmer 2009, 361) etabliert. Mit Stakeholdern, also Interessenhaltern, sind nicht nur Mitglieder einer Organisation gemeint, sondern auch Beteiligte außerhalb der Organisation. Die Grenzen der Wahrnehmung werden durch diesen Perspektivwechsel geöffnet. Das entspricht nicht nur einem inklusiven Gedanken, sondern auch dem modernen Bildungsauftrag, der sich durch Vernetzung im Sozialraum auszeichnet.
4. Das **Presencing** als kreativer, schöpferischer (in Abgrenzung zum eher *reflektierenden*) Dialog, ist ein Kommunikationsmuster, bei dem sich die Beteiligten der möglichen Zukunft zuwenden und von ihr aus spre-

chen, also ihren Standpunkt wechseln. Diese Phase umfasst Fragen an jede/n Einzelne/n selbst, z.B. was er/sie eigentlich will, was ihre/seine ganz persönlichen professionellen Ziele in der Einrichtung sind. Das Presencing ist die zentrale Phase eines Prozesses, der soziale Innovation wie Inklusion hervorbringen soll (Scharmer 2009, 231-253).

5. Das **Crystalizing** ist der Moment, in dem erste Bilder einer möglichen Zukunft auf Grundlage des Presencing entstehen.
6. Im **Prototyping** geht es darum, erste Prototypen, Konzepte oder Modelle einer möglichen inklusiven zu erstellen und schließlich im folgenden Schritt,
7. im **Performing** in die Welt zu bringen und in die soziale Praxis einzubetten.

(Scharmer 2009, 231-361)

Man bewegt sich also von der Verschleierung des eigenen Standpunktes und der Illusion von Gemeinschaft über die Offenlegung und Konfrontation der Standpunkte, die kritische Reflexion des eigenen Standpunktes hin zu einem Verlassen des Standortes und dem gemeinsamen Entwurf einer neuen Perspektive. Interessant ist, dass in diesen Prozess auch implizite Ebenen des Denkens und Fühlens einbezogen werden. Damit werden genau die Ebenen angesprochen, die in kulturellen Transformationsprozessen grundlegend, leitend, motivierend sind. Rein kognitiv angelegte Konzepte, z.B. zur Fortbildung von pädagogischen Fachkräften, die auf pure Wissensvermittlung beruhen, sind eben nur ein Schritt, aber nicht der entscheidende.

Jedes dieser Kommunikationsmuster weist unterschiedliche Qualitäten, Regeln und Strukturen auf. Daher sind die Übergänge - vom „Runterladen“ zur „Debatte“, von da aus zum „Dialog“ und zum „Presencing“, also zum schöpferischen Wahrnehmen und kreativen Dialog – nicht mit einem „Mehr Desselben“, als mehr Austausch von Meinungen, mehr Austausch von Floskeln machbar, nicht über das Handeln im gewohnten Modus erreichbar. Ein anderes Vorgehen und Betrachten des Problems ist vielmehr notwendig. Scharmer redet bei diesen Übergängen von Umschlagpunkten (ebd. 237). Sie beschreiben eine „soziale Grammatik“, also bestimmte Regeln des Denkens, Handelns und Fühlens. Sie haben immer mit Öffnung zu tun, nämlich der Öffnung des Denkens, des Handelns und Fühlens:

- Der Übergang von Ebene 1 (Runterladen, Abspulen) zur Ebene 2 (Debatte) gelingt, indem man die eigenen Handlungs- und Denkgewohnheiten reflektiert, also genau hinsieht³⁶. Es ist dies eine Öffnung des Denkens, eine Hinwendung zum expliziten Wissen über unsere Umgebung, bei dem wir einen Beobachterstandpunkt einnehmen, von außen betrachten. Scharmer bemerkt, dass man nicht künstlich konfrontative Debatten „anzetteln“ müsse, um tiefer in den Prozess einzutauchen. Es reiche, in Kleingruppenarbeiten den Austausch zu ermöglichen. Hier sei es dann aber wichtig, die unterschiedlichen Standpunkte und Perspektiven zu

sammeln und einander gegenüber zu stellen (Scharmer 2009, 275).

- Die Öffnung des Fühlens beim Übergang von Ebene 2 (Debatte) zu Ebene 3 (Dialog) gelingt, indem man die eigene Aufmerksamkeit umlenkt auf das Feld, in dem man sich bewegt und sich z.B. fragt: Was sind die Bedingungen unserer Arbeit? Wie beeinflusst der Sozialraum unsere Arbeit und wie die Zeit, in der wir leben? Darin wird nun die eigene Rolle betrachtet und dies als Teil eines großen Ganzen reflektiert. Das geschieht vor dem Hintergrund der Frage, wie wir durch unser Handeln und Kommunizieren das System/die OGS, wie es aktuell ist, aufrecht erhalten. Das implizite Handlungs- und Erfahrungswissen wird hier relevant und beleuchtet. Scharmer beschreibt diesen Umschlagpunkt als Öffnung des Fühlens. Hier geht es darum, empathisch zuzuhören und nachzufragen, die Perspektive des anderen bzw. eines anderen Systems (aus Schulperspektive dann die der Jugendhilfe und umgekehrt) einzunehmen (aber nicht zu übernehmen). Als Ausgangspunkt des Dialogs bieten sich kreative Methoden an, bei denen z.B. die eigene Perspektive in einer Skulptur modelliert wird (Scharmer 2009, 271-272), also im Sinne Pestalozzis die Hände benutzt werden. Das ermöglicht es, anders zuzuhören, anders aufmerksam zu sein. Fragen, die hierbei leitend sind, lauten z.B.: Was sind die wesentlichen Hürden in unserer OGS, uns zu einem inklusiven Bildungsort zu entwickeln? Was sind begrenzende Faktoren? Wer wird im aktuellen System gehört, wer hat bei uns in der OGS etwas zu sagen? Wer hat kei-

³⁶ Im Methodenkoffer finden sie den U-Prozess mit Methoden unterlegt, die sich jeweils anbieten würden.

ne Stimme? Welche weiteren offenen und neuen Fragen stellen sich uns? (Scharmer 2009, 294)

- Schließlich geht es bei der Bewegung vom Dialog zum Presencing darum, alte Muster loszulassen und von einer neuen Zukunft (einem visionären oder Idealzustand) her zu denken. In dieser Bewegung wird schöpferisches Wissen, ein Wissen von einer noch nicht realisierten Zukunft, von einem Möglichkeitsraum aktiviert. Hier wird der Punkt im Prozess erreicht, der es möglich macht, über neue Handlungsweisen, Praxiskonzepte und Organisationsformen nachzudenken. (Scharmer 2009, 237-253).
- Vom tiefsten Punkt des U's aus, dem Presencing, werden die entstehenden Ideen zu einer inklusiven OGS in eine konkrete Form gebracht, zur Diskussion gestellt und erprobt. (Scharmer 2009, 368-369).

Es geht in diesem Modell also mit anderen Worten darum, zu überlegen, wie wir miteinander sprechen und einander zuhören, und wie wir die Arten von Kommunikation so ändern, dass kreativer Austausch, in dem wir voneinander lernen können, gelingt und der uns und der OGS Entwicklung ermöglicht. Einen solchen Prozess vom „Runterladen“ bis zum „Presencing“ kann man jederzeit, in jeder möglichen Situation durchlaufen. Es gibt dafür kein vorgeschriebenes Zeitfenster. Wenn man also einen solchen Prozess z.B. im beruflichen Handlungsfeld initiieren möchte, gibt es keine empfohlene, zu veranschlagende Dauer und keine festgeschriebenen Methoden. Bei Überlegungen zur methodischen Gestaltung geht es

vielmehr darum, sich an den beabsichtigten Wirkungen zu orientieren, also: Welche Art des miteinander Redens und einander Zuhörens wollen wir erreichen? Dazu sind nicht immer ausgeklügelte methodische Settings notwendig, sondern eher eine erfahrene, aufmerksame Moderation.

Auf dem Weg zu einem schöpferischen Dialog, der in den Entwurf einer inklusiven OGS mündet, können sich nach Scharmer drei Arten von Hürden stellen. Eine Hürde ist, von alten Mustern aus zu denken und zu urteilen. Deshalb muss es, ähnlich wie im kreativen Brainstorming (beispielsweise der Kopfstand-Methode, Methodenkoffer im Kapitel 5), darum gehen, diese „Stimme des Urteilens“ zunächst zu suspendieren. Zynismus ist eine weitere Barriere in diesem kreativen Prozess, die dafür sorgt, viel Distanz zwischen sich und ein Problem zu bringen. Das Gegenteil von dem, was erreicht werden soll, ist die Folge: „Wegsehen, Weghören, Wegdenken“, statt sich tiefer auseinanderzusetzen. Angst ist schließlich, die dritte Hürde. Sie hat damit zu tun, Vertrautes aufzugeben und sich in eine unbekannte Zukunft aufzumachen. (Scharmer 2009, 242-243)

Scharmer empfiehlt hier den moderierenden Personen, bzw. der Prozessbegleitung, mit dafür Sorge zu tragen, dass sich die Teilnehmenden der Angst stellen, genau hinsehen und zynische Beiträge hinterfragen. Im Sinne einer „konstruktiven Irritation“ der Barrieren ließe sich fragen, was man selbst oder das gesamte Team tun müsse, um die Situation so richtig „gegen die Wand zu fahren“ und zum Scheitern zu bringen, oder aber zu prüfen, was der schlimmste anzu-

nehmende Fall wäre, wenn der Prozess scheiterte.

Nochmal: Es geht bei dieser Art der Prozessgestaltung nicht darum, ein ausgeklügeltes methodisches Setting zu konstruieren. Stattdessen geht es darum, einen Analysefokus für die Art unserer Kommunikation zur Verfügung zu stellen, darauf aufmerksam zu machen, welche Form der Kommunikation wir bräuchten. Und schließlich geht es darum, Bedingungen zu schaffen, die einen kreativen Dialog möglich machen, von dem aus „Prototypen des Neuen“ (Scharmer 2009, 381) entwickelt und erprobt werden können.

Wenn man nun fragt: Wie können wir den Prozess angehen? Wie könnte er aussehen?, lassen sich wiederum sehr grob Phasen oder Stationen formulieren:

1. Für einen Veränderungsprozess nach dem U-Modell braucht es eine Intention oder Entscheidung, z.B. eine OGS inklusiv zu gestalten. In dieser Phase wird eine Basis für die weiteren Entwicklungen gebildet. Diese Basis besteht aus einer Gruppe von Akteuren, die mit Engagement und Herz hinter der Idee (Inklusion) stehen und sie über lange Zeit hinweg verbindlich tragen. In der OGS gehören selbstredend auch die Partnerinnen und Partner aus der Jugendhilfe in diese Gruppe. Um diese Kerngruppe herum, die späterhin den Prototypen der inklusiven OGS bildet, gibt es eine Unterstützungsstruktur aus Prozessbegleitung, Experten/innen, Beratern/innen, kreativen Denkern, die eine Sicht von außen einnehmen. Wichtige Entscheidungsträger sollten früh und regelmäßig einbezogen werden.

2. Die Mitglieder der Gruppe machen sich auf, eine gemeinsam getragene Vorstellung bzw. Wahrnehmung des Ziels zu entwickeln und durchlaufen dabei den U-Prozess. Um so einen Prototypen zu bilden, braucht die Gruppe eine klare Fragestellung und geklärte Aufgabenbereiche. Die Mitglieder machen sich auf Erkundungsreisen (Hospitationen) zu Menschen und Orten, von denen man am meisten lernen kann über eine inklusive OGS und darüber, wie man sie umsetzen kann. Sie erkundschaften die verschiedensten Kontexte, andere Institutionen, beobachten Handlungspraktiken und lassen sich dabei von Fragen leiten wie z.B.:

- * Was hat mich am meisten beeindruckt?
- * Was hat mich überrascht? Was habe ich so nicht erwartet?
- * Was hat mich persönlich berührt und warum?
- * Was ist aus meiner Perspektive die Kraftquelle in dieser Einrichtung oder dieser Person, die Weiterentwicklung ermöglicht? Woraus beziehen sie ihre Energie? Was treibt sie an?
- * Wodurch wird Weiterentwicklung behindert?
- * Was habe ich an mir selbst beobachtet, als ich im Feld war und nachdem ich wieder hinausging?
- * Welche weiteren Ideen regen die Beobachtung in diesem Feld an?

Staunen statt Urteilen sollte hier der Modus des Beobachtens sein und das beobachtete Feld wie ein fremdes Land behandelt werden, das man noch nie gesehen hat. Bereits diese Art zu beobachten, erleichtert einen Perspektivenwechsel.

Es bleibt aber nicht bei der Beobachtung. Diese wird vielmehr in einen Dialog überführt. Dabei reden die Mitglieder der Kerngruppe mit weiteren Akteuren, z.B. den Schülerinnen und Schülern, den pädagogischen Fachkräften, den Lehrkräften, den Eltern – also den sogenannten Stakeholdern. Der Modus des Gesprächs ist das empathische Einfühlen in die Perspektive der Gesprächspartnerinnen und -partner. Analog zur Methode der kollegialen Beratung kann hier bewusst ein Rollen- und Perspektivenwechsel eingenommen werden (z.B. Schlee & Mutzek 1996). Auch Gruppenmethoden wie das World-Café (Brown & Isaacs 2007) eignen sich gut, um in einen Dialog zu treten und innerhalb eines Systems (einer Einrichtung, Organisation etc.) die Wahrnehmung auf dessen „blinden Fleck“ zu lenken, dabei gleichzeitig eine andere Form des miteinander Redens und einander Zuhörens zu lernen.

3. Nachdem die Perspektive verbreitert wurde, wird sie nun vertieft. In dieser Phase steht z.B. die Auseinandersetzung mit den eigenen inneren Widerständen, den Urteilsmaßstäben sowie den Ängsten im Mittelpunkt. Loslassen von Altem, Überflüssigem heißt es da. Es gilt, eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem zu erreichen, was uns wirklich

wichtig ist und was wir tatsächlich wollen, also mit den Zielen hinter den Zielen.

4. Schließlich geht es nun darum, den Prototypen einer inklusiven OGS (ein Konzept also) zu schaffen und zu präsentieren. Der Prototyp ist noch unvollständig. Wichtige Bestandteile der Ideen sind zwar im Prototyp bereits konkretisiert, aber noch nicht das Ganze. Dabei sollte im Konzept natürlich die Kernproblematik sehr deutlich angesprochen sein – etwa „Teilhabe an Lernen und Gemeinschaft für alle“ mit besonderer Berücksichtigung von Menschen mit Behinderungen oder in sozial benachteiligten Lebenslagen. Mit der frühzeitigen Präsentation des noch unvollkommenen Prototyps wird anderen Beteiligten, die aber nicht Mitglied der Kerngruppe sind, die Möglichkeit für Rückmeldungen gegeben. Auf dieser Grundlage kann der Prototyp verbessert werden.
5. Das Neue, der Prototyp muss nun „in die Welt gebracht“ werden. Dazu braucht es eine geeignete unterstützende Lerninfrastruktur, die z.B. regelmäßiges (Peer-)Coaching und Beratung beinhaltet sowie den Austausch über Systemgrenzen hinaus (Scharmer 2009, 375-437).

Die Frage, wie ein „Groß- und Langzeitprojekt“, wie das der Inklusion, flächendeckend bzw. systemisch umgesetzt werden kann, lässt sich mit Scharmer, wenn auch nur grob, beantworten. Er meint, dass durch „Schaffung eines strategischen Netzwerkes von kleinen Initiativen und Prototypen“ (Scharmer 2009, 255) Strahlkraft auf weitere Initiativen ausgeübt und weite-

re Entwicklungspotentiale geschöpft werden könnten. Auch das kann das komplexe Vorhaben handhabbarer erscheinen lassen und ist eine Antwortmöglichkeit auf die Frage: Wie sollen

wir es denn schaffen, eine inklusive OGS zu entwickeln?

3.4 Inklusive Kulturen und Praktiken: Beiträge zu Veränderungsprozessen aus Jugendhilfe und Schule

Partizipation



„Ich partizipiere, du partizipierst, er partizipiert, (...), sie profitieren.“ Damit ist der Unterschied zwischen rein ritualisierter Partizipation und einer Partizipation, bei der die Teilnehmenden auch Einfluss auf das Ergebnis des Prozesses haben, gemeint.
(Abbildung aus Arnstein 1969. 216)

Partizipation ist eine Strategie, mittels derer die Menschen in marginalisierten Positionen teilhaben können an Entscheidungen darüber, wie Informationen ge-/verteilt, Ziele und Verfahrensweisen festgelegt, Programme durchgeführt, Ressourcen und Gewinne aufgeteilt werden (Arnstein 1969, 216). Dies ist ein leitender Gedanke von Partizipation, der mit den Bürgerrechtsbewegungen z.B. in den USA der 1960er Jahre verstärkt aufgenommen wurde.

Partizipation ist auch Kernkonzept der UN-Behindertenrechtskonvention. Dort heißt es in der Präambel unter dem Buchstaben o.), dass „Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit

haben sollen, aktiv an Entscheidungsprozessen über politische Konzepte und über Programme mitzuwirken, insbesondere wenn diese sie unmittelbar betreffen“. Die Leitidee Partizipation spiegelt sich auch in der Forderung nach voller und wirksamer Teilhabe in Artikel 3c.) der UN-Behindertenrechtskonvention wider. Bereits während des Europäischen Jahres der Menschen mit Behinderungen in 2003 wurde dieser Anspruch im Leitsatz „Nichts ohne uns über uns“ formuliert. Dies geschah auch vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen der Nicht-Teilhabe. Das Diktum fordert den Einbezug von Beginn an ein: Redet und verhandelt nicht über

unsere Belange, ohne uns zu hören und als Entscheidungspartner einzubeziehen, lautet die Forderung, die einen Paradigmenwechsel kennzeichnet.

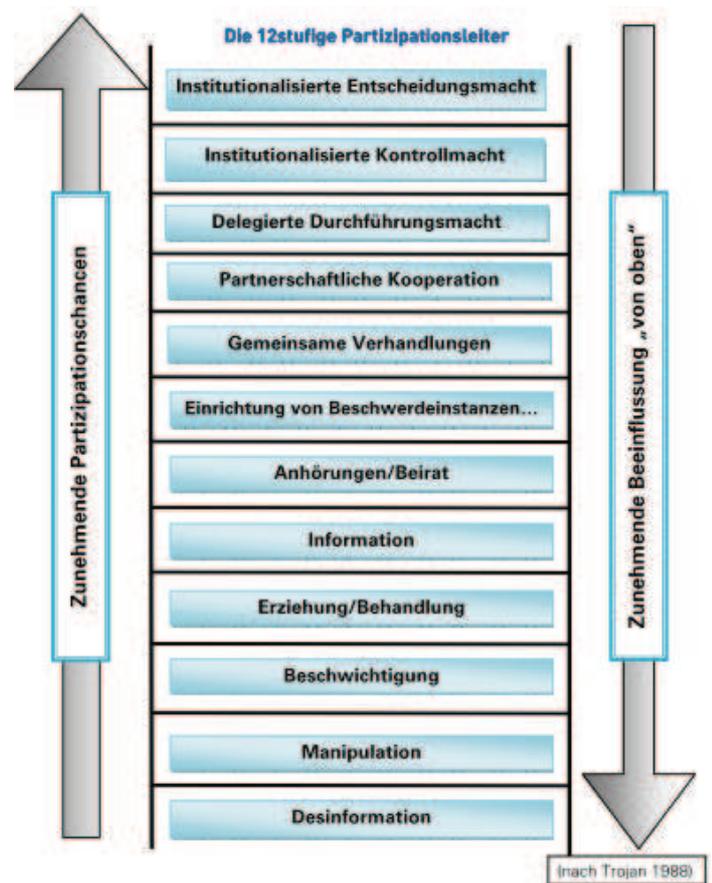
Mehr Partizipation ist also das Motto bei Inklusionsprozessen, und zwar bereits in der aktuellen Phase der Beratung, bei der Analyse der Ausgangsbedingungen für Inklusion und ersten Überlegungen für mögliche Konzepte, um Entwicklungen vorzubeugen, die an den Bedarfen und der Zustimmung der Beteiligten vorbeigehen.

In pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern hat Partizipation bereits lange Tradition, insbesondere in verschiedenen Bereichen der Jugendhilfe. Im Schulbereich ist ihre Entwicklungsgeschichte deutlich kürzer. Egal wie viel Erfahrung jedoch vorhanden ist: Es bleibt eine Herausforderung, Partizipation zu gestalten.

Denn Partizipation ist nicht gleich Partizipation. Sowohl im Verständnis als auch in der Umsetzung von Partizipation lässt sich eine große Bandbreite beobachten. Die Grundidee von Partizipation beinhaltet, wie eingangs verdeutlicht, die Ermächtigung der Bürgerinnen und Bürger (citizen power, Arnstein 1969) vor allem in randständigen Lebenslagen. Daneben finden sich ebenso Begriffsverständnisse, die auf Integration abzielen und systembestätigend sind. Allzu leicht driftet das Partizipationsverständnis in Affirmation ab, wenn Partizipation lediglich dem Ziel dienen soll, Menschen in die Pflicht zu nehmen. Zu Partizipation gehören aber eben auch Rechte. Es muss also immer gefragt werden, inwieweit bei der Verwendung des Begriffs und der Durchführung entsprechender Programme mitgedacht ist, dass sich auch die

Verhältnisse zwischen den Beteiligten (marginalisierten und hegemonialen Gruppen) verändern sollen und Auswirkungen von Mitbestimmung von allen akzeptiert werden müssen.

Nach Arnstein (1969) kann man Unterscheidungen in der Reichweite von Partizipation treffen. Partizipative Praxis ist das Gegenteil von Desinformation einerseits. In ihrer weitreichendsten Form ist sie institutionalisierte Entscheidungsmacht auf der anderen, gegenüber liegenden Seite der Leiter. An den Stufen, die dazwischen liegen, wird auch deutlich, ab wann Partizipation überhaupt erst anfängt und wie weit bestimmte aktuell vorfindbare Praktiken von wirksamer Partizipation entfernt sind. Die folgende Graphik (in diesem Fall in Übersetzung und Erweiterung von Trojan 1988) soll die Abstufungen illustrieren.



Wir sehen einerseits an dieser Graphik, wie weit man vom eigentlichen Ziel der Partizipation entfernt ist, wenn man im Bereich der Erziehung und Information verbleibt. Auch die im Institut für Menschenrechte eingerichtete Monitoringstelle als Beschwerdeinstanz beschreibt nur einen Schritt in Richtung volle und wirksame Teilhabe, noch nicht die umfängliche Form selbst.

Bei den oberen beiden Bereichen - der institutionalisierten Kontrollmacht (bzw. *Selbstbestimmung*) und der institutionalisierten Entscheidungsmacht (bzw. *Selbstverwaltung*) - dieser Partizipationsleiter handelt es sich nach Göbel (2008) „nicht um Beteiligung im engeren Sinne, sondern um Autonomie“ (ebd. 9).

Selbstbestimmte bzw. autonome Lebensführung ist jedoch im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention das Ziel von Partizipation (Hirschberg 2010, 3-4)³⁷. Das schließt ein: Entscheidungen zu beeinflussen und kontrollieren zu können, selbst Entscheidungen zu treffen, und zwar nicht zufällig und in Erprobungsform im Rahmen eines zeitlich begrenzten Projektes, sondern institutionalisiert und damit auch rechtlich legitimiert – das ist volle, wirksame Teilhabe.

Transferiert auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen und ihren jeweiligen Entwicklungsstand beginnt dies damit, zumindest „einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene Le-

bensgestaltung an sich zu nehmen“ (Göbel 2008, 5) und damit Fähigkeiten zur selbstbestimmten Lebensführung zu erwerben.

Partizipation: Zu Recht im Recht

Werfen wir einen kurzen (selektiven) Blick in die rechtlichen Bedingungen für Partizipation, vor allem bezogen auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Beteiligung oder auch Partizipation ist nicht erst in der UN-

Behindertenrechtskonvention menschenrechtlich verankert. Auch die UN-Konvention über die Rechte des Kindes sieht Partizipation als Menschenrecht vor (Artikel 12 Berücksichtigung des Kinderwillens, Artikel 13 Meinungs- und Informationsfreiheit, Artikel 14 Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit, Artikel 15 Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit). Ebenso ist die Agenda 21, die 1991 auf der Umweltkonferenz in Rio de Janeiro beschlossen wurde, zu erwähnen. Sie weist auf die Notwendigkeit hin, Kinder und Jugendliche an Entscheidungen zu beteiligen.

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist auch auf der nationalen Ebene verankert (z. B. im Grundgesetz Artikel 1-3 und 7, Bürgerliches Gesetzbuch §§1626, 1671, 1746, 887, KJHG). Zentral auf Bundesebene für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist das Achte Buch Sozialgesetzbuch - Kinder und Jugendhilfe oder auch Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) genannt, maßgeblich. Hier sei nur auf einige relevante Stellen verwiesen. Es werden jedoch zahlreiche Beteiligungsmöglichkeiten eingeräumt, wie z.B. in § 5, wo das Wunsch-

³⁷ Dieser Artikel Hirschberg, M. (2010): „Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN- Behindertenrechtskonvention“ ist unter www.institut-fuer-menschenrechte.de verfügbar

und Wahlrecht für Kinder- und Jugendliche bzw. Leistungsberechtigte³⁸ verankert ist. Diese können nach Absatz 1 zwischen Einrichtungen und Diensten verschiedener Träger, die sich auf gleiche Leistungen beziehen, wählen (z.B. ob Sozialpädagogische Familienhilfe durch einen freien oder öffentlichen Träger geleistet werden soll³⁹). Sie können auch Wünsche hinsichtlich der Gestaltung der Hilfe äußern.

Die Tragweite von Partizipation in der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe wird in § 8 SGB VIII sehr deutlich. Dort heißt es: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu betei-

³⁸ „Das Wahlrecht steht dem Leistungsberechtigten zu. Leistungsberechtigt ist ein Leistungsempfänger, der einen Rechtsanspruch auf Hilfe hat. Leistungsempfänger ist, in wessen Person die Tatbestandsvoraussetzungen der Hilfe vorliegen. Für alle Hilfen nach SGB VIII ist Leistungsadressat das Kind. Leistungsberechtigt ist das Kind dagegen nur für Leistungen nach §§ 8 Abs. 3, 24, 35a. Beispielsweise für die Hilfe zur Erziehung ist leistungsberechtigt der Personensorgeberechtigte, das sind beide Elternteile (§ 1626 BGB). Für die Hilfe zur Erziehung ist das Wunsch- und Wahlrecht speziell in § 36 Abs. 1 S. 4 geregelt. Danach haben dort nicht nur die Leistungsberechtigten (also die Eltern), sondern auch das Kind ein Wunsch- und Wahlrecht. Sind sich Eltern und Kind bei der Ausübung des Wahlrechts nicht einig, haben die Eltern als Personensorgeberechtigte das letzte Wort. Das Wunschrecht bezieht sich auf die nähere Ausgestaltung der gewählten Leistung. Beispielsweise können Eltern Wünsche äußern, in welche Gruppe eines Kindergartens ihr Kind kommen soll.“ (Kunkel, Ch. 2005: „§5 Wunsch- und Wahlrecht“. In: Becker-Textor, I. & Textor, M. (Hrsg.) SGB VIII – Online-Handbuch. www.sgbviii.de, Zugriff SH: 13.06.2011)

³⁹ „Das Wahlrecht ermöglicht die Wahl zwischen Angeboten verschiedener Träger, die sich auf die gleiche Leistung beziehen, wenn deren gesetzliche Voraussetzungen vorliegen. Eine Wahl verschiedener Hilfearten ist dagegen nicht möglich, weil jede Hilfeart unterschiedliche gesetzliche Voraussetzungen hat.“ (ebd.)

gen.“ Dies bedeutet zwar, sich bei Entscheidungsverfahren auf die Kinder und Jugendlichen und ihr *entwicklungsbedingtes* Mitspracherepertoire einzustellen – ein 4-jähriges Kind wird anders einbezogen werden als ein 17-jähriger Jugendlicher. Einbezogen werden jedoch beide: immer und grundsätzlich.

Dies wird bekräftigt im KJHG unter § 11, wo Partizipation als wesentliches pädagogisches Prinzip in der Kinder- und Jugendarbeit angeführt ist. Dies bezieht sich auch auf die Planung von Maßnahmen, wie dies in § 36, dem (individuellen) Hilfeplan, festgehalten wird. Die öffentliche Jugendhilfe ist auch bei der strukturellen Angebotsplanung z.B. im Rahmen der Jugendhilfeplanung nach § 80 zu Partizipation angehalten. Diese soll nämlich vom Bedarf der Kinder und Jugendlichen ausgehen.

Durch das KJHG § 74 sind ebenso Träger der *freien* Jugendhilfe dazu aufgefordert und motiviert, Beteiligungsformen zu implementieren, nämlich insofern als der öffentliche Träger ihre Finanzierung auch davon abhängig machen kann, ob dieser Partizipation verwirklicht (Stange 2007).

Notwendig für eine Entwicklung von inklusiven Sozialräumen wäre zudem die kommunale Verankerung von Partizipation in der Gemeindeordnung, wie dies z.B. in Schleswig-Holstein vorbildhaft der Fall ist. Das ist keineswegs bundesweit der Fall, und auch das Land Nordrhein-Westfalen hinkt dieser Entwicklung hinterher. Hier wurden die Kinderrechte im Jahr 2002 lediglich in die Landesverfassung § 6 aufgenommen (Stange 2007, 114-117). Es besteht also insbesondere Nachholbedarf im Rahmen kommunaler Steuerungsprozesse.

Partizipation in der Praxis

Die *strukturelle* Verankerung von Partizipation ist eine Sache, die *praktische* Umsetzung von Partizipation z.B. im Bildungsbereich⁴⁰, wie es die UN-Behinderten-, aber auch die UN-Kinderrechtskonvention verlangen, eine andere. Die Jugendhilfe mit ihren vielfältigen Angeboten der offenen Kinder- und Jugendarbeit, und hier vor allem als Bildungspartnerin in der OGS, hat viele Erfahrungen und Kompetenzen beizusteuern. Sich mit diesem Wissen und der Erfahrung prozessbegleitend einzubringen, um dem Kern inklusiver Entwicklungen gerecht zu werden, ist unbedingt notwendig.

Jedoch gilt zu bedenken: Es gibt nicht DIE Jugendhilfe. Kompetenzen, Wissen und Erfahrung mit Partizipation sind auch hier unterschiedlich verteilt. Und nicht alles, was als partizipatives Angebot ausgewiesen ist, kann bei genauerem Hinsehen diesem Anspruch gerecht werden. Insofern ist stete Reflexion und Prüfung erforderlich, die auch das eigene professionelle Selbstverständnis und tägliche Handeln einbezieht und hinterfragt.

Zu diesem täglichen Handeln gehört auch der Gebrauch von Methoden zur Partizipation. Aber längst nicht immer sind die verwendeten Medi-

en/Methoden auch tatsächlich geeignet, um alle zu beteiligen. Daher muss auch methodisch der Heterogenität von Gruppen Rechnung getragen werden. Heterogen sind Gruppen nicht nur, weil Kinder mit und ohne Behinderungen Mitglieder sind, sondern auch, weil die Gruppenmitglieder unterschiedliche Erfahrungen mit und Vertrauen in Mitsprache- und Mitentscheidungsprozesse/n haben. Partizipation braucht neben Fähigkeiten eben auch Mut – nicht nur bei den Kindern und Jugendlichen.

Partizipation bedeutet nämlich auch für die Erwachsenen ein Wagnis: auf die Entscheidungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu vertrauen, darauf zu vertrauen, dass sie wissen können, was gut für sie ist. Das schließt dann allerdings auch die Bereitschaft ein, Konflikte einzugehen, weil selbstredend nicht alles, was Kinder und Jugendliche gut für sich finden, auch einer genaueren Prüfung standhält bzw. standhalten würde (z.B. eine Schule ohne Matheunterricht) oder umgesetzt werden kann und per se sollte (z.B. Abriss und Neubau des Schulgebäudes). Aber auch scheinbar unrealistische Wünsche haben einen realisierbaren Kern, auf dessen Suche man sich gemeinsam machen kann. Denn der Wunsch nach einer mathematikfreien Schule steht womöglich stellvertretend für den übergeordneten Wunsch, eine andere Form des Unterrichts und/oder des Erlernens und Erwerbens von mathematischen Kenntnissen und Kompetenzen zu erleben.

Das Handlungsprinzip der Partizipation darf indessen nicht darüber hinweg täuschen, dass wir es immer mit Machtverhältnissen zu tun haben. Die LehrerIn, der ErzieherIn haben allein

⁴⁰ Wir verweisen hier erneut auf das erweiterte Verständnis von Bildung und dementsprechend erweiterte Verständnis des Bildungsbereichs. Der Bildungsbereich steht demnach nicht als Synonym für Schule, sondern umfasst die verschiedenen Bildungsorte und Lernwelten. Chronologisch vom Lebenslauf her begriffen heißt das, Bildung in frühester Kindheit bis hin zum Erwachsenenalter und zudem auf der Horizontalen in verschiedenen Institutionen und Organisationen, aber auch in der Gleichaltrigengruppen zu begreifen.

durch ihren Status nicht nur mehr Verantwortung, sondern auch mehr Steuerungsmöglichkeiten als „ihre“ Kinder und Jugendlichen. Er/sie hat (allerdings nicht per se in allen Bereichen) einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung. Das kann zum vorschnellen Eingreifen „verleiten“. Partizipative Settings fordern hingegen auf, eben jenes Wissen durch Erfahrung zu hinterfragen, denn sie sind erworben und geprägt durch eine bestimmte Struktur, die mitunter wenig mit den durch Partizipation beabsichtigten Entwicklungen zu tun hat. Partizipatives Arbeiten heißt auch, Neues zu wagen, sich in gewissem Maße auf Unplanbarkeiten einzulassen.

In diesem Sinne sind auch die folgenden Fragen zu verstehen. Sie können helfen, partizipative Prozesse, als Kern von inklusiven Entwicklungen, vorzubereiten und Bedingungen zu reflektieren.

- Wer will was von wem und warum?
- Wer hat was zu entscheiden?
- Wie weitreichend können wir Teilhabe garantieren? Welche Spielräume gibt es überhaupt? (siehe Partizipationsleiter)
- Wer darf kontrollieren?
- Was machen wir mit dem, was da entsteht?
- Wie verbindlich ist die Umsetzung?
- Welche Mittel und Bedingungen brauchen wir, damit Partizipation hier vor Ort gelingen kann?
- Haben wir geeignete Methoden und Medien (z.B. Sprache), um alle zu beteiligen?

- Und im Prozess selbst ist folgende Frage **immer** relevant: Sind im Beteiligungsprozess wirklich alle beteiligt?

Partizipation ist anstrengend und herausfordernd. Sie verlangt viele unterschiedliche Fähigkeiten und Mut – und schlicht auch Übung. Darin liegt zugleich ihre enorme Chance, sie als umfassendes Bildungsprojekt zu verstehen. Partizipation ist nämlich unverbrüchlich mit Erziehung und Bildung verbunden⁴¹ und insofern keineswegs neuer Anspruch in allem Erziehungshandeln. Grundlegend partizipativ sind informelle und formale Bildungsprozesse, weil sie die aktive Beteiligung und Mitwirkung eines sich bildenden Subjektes verlangen (in Anlehnung an Göbel 2008, 7-8).

Der Bildungsanspruch von Partizipation zeigt sich darin, dass sie so verschiedene Handlungen herausfordert, wie: in/mit einer Gruppe die Entscheidung zu treffen, etwas zu verändern, ein klares Ziel dafür zu formulieren, Umsetzungsschritte zu planen und durchzuführen, das Vorhaben zu einem Abschluss zu bringen, ohne mittendrin aufzugeben, mit eintretenden Schwierigkeiten kreativ umzugehen, zu schauen, ob das, was man erreicht hat, tatsächlich auch das ist, was man erreichen wollte. Das alles geschieht im Team, unter Abstimmung, im Aushandeln von Konflikten usw.

Betrachtet man die Abläufe von Partizipationsprozessen, beschreiben diese im Grunde Problemlöseprozesse, die die Grundlage von Lernen (z.B. im problembasierten Lernen, u.a. nach

⁴¹ Dies wurde in Kapitel eins der Arbeitshilfe bereits dargelegt.

Barrows 2005) sind, wie das nachfolgende Schaubild – vereinfacht – darstellt:



Hier „passiert“ also ein Lernen aus Erfahrung, im Tun innerhalb des Kontexts einer sozialen Gruppe. In partizipativen Prozessen werden die Ressourcen von Einzelnen mit denen einer Gruppe verbunden, dadurch kann etwas entstehen, das mehr ist, als die Summe seiner Einzelteile.

Das Lernen in und durch Gruppen als starkes Moment in partizipativen Prozessen braucht Steuerung und Ressourcen (z.B. Zeit), allerdings vorrangig im Sinne der Bereitstellung von Rahmenbedingungen und einer professionellen Begleitung, die sich als Mentor/in versteht (BZgA 2004, 29).

Partizipation ist auch Bildungsprojekt im Sinne zunehmender Verantwortungsübernahme für eine Gemeinschaft, z.B. in einem organisationalen Rahmen wie der OGS oder, noch größer gedacht, auch im Sinne der Verantwortungsübernahme für ein demokratisch gestaltetes Gemeinwesen. „Es geht um das Erlernen von Demokratie nicht nur als politisches System, sondern als alltägliche Lebensform“ (Stange o.J.,

11)⁴². Jedoch gilt es bei diesem Verständnis sehr wachsam zu sein für instrumentalisierende Tendenzen. Partizipation darf nicht missbraucht werden für Anliegen, Kinder und Jugendliche lediglich in eine vordefinierte Spur zu bringen. Ihr Eigensinn muss respektiert und berücksichtigt werden.

Insgesamt hat die Auseinandersetzung mit Inklusion ein pädagogisches Prinzip „nur“ noch einmal in den Fokus gerückt, darüber hinaus aber auch geschärft, insofern sie radikal dazu auffordert, sämtliche Prozesse partizipativ zu gestalten – „Nicht über uns ohne uns!“ – und den Auftrag dazu erneuert. Die Chancen dafür scheinen günstige zu sein. Jugendliche interessieren sich laut der 16. Shell-Jugendstudie 2010 wieder mehr für Politik. Noch 2002 gaben nur 20% der Jugendlichen im Alter von 12-15 Jahren an, politisch interessiert zu sein. Heute sind es 33%. Ähnlich deutlich ist der Anstieg auch bei den 12- bis 14-Jährigen (16. Shell-Jugendstudie 2010). Viele Jugendliche sind bereit, sich freiwillig zu engagieren oder tun es schon. Der Freiwilligen-survey (2010) zeigt zwar eine leicht sinkende Tendenz, dennoch lag 2009 das freiwillige Engagement der 14- bis 19-Jährigen noch bei 33% (ebd., 16). Laut der Bertelsmann-Studie „mit-Wirkung!“ (2006) würden sich 78% der Jugendlichen freiwillig engagieren, wenn die Bedingungen stimmen würden. Erschreckend ist dagegen, dass 68,5% der Jugendlichen sich von Politikern nicht ernst genommen fühlen (Bertelsmann

⁴² Diese Publikation (Stange, W (o.J.): „Warum Partizipation?“ steht unter www.kinderpolitik.de Pfad: Beteiligungsbausteine zur Verfügung.

Stiftung 2005, 26). Die Ergebnisse der verschiedenen Studien lassen sich zwar nicht addieren, jedoch lässt sich mit einiger Sicherheit sagen: Viel mehr Jugendliche würden sich beteiligen, wenn man sie ließe. Das bedeutet auch, Kinder und Jugendliche nicht lediglich als „Gegenstand“ von Planungsprozessen zu sehen, sondern sie als Bürgerinnen und Bürger anzuerkennen (Stange 2007, 65). Eben das bedeutet eine Veränderung in den Verhältnissen zueinander.

Darauf rekurriert das Konzept Partizipation sehr stark. Es startet nämlich, in seiner reinen Lehre, gedanklich von einer Zwei-Gruppen-Theorie - hier die marginalisierten, „sprachlosen“ Gruppen, dort die hegemonialen Gruppen mit größerem Einfluss. So einfach ist eine solche Einteilung jedoch nicht. Die Verhältnisse sind viel komplizierter, weil gesellschaftliche Verhältnisse, die in dieser Einteilung widerspiegelt sind, viel komplexer sind: eine Schulleitung hat vielleicht im Verhältnis zu ihre Schülerinnen und Schülern mehr Einflussmöglichkeiten, aber ihre eigenen Einflussmöglichkeiten sind ebenfalls im Verhältnis zu anderen Stellen begrenzt. Auch das gilt es zu berücksichtigen.

Erst in voll verwirklichter Form (auf den oberen Stufen der Partizipationsleiter) beinhaltet Partizipation veränderte Verhältnisse zwischen diesen Gruppen, die die Bezeichnung hegemonial und marginal, integriert und exkludiert nicht mehr zulassen. Auf dem Weg dorthin ist Partizipation eine zentrale Strategie. Auf diesem Weg begleiten uns immer eine Reihe von Fragen, die

wohl kaum abschließend zu beantworten sind, z.B.: Wenn Partizipation bestimmte Fähigkeiten, Kenntnisse und einen bestimmten Organisationsgrad braucht, wie „kommen“ diejenigen, die jetzt noch exkludiert sind, an das Wissen, die Fähigkeiten etc.? Wie müssen Vermittlungsprozesse gestaltet sein, damit Bevormundung vermieden wird? Und inwieweit ist die Definition bestimmter Wissensformen und Fähigkeiten nicht bereits ein Prozess der Marginalisierung?

Ressourcenorientierung

Ressourcenorientierung spielt in unterschiedlichen Feldern und Disziplinen der sozialen und Bildungspraxis bereits jetzt eine herausragende Rolle. Der Ressourcenorientierung liegt die Annahme zugrunde, dass „unsere Lebensführung, unsere Alltagsgestaltung, unser Wohlbefinden und unsere Gesundheit, unsere Erfolge und Misserfolge in der Bewältigung von Anforderungen, Problemen und Krisen [...] abhängig sind von Ressourcen“ (Sickendiek, Engel & Nestmann 2002, 212). Deshalb ist es das Ziel, Ressourcen zu aktivieren und Zugang zu Ressourcen zu erhalten bzw. zu eröffnen.

Was sind eigentlich Ressourcen?

Zunächst ist zu unterscheiden zwischen internalen bzw. personalen und externalen bzw. sozialen Ressourcen. Zu den internalen bzw. personalen Ressourcen gehören Fähigkeiten, Kompetenzen, Begabungen, Vorlieben, Interessen, Wissen, Erfahrungen, Werte, Überzeugungen, Wünsche, Ziele der einzelnen Person (Bamberger 2001, 2). Zu den externalen bzw. sozialen Ressourcen gehören soziale Beziehungen und Kontakte, Ressourcen in Form von Objekten, also Dingen der materiellen Umwelt (Haus/Wohnung, Kleidung, Auto, Handy, Plattensammlung etc.) sowie auch die jeweiligen Lebensbedingungen wie z.B. die Einkommenssituation (Sickendiek, Engel & Nestmann 2002, 212-213).

Die Ressourcenorientierung ist in ihrer Entwicklungsgeschichte eng verknüpft mit dem Prinzip der Lösungsorientierung, wie sie in der Kurzzeittherapie von Steve de Shazer u.a. in den

1970er Jahren in den USA entwickelt wurde.⁴³ Lösungsorientierte Arbeit, auf der Ebene von Individuen und Gruppen, geht davon aus, dass Ressourcen zum Lösen von Problemen bei jedem Individuum zumindest ansatzweise bereits vorhanden sind, dass sie nur noch nicht oder nicht ausreichend genutzt werden und aktiviert werden wollen. Die Blickrichtung ist hier nicht das Problem und seine Ursachen, sondern die Lösung (Schlippe & Schweitzer 124). Geschaut wird insofern nicht zurück, sondern voraus, in die Zukunft, in der das Problem gelöst sein wird bzw. in der vorwegnehmenden Vorstellung gelöst ist. Das ist auch die Blickrichtung, die im Rahmen von Inklusion und vor allem individueller inklusiver Bildungsplanung, bei der wir nach den Bildungspotentialen schauen, eingenommen wird.

Diese Blicke und die Annahme, dass wir Lösungsressourcen ansatzweise immer schon zur Verfügung haben, hat nichts mit einer Banalisierung von Problemen zu tun, sondern beruht auf der Annahme, dass man zunächst nur mit dem arbeiten kann, was da ist, und das sind die Ressourcen, die ein jeder Mensch hat, die er mitunter aber erst wiederentdecken, sich bewusst machen, entwickeln muss (Mücke 2001, 38). Der Fokus wendet sich damit weg von den Defiziten

⁴³ Auch netzwerkorientierte Arbeitsansätze sowie kompetenzorientiertes Arbeiten und das Empowermentkonzept stehen in enger Verbindung mit der Ressourcenorientierung. Sie ist überall dort festes Arbeitsprinzip (Sickendiek, Engel & Nestmann 2002, 210-211).

hin zu den Möglichkeiten. Dazu ist auch eine Umdeutung (Reframing) von Problematiken notwendig: Ein Kind als verhaltensauffällig zu beschreiben ist etwas anderes, als in seinem explosiven und expressiven Verhalten auch Stärken zu sehen und von guten Gründen für das Verhalten auszugehen. Auf der Grundlage dessen, was an Ressourcen vorhanden ist und womöglich durch ein Reframing in einem anderen Licht erscheint, wird weitergearbeitet und eine veränderte Zukunft antizipiert. Diese für die individuelle Entwicklung ebenso wie für das Gruppengeschehen mögliche Blickrichtung auf die Zukunft fügt sich gut ein in das Leitprinzip der Theory U, das oben ausführlich dargestellt wurde – dort bezogen auf Organisationen und Einrichtungen, die sich auf den Weg in eine bisher unbekannte Zukunft machen wollen.

Ziel ressourcenorientierten Arbeitens ist es, den einzelnen Menschen zu stärken, damit er Zugang zu neuen Entwicklungsmöglichkeiten und Handlungsräumen erhält. Dass dieser Zugang zu verschiedenen Erfahrungs- und Handlungsräumen nicht für jeden und jede gleichermaßen offen steht, sondern in der Bundesrepublik Deutschland im besonderen Maße abhängig ist von der sozialen Herkunft, ist dabei hinlänglich bekannt. Auch hier spielen Ungleichheiten also eine Rolle. Insofern hat ressourcenorientiertes Arbeiten stets zwei Perspektiven einzunehmen: Den Blick auf die internalen bzw. personalen Ressourcen des Individuums einerseits und den auf die externalen bzw. sozialen Ressourcen andererseits. Hier wird also auch eine überindividuelle

Perspektive eingenommen (Sickendieck, Engel & Nestmann 2002, 211).⁴⁴

Ressourcenorientiertes Arbeiten heißt dann auch, die Ressourcen der Umwelt, Lebensbedingungen, soziale Beziehungen zu erkunden und auf den Prüfstand zu stellen: Wo stärken und befördern diese Bedingungen Teilhabe, wo behindern sie sie? Auf der Basis solcher Ressourcenanalyse kann die inklusive Praxis ausgestaltet werden.⁴⁵ Für Beratungsprozesse beispielweise oder zur Planung von Bildungsprozessen ist Ressourcenorientierung unerlässlich.

⁴⁴ Wie der Perspektivwechsel auf die Ressourcen wirkt, lässt sich an einem kleinen Experiment absehen, das im Methodenkoffer (Kapitel 5) vorgestellt wird. Sie sind herzlich dazu eingeladen. Die Übung ist der lösungsorientiert-konstruktivistischen Beratung nach Walter Spiess (z.B. 2000, 204) entnommen bzw. auf ihrer Grundlage erstellt.

⁴⁵ Der Methodenkoffer im Kapitel 5 dieser Arbeitshilfe enthält Hinweise zur Durchführung einer Ressourcenanalyse, darunter z.B. auch eine Art Checkliste mit erkenntnisleitenden Fragen.

Lebensweltorientierung

„Lebensweltorientierung bezieht sich auf die Bewältigungs- und Verarbeitungsformen von Problemen in der Lebenswelt der AdressatInnen, gewissermaßen auf die Spielregeln, in denen die Vorgaben, Themen und Strukturen bearbeitet werden, die sich aus der gesellschaftlichen Situation, den biographisch geprägten Lebenserfahrungen und normativen Ansprüchen ergeben“ (Thiersch 1993, 12).

Lebenswelt als Begriff kommt aus der Phänomenologie von Edmund Husserl und wurde später von Alfred Schütz und Thomas Luckmann aufgenommen. Mit dem Begriff der Lebenswelt wollte Husserl daran erinnern, dass man als Wissenschaftler nicht vergessen darf, den Anschluss an die Realitäten der Menschen zu behalten und sich der Illusion von wissenschaftlicher Objektivität bewusst zu werden, die eigene wissenschaftliche Position also zu relativieren.

Schütz und Luckmann (2003) haben versucht, die alltägliche Lebenswelt genauer zu untersuchen, also das, was uns tagtäglich umgibt. Meistens bewegen wir uns nämlich sehr selbstverständlich, also fraglos wie Schütz und Luckmann sagen, durch unseren Alltag. Wie beim Schuhe Zubinden müssen wir uns über unsere Routinen wenig Gedanken machen. Wir sind einfach, was wir sind, und tun, was wir tun.

Zur eigenen Lebenswelt gehören immer auch andere Menschen. Sie machen einen wichtigen Teil unserer Lebenswelt aus. Wir gehen davon aus, dass unsere Lebenswelt sinnhaft ist, und unterstellen, dass dies auch so von unseren Mitmenschen empfunden und wahrgenommen

wird. Wir verstehen in der Regel, was vor sich geht, können es einordnen. Wir typisieren und kategorisieren, und zwar am laufenden Band. Wir tun dies aufgrund von Erfahrungen und gehen davon aus, dass wir wissen, womit wir es in unserer täglichen Lebenswelt zu tun haben. Im Grunde interpretieren wir beständig und gehen selbstverständlich davon aus, dass unsere Interpretationen richtig seien. Wir können uns mit anderen verständigen, weil wir in unserer Lebenswelt von ähnlichen Bezugsschemata und Werten etc. ausgehen. Wir nehmen an, dass das immer so weiter geht, dass wir immer weiter so handeln können, dass unser Wissen weiterhin gültig sein wird. Dabei hat die fraglose Wirklichkeit immer schon fragwürdige Dimensionen, wenn man genauer hinschaut. In diesen Fragwürdigkeiten, dem Nicht-Selbstverständlichen, liegt Erkenntnis- und Entwicklungspotential (Schütz & Luckmann 2003, 29-34).

Hinter der Welt, wie wir sie sehen, wie sie uns erscheint, gibt es Horizonte, die wir noch verstehen müssen, wenn wir dazu gezwungen werden, weil Routinen nicht mehr funktionieren und Probleme auftauchen, oder uns ihr aktiv zuwenden wollen.

Eine zentrale Annahme dieser Art und Weise zu arbeiten ist, dass die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen die Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt sind. Sie kennen sich besser in ihrer Lebenswelt aus als die pädagogischen Expertinnen und Experten. Sie treffen Entscheidungen, entwickeln Orientierungen, planen ihre Zukunft. Sie tun das innerhalb der verschiede-

nen Kontexte, in denen sie sich bewegen, wie der Zeit, in der sie leben, dem soziokulturellen Ort, an dem sie leben, in Gemeinschaften, in denen sie sich bewegen.

Im Zusammenspiel zwischen diesen verschiedenen Kontexten werden ihnen bestimmte Handlungsmöglichkeiten eröffnet, andere sind ihnen verschlossen. Aus ihren Handlungen, den Wahlen und Abwahlen von Handlungsmöglichkeiten, formt sich ein Muster, das Ausdruck ihrer subjektiven Wirklichkeit ist (Sickendieck, Engel & Nestmann 2002, 160-161).

Der Fokus auf die Lebenswelt und den Alltag des/der Einzelnen ist also gleichzeitig der Fokus auf individuelle Deutungs- und Handlungsmuster, die etwas darüber aussagen, wie Menschen ihre Wirklichkeit erleben und gestalten und was ihnen durch die Umwelt ermöglicht und verschlossen wird, was für sie bedeutsam und wichtig ist. Vor dem Hintergrund dieses Konzeptes stellt sich daher immer wieder auch die Frage, wie effektiv und individuell sinnhaft Unterstützungs- und Begleitungsangebote aus der pädagogischen und sozialen Praxis tatsächlich sind (Thiersch & Grundwald 2002, 129).

Sinnhaft und effektiv sind pädagogische Interventionen nämlich vor allem dann, wenn sie an den Relevanzen der Kinder und Jugendlichen ansetzen. Oder anders gesagt: Will man Bedingungen für Lernen und Bildung schaffen, kommt man nicht daran vorbei, an diese individuell bedeutsamen Ziele anzuknüpfen. Was bedeutungsvoll ist, kann man jedoch nicht abstrakt bestimmen, sondern nur im Rückgriff auf die Deutungs- und Handlungsmuster der Adressatinnen und Adressaten. Sie entscheiden darüber, was ihnen wichtig ist, was ihre Ziele sind.

Das Konzept der Lebensweltorientierung gibt kein vordefiniertes Methodenrepertoire vor. Eher bietet es anhand seiner Prinzipien und Annahmen Orientierung im praktischen Handeln, schärft den Blick z.B. dafür:

- die Bedingungen für die Verwirklichung von individuellen Bildungszielen zu erkennen,
- für die Besonderheit der jeweiligen Lebenslage des Kindes/des Jugendlichen sensibel zu sein,
- dafür, auf welche spezifischen und nicht leicht zu erkennenden Barrieren und Ressourcen sie in ihrer Lebenswelt treffen.

Genau diese Sensibilität für Barrieren und subjektiv bedeutsame Bildungsziele braucht individuelle Bildungsplanung und Entwicklungsförderung, ebenso wie die selbstkritische Frage, ob das, was wir den Kindern und Jugendlichen anbieten, tatsächlich das ist, was sie brauchen.

Sozialraumorientierung

Sozialraumorientierung ist keine Theorie und keine Methode im eigentlichen Sinne, sondern eine bestimmte Perspektive bzw. ein Fachkonzept, das das Planen von Aktionen und Handeln in der Praxis anleiten kann (Hinte 2009, 23). Im Prinzip der Sozialraumorientierung werden verschiedene, sich aber ergänzende Ansätze vereint. Budde & Früchtel bezeichnen Sozialraumorientierung als „Modell zwischen Lebenswelt und Steuerung“ (2005). Sozialräumlich orientiertes Arbeiten bedeutet also einerseits, Arbeiten mit einzelnen Adressatinnen und Adressaten sowie Gruppen, andererseits aber auch aktives Einmischen in die Planungen und Strategien auf der Verwaltungsebene (Früchtel, Budde & Cyprian 2010, 13).

Damit wird (in der Logik der Indizes für Inklusion) deutlich, dass in der Sozialraumorientierung explizit sowohl die Struktur- als auch die Ebene der Praktiken adressiert werden. Auch die Kulturebene wird in zahlreichen Maximen des Konzeptes angesprochen, wie z.B. im Stärken- und Lebensweltbezug. In der Logik der Sozialraumorientierung lassen sich ihre Ziele noch etwas weiter ausdifferenzieren. Man adressiert:

- *Strukturen*, um individuelle Problematiken in ihren strukturellen Bezug zu setzen und damit vom Einzelfall abzuheben,
- *Organisationen*, indem man institutionelle Hilfen zu flexibilisieren und zu regionalisieren versucht,
- *Netzwerke*, um die Wechselwirkung zwischen Individuum und sozialem Kontext zu berücksichtigen und zu nutzen,

- *Individuen*, in der Perspektive eines Stärkenmodells. (Früchtel, Budde & Cyprian 2010, 13)

Sozialraumorientierung kommt u.a. aus der Tradition der Gemeinwesenarbeit, gehört zu deren Repertoire (Hinte 2009, 24-25). Hinte beschreibt zwei zentrale Aspekte in der Gemeinwesenarbeit. So werden einerseits die Interessen der Adressatinnen und Adressaten zum Ausgangspunkt genommen. Wie die lebensweltorientierte Arbeit geht auch die Sozialraumorientierung von deren Expertentum aus. Andererseits ist die sozialökologische Perspektive maßgeblich - Bronfenbrenner (1976) ist hier einer der Gedankengeber -, in der der Raum in die Analyse und Lösung von Problemen der Alltagswelt von Adressatinnen und Adressaten einbezogen wird.

Als Sozialraum bezeichnet man einen zusammenhängenden Lebensraum bzw. Wohnort. In modernen Gesellschaften verändern sich jedoch die Bezüge der Menschen zu ihren Wohnorten bzw. Sozialräumen. Menschen sind mobiler. Jedoch gilt das weniger für die Bevölkerungsgruppen, die von Armutslagen betroffen sind. Ihr Quartier ist nachdrücklicher *ihr* Quartier, in dem sich (fast) das gesamte Leben abspielt und dessen Ressourcen umso entscheidender für ihre Alltagsgestaltung sind (Hinte 2009, 26). Dies ist ein entscheidender Anknüpfungspunkt.

Sozialraumorientierte Konzepte setzen nämlich nicht zuerst bzw. ausschließlich (je nach Ausrichtung des jeweiligen Arbeitsfeldes) beim Individuum an, wie das die Lebenswelt- und

Ressourcenorientierung tun. Sie haben vielmehr das Ziel, Bedingungen in den Sozialräumen zu verbessern, indem die Ressourcen des Sozialraums *gestärkt* und Anwohnerinnen und Anwohner *bestärkt* werden, ihren Lebensraum zu gestalten.

Auf struktureller Ebene bedeutet Sozialraumorientierung auch, Zuständigkeitsgrenzen zu überdenken und ressortübergreifend zu planen und zu handeln, also Dienste, Einrichtungen zu vernetzen, den Sozialraum als Ausgangspunkt für Steuerungsbemühungen zu nehmen (Berliner Senat 2009). Am Wohnort bestmöglich leben zu können, zu wichtigen sozialen Diensten und Institutionen Zugang zu haben, Freizeitmöglichkeiten in Anspruch nehmen zu können, sich treffen zu können usw. gehören dazu. Das ist ein überaus hilfreiches Prinzip in der Inklusionsplanung vor Ort.

Der Sozialraum wird durch die Expertinnen und Experten der eigenen Lebenswelt (unterstützt durch pädagogische/sozialen Experten) danach untersucht, ob bzw. inwiefern er Möglichkeiten „guten“ Lebens und der Teilhabe *vorhält* oder aber *vorenthält*. Je nach Ergebnis der Analyse gilt es dann, Voraussetzungen zu schaffen, um den Sozialraum entsprechend den Bedürfnissen der Adressatinnen und Adressaten zu verändern und die Lebenswelt barrierefrei zu gestalten.

Die Veränderungen in die Hand nehmen, müssen, nach dem Prinzip der Sozialraumorientierung, die Menschen dann aber selbst, ohne jedoch im Zuge dieser Aktivierungsprämisse, die Menschen vor Ort – Kinder, Jugendliche und Erwachsene – sich selbst zu überlassen, nur weil sie sich nicht in einer Weise geäußert und ihren Willen bekundet haben, wie man sich das aus

planerischer Perspektive vorstellt (Hinte 2009). Hier greift dann wieder das Prinzip der Partizipation, die sich an der Sprache der Adressatinnen und Adressaten orientiert. Das Verständnis der Sprache und der Bedürfnisse wird erleichtert durch eine lebensweltorientierte Pädagogik.

Inklusion ist auf alle die hier vorgestellten Konzepte, Partizipation, Ressourcenorientierung, Lebenswelt- und Sozialraumorientierung, angewiesen. Wenn Inklusion vor Ort gestaltet werden muss, dann braucht es Konzepte, die das Planen und Handeln vor Ort, vor dem Hintergrund der je besonderen Gegebenheiten im Sozialraum orientieren, also das Leitziel Inklusion deutlicher mit einer möglichen Praxis verbinden. Die in diesem Kapitel vorgestellten Konzepte haben eine mehr oder weniger deutliche Doppelperspektive: Sie fragen nicht nur danach, was Menschen stärkt, und zwar in einer Weise, die nicht paternalistisch ist, sondern betonen auch die Gleichberechtigung, die Menschen nämlich als Experten ihrer Lebenswelt achtet. In diesen Konzepten wird danach gefragt, unter welchen Lebensbedingungen diese Stärkung möglich wird. Sie geben Orientierung dabei, welche Schritte erforderlich sind, um Benachteiligung auszugleichen und eine Verbesserung der Lebensbedingungen zu erreichen.

Inklusion fügt diesen Konzepten zudem eine Dimension hinzu, die über das Handeln vor Ort hinausgeht, insofern sie individuelle Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft *rechtlich* verankert (z.B. im Diskriminierungsschutz Artikel 3c.) der UN-Behindertenrechtskonvention) sowie strukturelle Lösungen auch über einen Sozialraum hinaus (z.B. im kohärenten und einheitlichen Handeln der Rehabilitationsträger)

verlangt. Insofern entsprechen nicht nur die vorgestellten Konzepte der Teilhabephilosophie von Inklusion, sondern Inklusion erweitert diese Konzepte um die rechtliche verankerte Aufforderung zu Ermöglichung von Teilhabe. Damit schafft sie Verbindlichkeiten, von denen örtlich-sozialräumliche verankerte Vorhaben profitieren können.

Individuelle Förderung in der OGS

Karin Kleinen

Eine „gedeihliche Erziehungs- und Bildungsarbeit [kann] nur in einem Klima des Vertrauens, das in Krisen Geborgenheit und Sicherheit vermittelt, in dem sich Menschen anerkannt und aufgehoben fühlen, Kinder und Schüler sich wohlfühlen und Lehrer [und alle im Ganztage arbeitenden Kolleginnen und Kollegen – K.K.] eine hohe Berufszufriedenheit erreichen, geleistet werden“ (Feuser 2001, 12f.)

Wenn es in Artikel 24 Absatz 1b.) der UN-Behindertenrechtskonvention heißt, dass die Vertragsstaaten verpflichtet sind, lebenslanges Lernen mit dem Ziel zu ermöglichen, „Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen“, dann ist das ein Anspruch, der mit bestehenden Ansätzen zur individuellen Förderung konform geht. Individuelle Förderung in ein pädagogisches Konzept aufzunehmen, das den Ansprüchen inklusiver Bildung gerecht wird, liegt also nahe – damit haben wir einen weiteren tragenden Pfeiler für die inklusive OGS (neben bereits erläuterten Konzepten wie Partizipation, Lebenswelt-, Ressourcen- und Sozialraumorientierung).

Dieses Konzept individueller Förderung ist zudem integraler Bestandteil des Leitbildes einer inklusiven OGS. Denn Ausgangspunkt aller inklusiven Entwicklungen ist die Vereinbarung eines Leitbildes, das die gemeinsame Verantwortung für die Förderung aller Kinderbeschreibt.

Ebenso wie bei allen anderen Bestandteilen eines Leitbildes gilt es auch bei „Individueller Förderung“ zu einem gemeinsamen Verständnis zu gelangen - und zwar zwischen allen Beteiligten: Schülerinnen und Schülern, Eltern, der OGS-Koordinatorin und der Schulleitung, dem Team aus Lehrerinnen und Lehrern sowie pädagogischen Fachkräften und weiteren Mitarbeitenden der OGS.

Individuelle Förderung – das klingt so selbstverständlich und versteht sich doch nicht von selbst. Denn individuell zu fördern, bedeutet einen Perspektivwechsel: zu den Stärken des Kindes als Mädchen und Junge, der Mitarbeitenden, der Einrichtung einerseits und zu den Barrieren in den bisherigen Strukturen und Angeboten. Das verknüpft sich mit dem bereits vorgestellten Konzept der Ressourcenorientierung.

Was individuelle Förderung ist, wird in mehreren Schritten eines Verständigungsprozesses, über verschiedene Fragen hinweg, die auch mit Inklusion zusammenhängen, geklärt z.B.:

- Was verstehen wir unter Bildung? – Ein gemeinsames Bildungsverständnis ist Grundlage der pädagogischen Arbeit und individuellen Förderung.
- Was verstehen wir unter Inklusion? – Der Begriff wird mit seinen Implikationen erläutert. Es wird ein gemeinsames Verständnis von Inklusion erarbeitet.
- Wie gehen wir mit Heterogenität um? Was verstehen wir darunter? – Wir lernen, Heterogenität als pädagogische Chance und Herausforderung anzusehen, lernen Vielfalt mit individuellen Lernprozessen zu verbinden.
- Was verstehen wir unter individueller Förderung? Wie verhält sie sich zu Einzel- und Gruppenarbeit? Bildet sich individuelle Förderung per se in der Relation Erwachsene-Kinder ab bzw. ist der Personalschlüssel ein Gratmesser für individuelle Förderung? – Wir entwickeln ein gemeinsames Verständnis von individueller Förderung. Wir entwi-

ckeln Instrumente zur individuellen Förderung usw.

Das heißt also, im Verständigungsprozess über individuelle Förderungen werden professionelle Grenzen und Handlungsbereiche überwunden. Stattdessen sind die Bedarfe und Entwicklungsperspektiven der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers Ausgangspunkt pädagogischen Handelns und die Frage, was der bestmögliche Weg zur Verwirklichung des individuellen Bildungsbedarfs ist. Das lässt sich nicht entscheiden, ohne die Kinder und Jugendlichen selbst einzubeziehen, was wiederum für eine lebensweltorientierte Herangehensweise spricht (hierzu finden sie einige methodische Vorschläge im Methodenkoffer).

Individuelle Förderung + demokratisches, kooperatives Lernen

Individuelle Entwicklung geschieht immer in einem sozialen Kontext, in Interaktion mit anderen.. Auch die zweifache Perspektive von Bildung, wie sie z.B. durch den 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung referiert wird, als persönliche, eigenständige Lebensgestaltung einerseits und soziale Einbettung und Verantwortungsübernahme andererseits (ebd. 109) weist sehr deutlich darauf hin, wie grundlegend *sozial* die *individuelle* Entwicklung eigentlich ist. Es lohnt sich also, beim Konzept „Individuelle Förderung“ gleichzeitig diesen Aspekt zu berücksichtigen und zu koppeln an ein Verständnis von demokratischem Lernen, das alle Bereiche der OGS umfasst.

Das Gütesiegel „Individuelle Förderung“

Von Bildungsangeboten, die inklusiv / integrativ konzipiert und gestaltet werden, profitieren

ALLE Kinder, denn sie werden gleichermaßen, aber nicht auf gleiche Art und Weise gefördert, sondern ihren individuellen Stärken und Bedarfen entsprechend. Mit Blick auf die inklusive Schule wiederum gibt es kaum Unterschiede zu den Entwicklungsaufgaben, denen sich jede Schule mit offenem Ganztag stellen muss, die individueller Förderung gerecht werden will.

Ausgehend von diesen beiden Grundannahmen kann eine Orientierung an dem Leitfaden „Gütesiegel Individuelle Förderung“, den das Schulministerium NRW gemeinsam mit dem Landeskompetenzzentrum für individuelle Förderung an der Universität Münster entwickelt hat,⁴⁶ die inklusive Arbeit der einzelnen Schule befördern. Das „Gütesiegel Individuelle Förderung“ leistet nämlich eine Strukturierung von Ebenen, Handlungsfeldern und Themen, die für Inklusion relevant sind, und dies keineswegs nur bezogen auf den Unterricht, wenn es auch primär dafür entwickelt wurde.⁴⁷

Ein genauerer Blick zeigt, dass das Gütesiegel auch eine inhaltliche Grundlage für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule bietet, die in der OGS konstitutiv ist. Das hier zugrunde

⁴⁶ Schulen, die eine den von der Uni Münster und dem MSW entwickelten Kriterien entsprechende Förderung anbieten, können sich um das „Gütesiegel Individuelle Förderung“ bewerben. Nach drei Jahren müssen sie ihre Bemühungen um individuelle Förderung erneut dokumentieren, wenn sie das Siegel weiter tragen wollen. Die Teilnahme ist freiwillig.

⁴⁷ Eine Orientierung an den Qualitätsbereichen der Qualitätsanalyse NRW hat eine vergleichbare Strukturierungsfunktion. Sie einzubeziehen heißt, an Erfahrungen der Schulen anzuknüpfen, die die Qualitätsanalyse ja bereits durchlaufen haben.

gelegte Verständnis individueller Förderung bezieht sich z.B. auch auf soziale und interkulturelle Kompetenzen. In diesen Bereichen kann die Jugendhilfe einen reichen Schatz an Kompetenzen und Methoden beisteuern. Aber auch bei der Entwicklung von Methodenkompetenzen und Kompetenzen selbstständigen Lernens ist die Jugendhilfe wichtige, erfahrene Bildungspartnerin. Es kommt eben auch darauf an, wie eng oder weit man den Bildungsbegriff fasst.

Das „Gütesiegel Individuelle Förderung“ differenziert mehrere Handlungsfelder:

- *Grundlagen schaffen – Beobachtungskompetenz stärken:* Kompetenzentwicklung aller Mitarbeitenden in den Bereichen Diagnose von Bildungsständen, -potenzialen und -hindernissen, Bildungsbegleitung und Evaluation von Bildungsprozessen,
- *Mit Vielfalt umgehen:* Entwicklung von Methodenkompetenz zur inneren und äußeren Differenzierung von Bildungsprozessen,
- *Übergänge und Lernbiografien bruchlos gestalten:* Entwicklung von Schnittstellen zu anderen Bildungsteilsystemen z.B. durch Vorbereitungs- und Begleitungsprogramme,
- *Wirksamkeit/Förderung über Strukturen sichern:* Evaluation etablieren.⁴⁸

In der Vorbereitung zu der Tagung „V wie Vielfalt I“ am 7. Dezember 2010 hat sich eine multiprofessionell zusammengesetzte Arbeitsgruppe mit Inhalten und Konzepten inklusiver Arbeit

⁴⁸ Weitere Informationen zu individueller Förderung sind unter www.chancen-nrw.de erhältlich.

befasst.⁴⁹ Sie hat bei der Entwicklung von Kriterien für inklusive Kulturen, Strukturen und Prozesse in der OGS die Handlungsfelder des „Gütesiegels Individuelle Förderung“ zugrunde gelegt und ist zu folgenden Ergebnissen gekommen:

Zur Begriffsklärung:

Individuelle Förderung meint:

- Es gibt eine gemeinsame Verantwortung für die Förderung aller Kinder an der OGS.
- Die Förderung setzt an beim individuellen Lernstand; es geht nicht um die Aufarbeitung von Defiziten in Bezug auf die Grundschulnorm.
- Es gibt individuelle Förderpläne – für jedes Kind.
- Individuelle Förderung geht in einer inklusiven OGS mit einer Wertebildung einher: Kinder lernen, aufeinander Rücksicht zu nehmen, sich zu helfen, sich gegenseitig zu respektieren und Unterschiede / Besonderheiten wertzuschätzen. Sie begreifen, dass das eigene Wohlbefinden auch abhängig ist davon, wie gut das Klima in der Gruppe ist.

Auf der Grundlage des „Gütesiegels Individuelle Förderung“ wurden daneben Entwicklungsfelder auf dem Weg zu einer inklusiven OGS identifiziert.

⁴⁹ Beteiligt waren eine Vertreterin der Bezirksregierung Düsseldorf ein Vertreter der Serviceagentur Ganztägig lernen in NRW, eine Schulamtsdirektorin, eine Beraterin im Ganztage, zugleich Leiterin eines kommunalen Bildungsbüros, die Fachberaterin für die OGS eines Jugendamts, die Schulleiterin einer inklusiv arbeitenden offenen Ganztagsgrundschule, die Fachberaterin für die OGS beim LVR-Landesjugendamt Rheinland.

Handlungsfeld „Grundlagen schaffen - Beobachtungskompetenz stärken“

1. **Fortbildungskonzept:** Ein Fortbildungskonzept wird entwickelt für gemeinsame Fortbildungen für Lehrkräfte und Mitarbeiter/innen der OGS zur Vorbereitung auf die Herausforderung „Inklusion“.

1a. Inhalte interner Fortbildung sind z.B.:

- * Kooperatives Lernen
- * Lernen lernen
- * Bewegte Schule
- * Screeningverfahren zu phonologischen Bewusstheit
- * Diagnostik

1b. Inhalte extern (quer zum Unterricht) z.B.:

- * sonderpädagogische Fragestellungen
- * Sprachförderung
- * Umgang mit „schwierigen Kindern“
- * Teamentwicklung
- * Gesprächsführung, Beratung

2. **Förderkonzept**

- Gemeinsam von Lehr- und pädagogischen Fachkräften und Eltern wird ein Konzept zur Inklusion erarbeitet, das im Schulprogramm zu verankern ist.
- In gemeinsamen Gesprächen entwickeln Eltern, Kita-Gruppenleitung, künftige Klassenleitung, Sonderpädagogin und OGS-Leitung aufgrund der vorliegenden Informationen (von Eltern, Ärzten und Therapeuten, Kita-Erfahrungen und, sofern noch gegeben, Erkenntnissen aus dem AOSF-Verfahren) einen gemeinsamen Hilfeplan für das Kind,

in dem Ziele festgelegt und Aufgaben beschrieben werden.

- Das ist die Basis für die weitere Planung im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich. Aufgrund dessen wird dann:
 - * die Klassengröße und -zusammensetzung festgelegt,
 - * evt. der besondere Klassenraum vorge-merkt (Möblierung/Lage),
 - * die erforderliche vorbereitete Umgebung in Klassenraum und OGS-Raum festgelegt,
 - * der Personalbedarf „über den Tag“ festgelegt (Sonderpädagogen, Heilpädagogen, Erzieher, Mentoren, Intensivbetreuer),
 - * Therapeuten „gebucht“ und eingeplant,
 - * Angebote, AGs und Kurse konzipiert,
 - * überlegt, wer für das Kind die vertraute Begleitung im Übergang leisten kann,
 - * Eltern werden mit einbezogen in die Planung für ihr Kind und als Unterstützung in der OGS, soweit es zeitlich möglich und von ihnen zu leisten ist.
- Die Förderung im Klassenverband ist der Regelfall. Daneben kann eine Förderung in Kleingruppen erfolgen, wenn dies sinnvoll oder notwendig erscheint.
- Es gibt Teamteaching.
- Die Kooperation von Lehrkräften und weiteren Mitarbeitern/innen der Schule wird durch ein institutionelles Konzept abgesichert.
- Die Sonderpädagogin übernimmt auch die OGS-Lehrerstunden (Lehrerstellenanteil),

und die OGS-Gruppenleiterin ist auch in den Unterricht einbezogen.

Handlungsfeld „Mit Vielfalt umgehen“: Entwicklung von Methodenkompetenz zur inneren und äußeren Differenzierung von Bildungsprozessen

1. *Gemeinsames Lernen* wird in Unterricht und den außerunterrichtlichen Angeboten in größtmöglichem Maß realisiert und durch eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts nachhaltig gesichert (Primat der inneren Differenzierung und des kooperativen Lernens).

1 a) innere Differenzierung:

- * Es gibt individuelle Lernzeiten, Werkstattaufgaben, Arbeit an Stationen, Arbeit mit dem Lerntagebuch bzw. das Portfolio.
- * Es wird ein differenziertes Leistungskonzept entwickelt.
- * Grundlegende Kompetenzen werden angeeignet, z. B. Lernkompetenz, Methodentraining, Schreib-Lese-Erzählkultur (Schülerbücherei, Bücherbus, Lese- und Schreibwettbewerbe, Zusammenarbeit mit Theaterpädagogen) wird geschaffen.
- * Methoden und Programme, die die Sozialkompetenz fördern (Patensystem, Streitschlichtung nach dem Bensberger Modell, Schülerparlament, token Systeme) werden eingerichtet.
- * Weitere Programme und Projekte werden integriert z.B.: JeKi (Jedem Kind ein Instrument), MUSE-Programm der Ye-

- hudi-Menuhin-Stiftung, „Bildungspartner NRW Museum und Schule“.
- * Die Verteilung der Förderstunden erfolgt nach tatsächlichem Förderbedarf der Kinder, nicht nur nach der Diagnose „auf dem Papier“.
 - * Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen arbeiten nicht mehr überwiegend kindzentriert, sondern entwickeln in Kooperation mit den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften der allgemeinen Schulen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder mit erschweren Lernbedingungen.
 - * Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen beraten das multiprofessionelle Team in der OGS.
 - * Durch die Zusammenarbeit mit anderen Professionen wie Musikern, Künstlerinnen, Hauswirtschaftern und Handwerkerinnen, werden erweiterte Zugänge zu den Mädchen und Jungen geschaffen und andere Kompetenzen gefördert.
 - * Spiel- und Lernmaterialien sind sinnlich orientiert (z.B. auch für Sehbehinderte). Es gibt Piktogramme, Sitzkissen, Matten und Bälle statt Stühle (bzw. ergänzend), es gibt Musikinstrumente, Kunst- und Werkmaterial, Sport- und Bewegungsmaterial, höhenverstellbare Möbel (rollstuhlgerecht) usw.

1 b) Äußere Differenzierung

- * veränderte Stundentaktung, offener Anfang; große Spiel- und Bewegungspausen
- * wechselnde Gruppenzusammensetzungen, Einbezug außerschulischer Partner

2. Zusammenarbeit mit Eltern

- Eltern werden mit einbezogen in die Planung für Ihr Kind und als Unterstützung in der OGS, soweit es zeitlich möglich ist.
- Es finden Themenabende für alle Eltern statt (Elternschulung, Information).

3. Lernbegleitung und Beratung z. B. in Förderkonferenzen

- Es finden regelmäßige Gespräche / Hilfestellungsgespräche mit allen Personen, mit denen das Kind in der Schule zu tun hat, und den Eltern statt, in denen die Wirksamkeit der bisherigen Maßnahmen überprüft wird und neue Ziele festgesetzt werden.

Handlungsfeld „Übergänge und Lernbiografien bruchlos gestalten“: Entwicklung von Schnittstellen zu anderen Bildungsteilsystemen

- Es gibt Kooperationsvereinbarungen zum Übergang mit den (integrativ arbeitenden) Kindertageseinrichtungen.
- Kita, Grund- und weiterführende Schulen arbeiten in einem Gemeinwesen so weit wie möglich mit denselben Förderkonzepten, die selbstredend den jeweiligen Altersgruppen resp. Entwicklungsanforderungen angepasst sind (Sprachförderkonzepte u.a.)

- Inklusive Einrichtungen entwickeln kompetente Unterstützungssysteme, die eine professionelle Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in der allgemeinen Schule garantieren.
- Dazu arbeiten sie eng mit heilpädagogischen Einrichtungen und sozialen Diensten am Ort zusammen, z.B. LRS-Zentren, Pädagogisch-Therapeutische Instituten, pflegen Austausch mit Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) u.v.m.
- Es kommen regelmäßig Kooperationspartner wie Psychologen, Therapeuten, Ärzte, Spezialistinnen und Spezialisten z.B. aus Autismusambulanzen in die Schule, die Lehrkräfte, Erzieher, Eltern und Kinder beraten.
- Notwendige Therapien finden in der Schule statt, damit die Kinder (und die Eltern) nicht am späten Nachmittag, wenn der anstrengende Schultag vorbei ist, zu den Therapeuten fahren müssen.

Handlungsfeld „Wirksamkeit prüfen - Förderung über Strukturen sichern“

1. Wirksamkeit prüfen

Mit Blick auf die Qualitätsdebatte im Feld der Integration / Inklusion hält Georg Feuser (2001) fest, dass es „in subjektwissenschaftlicher Orientierung auf die Kinder und Schüler um die Ausarbeitung und Sicherung fachlicher Standards, deren Weiterentwicklung, Evaluation und Effektivität wie Effizienz in Bezug auf alle Faktoren geht, die wir in diesem Kontext als relevant zu betrachten haben“ (ebd., 5). Er favorisiert vor

allem die Prozessorientierung, „die Qualitätsentwicklung als dauerhaften Prozess in einer Organisation verankert und der ‚lernenden Organisation‘ mit ihren drei Säulen des Dienstleistungscontrolling, verstanden als Planung, Analyse und Steuerung mit dem Ziel der permanenten Qualitätsentwicklung, der Entwicklung von Visionen und Strategien und der Personalentwicklung einen hohen Stellenwert zumisst [...]. Hier steht deutlich die interne Qualitätssicherung im Vordergrund, die für den schulischen Sektor von besonderer Bedeutung sein dürfte, um die Schaffung und Sicherung von Qualität als gelebtes Konzept einer Schule zu praktizieren und als ein Attribut einer Schulkultur zu etablieren.“ (a.a.O., 10)

Hinsichtlich der „outputorientierten Steuerung“ weist Feuser auf die Notwendigkeit der Rechenschaftslegung hin, die verlange, dass „wir immer wissen, wer, was, mit wem, wofür, für wie lange unter welchen Kosten macht“. Dies ziele ab „auf

- Arbeiten mit Zielen,
- nachprüfbare Kriterien,
- differenzierte Hilfeangebote,
- bedarfsgerechte Hilfeangebote,
- Transparenz über Qualität,
- Transparenz über Kosten und
- Transparenz über den Erfolg“ (Feuser a.a.O.)

Im Rahmen von Qualitätsentwicklung und Qualitätsanalyse werden auch empirische Daten genutzt, z.B.: aus

- VERA
- Delfin

- SEIS
- QUIGS

Hospitation gehört genauso zur Qualitätsentwicklung dazu. GU-Schulen lernen voneinander. Dadurch wird das eigene Vorgehen überprüft und neue Ideen können übernommen werden.

2. Strukturen entwickeln

- Inklusive Systeme sind durch kooperative Strukturen nach innen und außen gekennzeichnet.
- Alle, die in der Schule arbeiten, haben zeitliche Ressourcen für Absprachen und regelmäßige gemeinsame Weiterbildungen.
- Es gibt ein barrierefreies Raumprogramm, angepasst an die kindlichen Bedürfnisse (nicht das „Musterraumprogramm“) mit:
 - * Ruheräumen (z.B. Snoezelenräume, Lesezimmer)
 - * Bewegungsräumen
 - * kleineren Gruppenräumen
 - * Werk- und Kunsträume
 - * barrierefreies Badezimmer mit Wickelmöglichkeit
 - * Kleiderkammer / Waschmaschine / Trockner

Die Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994) sagt über inklusive Schulen, sie seien das wirksamste Mittel zur Bekämpfung von diskriminierenden Haltungen, zur Schaffung von nicht ausgrenzenden Gemeinschaften, zum Aufbau einer inklusiven Gesellschaft und zur Verwirklichung der Bildung für alle. Zudem bieten sie eine effektive Bildung für die große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen und verbessern die Effizienz und damit auch die Kosteneffizienz des gesamten Bildungssystems.

3.5 Inklusive Prozesse evaluieren: Partizipative Evaluation

David Vossebrecher

Evaluation und partizipative Evaluation

Jeder Entwicklungs- und Veränderungsprozess, zumal wenn er so tiefgreifend ist wie Inklusion, braucht fortlaufende Reflexion der bereits gegangenen Schritte und Bewertung der Wirksamkeit der bisherigen Arbeit, also Evaluation.

Evaluation ist das Bestreben, mittels sozialwissenschaftlicher Verfahren die Wirkung, Qualität und Effizienz von Maßnahmen und Programmen (d.h. Projekten, Institutionen etc.) zu bewerten und weiter zu entwickeln. Diese Maßnahmen und Programme können in Feldern wie Bildung und Pädagogik, Gesundheitsförderung und Prävention, soziale Entwicklung, Politik, Organisation und Management etc. liegen.⁵⁰ Die Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen von Evaluationen müssen „nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen [...] Daten beruhen“ (DeGEval 2008, S. 15). Diese generelle Definition macht aber zunächst nicht deutlich, wie komplex und ggf. kompliziert Evaluationen werden, wenn es ans konkrete Planen und Tun geht.

Häufig sind Evaluationen Teil von Qualitätsentwicklungsprozessen bzw. mit dem Thema Qualität verbunden. Lange stand vor allem die Bewertung einer Maßnahme – als gut oder we-

niger gut – im Vordergrund⁵¹, mit anderen Worten die Frage, *ob bzw. in welchem Ausmaß* eine Maßnahme oder ein Programm wirkt. Heute wird in vielen Evaluationen ebenso sehr zu klären versucht, *wie* und *warum* ein Programm funktioniert und wirkt, denn es ist längst nicht immer klar, welche von all den Aktivitäten eines Programms seinen Erfolg ausmachen. So oder so: Da es bei Evaluationen immer (auch) um Bewertung geht, ist die Frage bedeutsam, welche *Kriterien* die Grundlage für die Bewertung sind.

Evaluationen werden bis heute oft von *Expertinnen und Experten* geplant und durchgeführt. Meist handelt es sich um externe Evaluatorinnen und Evaluatoren mit entsprechenden Methodenkenntnissen. Dagegen sind partizipative Evaluationen solche, die nicht oder nicht ausschließlich von Expertinnen und Experten – oder einer anderen ›exklusiven‹ Gruppe – gesteuert sind. Das heißt, dass prinzipiell am *gesamten* Evaluationsprozess *alle* relevanten Personengruppen (sog. *Stakeholder*) beteiligt sind. *Stakeholder* sind in der Regel: Nutzerinnen und Nutzer (oder Kundinnen und Kunden), Mitarbeitende, die Leitung, Geldgeber und ggf. wei-

⁵⁰ Einführungen in das Thema z.B. bei Stockmann (2006), Patton (2002a), Gries & Vossebrecher (2007).

⁵¹ Das Wort *Evaluation* bedeutet ursprünglich Bewertung.

tere direkt oder indirekt Betroffene. (vgl. Abbildung 1 und Tabelle 1)



Abbildung 1: Schema zum Evaluationsprozess mit sechs Phasen

Besondere Wirkungen partizipativer Evaluation

Partizipativ durchgeführte Evaluation hat eine Reihe von Vorteilen gegenüber herkömmlichen Evaluationen.

- > Partizipativ gewonnene Evaluationsergebnisse werden mit höherer Wahrscheinlichkeit auch breit genutzt (Beywl et al. 2004, 91), da weniger Vorbehalte bleiben als gegenüber Ergebnissen, die eine Gruppe externer Evaluierender in mehr oder weniger ›undurchsichtiger‹ Weise erarbeitet haben.⁵²
- > Die Ergebnisse besitzen höhere Passung für die multiplen, diversen Interessen, Bedarfe und Erwartungen der Stakeholder. Zudem tritt, wenn echte Partizipation verwirklicht ist, der Kontrollaspekt von Evaluation zugunsten des Entwicklungsaspekts in den Hintergrund. Die Identifikation mit der Eva-

luation und potenziell auch der Institution steigt („ownership“, vgl. Fetterman 2004).

- > Prozessnutzen wird erzielt, d.h. positive Veränderungen entwickeln sich aus dem Evaluationsprozess und nicht nur aus den -ergebnissen: die Beteiligten lernen im Austausch ihre verschiedenen Perspektiven kennen, entwickeln Ideen über ›ihre‹ Institution und Tätigkeiten darin und erleben sich als aktiv gestaltend (vgl. Patton 1998, 2002b).

Partizipative Evaluation ist, kurz gesagt, ein Beitrag zur Entwicklung einer grundlegend inklusiven Organisationskultur, zur Demokratisierung von Institutionen und gesellschaftlichen Prozessen.

Vorgehensweise: Was muss beachtet werden?

In aller Regel ist die Bildung einer Steuerungsgruppe, die mit Repräsentantinnen und Repräsentanten der verschiedenen Stakeholder-Gruppen besetzt ist, sinnvoll. Die Steuerungsgruppe sollte bestrebt sein, Nachvollziehbarkeit zu organisieren, transparent zu arbeiten und zu kommunizieren. Kompetenz in Praxisforschung und Forschungsmethoden ist in jedem Fall erforderlich, denn eine methodisch ›saubere‹ Evaluation ist partizipativ ähnlich schwierig zu erreichen wie nicht-partizipativ.

⁵² Die Schwierigkeit, Evaluationsergebnisse anschließend im Programm zu verankern, wird oft massiv unterschätzt.

Tabelle 1: Details zu den Prozess-Schritten in Evaluationen

Phase	Beschreibung
1. Planung des ›Designs‹	<ul style="list-style-type: none"> a. Ziel und Zweck inkl. der Erwartungen an die Evaluation bestimmen: Was soll die Evaluation untersuchen und in welchem Umfang: die gesamte Einrichtung oder nur Teile? Was sollen die Ergebnisse entscheiden helfen? etc. b. Fokus und detaillierte Fragestellung bestimmen: Was sind die Fragen und Unterfragen, auf die die Evaluation ›antworten‹ soll? c. Kriterien für die ›Bewertung‹ finden: Woran erkennt man, dass etwas ›gut‹ ist bzw. ab wann es ›gut‹ ist? Und was heißt ›schlecht‹? Welche „Indikatoren“ können das zeigen? d. Vorgehensweise, Zeitplan, Projektaufwand festlegen (abgestimmt auf a. bis c.)
2. Auswahl der Methoden	Mit welchen Methoden und Verfahren können geeignete Daten gesammelt werden, z.B. Fragebögen, teilnehmende Beobachtung, Workshops, Interviews, Praxis-Tagebücher usw.
3. + 4. Erhebung und Auswertung	Einsatz der sozialwissenschaftlichen Methoden zur Datenerhebung und -auswertung
5. Schlussfolgerungen und Bericht	Interpretation und Niederschrift der Ergebnisse der Datenauswertung: Was heißt das, was wir herausgefunden haben für uns und die Zukunft unserer Arbeit? Was bedeuten die Ergebnisse? Welche Empfehlungen geben wir? Welche Entwicklungsaufgaben bestehen?
6. Verbreitung, Konsequenzen	Ergebnisse intern und extern bekannt machen und Veränderungen bzw. Weiterentwicklung planen und angehen

Was ist nun für Partizipation in jeder der sechs Phasen wichtig?

(vgl. Tabelle 1)

1. Planung des Designs: Bei all den hier zu treffenden Entscheidungen kommen Interessensgegensätze und unterschiedliche Perspektiven auf den Evaluationsgegenstand zum Tragen. Die Frage z.B. *Was macht ein ›gutes‹ schulisches und Nachmittagsangebot aus?* werden Schülerinnen und Schüler, pädagogische Fachkräfte und Eltern durchaus unterschiedlich beantworten. Von den Entscheidungen über Ziele, Fokus und Kriterien einer Evaluation hängt viel ab – sie sind die Gleise, auf denen der Zug dann fährt. In den hier nötigen Aushandlungs- und Einigungsprozessen ist wichtig, seinen Standpunkt zu artikulieren. Da aber nicht alle Stakeholder gleichermaßen sprachgewandt und diskussionserfahren sind, gewinnt die Auswahl geeigneter Beteiligungsmethoden verstärkt Bedeutung.

2. Auswahl der Methoden: Die sozialwissenschaftlichen Methoden, mit denen in Evaluationen gearbeitet wird, lassen sich in standardisierte (z.B. Fragebögen) versus offene Verfahren (bestimmte Interviewformen, Gruppendiskussionen etc.) unterscheiden. Mischformen, also teilstandardisierte Methoden, sind ebenso denkbar⁵³. Ein Vorteil offener Verfahren ist, dass sie nicht (völlig) vorstrukturiert sind und den Befragten stärkere Möglichkeit geben, eigene Sichtweisen in eigener Sprache zu formulieren und nicht zu reinen Datenquellen

degradiert zu werden⁵⁴. In der Anwendung von Methoden ist hohe Expertise erforderlich, dennoch sind einige „alltagsnäher“ (Kleining 1995; Dangschat 2005) und können entsprechend auch von relativen Laien unter Anleitung eingesetzt werden.

3. Erhebung: Neben den gängigen, nur begrenzt alltagsnahen Methoden (s.o.) kann man bspw. eine Zukunftswerkstatt oder Erzählwerkstatt ebenso als Datenerhebung nutzen, wenn man sie detailliert dokumentiert und auswertet.

4. Auswertung: Da es keine Objektivität, keine allgemein gültige Wahrheit im strengen Sinne gibt, ist jede Auswertung, auch die von Expertinnen und Experten vorgenommene, eine Interpretationsleistung, in die verschiedene Perspektiven (›Beobachter-Standpunkte‹) eingehen. Je breiter es gelingt, verschiedene Perspektiven miteinander zu verbinden, desto besser für die Partizipation *und* die Qualität der Ergebnisse.

5. Schlussfolgerungen: In einem fortgeschrittenen Stadium der Auswertung, aber vor der Niederschrift des Berichts bzw. der Ergebnisse, ist es wichtig, auf breiter Basis – für möglichst alle Stakeholder – Diskussionsmöglichkeiten der sich abzeichnenden Ergebnisse und Schlussfolgerungen zu organisieren.

⁵³ Sie werden auch als „quantitative“ vs. „qualitative“ Methoden bezeichnet.

⁵⁴ Idealerweise werden die (sonst relativ passiven) Befragten zu (aktiven) Mit-Forschenden bzw. -Evaluierenden.

6. *Verbreitung und Konsequenzen*: Wie im gesamten Prozess auch, kommt es darauf an, eine Sprache zu finden, die allen gleichermaßen verständlich ist, und Darstellungsformate, in denen die Ergebnisse für alle zugänglich, verstehbar und nutzbar/nützlich werden.

Voraussetzungen: Was muss für eine partizipative Evaluation gegeben sein?

Wichtig ist die Ressource Zeit, denn: (a) Es wirken mehr Personen in breiterem Umfang mit als in nicht-partizipativen Evaluationen. (b) Die produktive Aushandlung von mitunter gegensätzlichen Interessen kann Zeit kosten. (c) Die Mitglieder der Steuerungsgruppe, soweit sie keine Expertinnen und Experten sind, brauchen Zeit, um sich Kenntnisse und Kompetenzen anzueignen.⁵⁵ Während dies für feste Mitarbeitende als Arbeitszeit gelten kann, ist die Mitwirkung Anderer freiwillig, sollte aber ebenfalls in geeigneter Form gefördert werden.

Der Sprache und den Artikulations- und Durchsetzungsmöglichkeiten in Diskussionen kommt eine wichtige Rolle zu, da beispielsweise Wortwahl und dominantes Redeverhalten unterschwellig Exklusion bewirken können. Das fordert von den Moderatorinnen und Moderatoren bzw. den Mitgliedern der Steuerungsgruppe ein hohes Maß an Sensibilität, um solchen Ausschlussmechanismen rechtzeitig entgegenzuwirken.

Zudem kommt es in einer partizipativen Evaluation darauf an, echte statt nur alibihaft Partizipation zu ermöglichen; siehe dazu die ›Partizipations-

Leiter‹ von Arnstein (1969), die in der Arbeitshilfe im Unterkapitel zu Partizipation zu finden ist.

Wenn keine (Mit-)Entscheidung und (Mit-)Kontrolle möglich ist, ist Partizipation schnell diskreditiert. Hat der zu evaluierende ›Gegenstand‹, z.B. eine offene Ganztagschule, bereits eine Kultur der Mitwirkung, ist die Durchführung einer partizipativen Evaluation erleichtert, da es weniger ›kulturelle‹ Barrieren gibt.

Gibt es empfehlenswerte Tools?

Jedes Evaluationsvorhaben ist spezifisch, daher ist es nicht möglich, generell einzelne Tools oder Methoden vorzuschlagen. Stattdessen gilt es, im Sinne des vorgeschlagenen Vorgehens, der Methodenauswahl ausreichend Zeit einzuräumen und gegenstandsangemessen zu entscheiden – Rat von Expertinnen und Experten einzuholen, ist empfehlenswert. Es gibt mittlerweile eine kaum mehr zu überschauende Fülle von Publikationen und Internetquellen, die Werkzeuge für die Evaluationsplanung und -durchführung bieten. Hilfreich sind folgende Quellen:

- > Die QS-Hefte des BMFSFJ (1996; 1997; 2001) stellen anwendungsnahe, leitfadenartige Informationen zusammen, die u.a. auch ›Partizipation‹ behandeln; sie sind online frei verfügbar.
- > Das Glossar ›Eval-Wiki‹ ([www.univation.org/glossar/Eval-Wiki: Glossar der Evaluation](http://www.univation.org/glossar/Eval-Wiki:Glossar%20der%20Evaluation)) erklärt die teils schwierigen Begriffe und nennt weiterführende Literatur.

Der Autor ist erreichbar unter:

david.vossebrecher@orglab.org

⁵⁵ Aller zeitliche Aufwand lässt sich selbstverständlich ebenso in finanziellen Ressourcen ausdrücken.

4. Steuerung von inklusiven Veränderungen in den Kommunen

4.1 Was ist so wichtig an kommunaler Steuerung von Inklusion?

Um Menschen zu ermöglichen, Gestaltungs- und Selbstorganisationsfähigkeiten in sich verändernden Lebenswelten zu erwerben, ihr Leben mit neuen Unsicherheiten und Unplanbarkeiten, sogenannten riskanten Freiheiten (z.B. Beck & Gernsheim 2002, Keupp 1997) zu gestalten, müssen sich Institutionen verändern und bewegen. Das schließt die innere Bewegung mit der Fragestellung ein, inwiefern den Kindern und Jugendlichen in den Einrichtungen tatsächlich umfassende, vielschichtige Bildungserlebnisse eröffnet werden.

Eine zweite Bewegung ist die des Sich-Öffnens über die eigenen Institutionengrenzen hinaus.

Keine Institution wird den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts an Bildung, Erziehung und Betreuung alleine gerecht werden, lautet eine Botschaft aus dem 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2005, 104). Klärung des eigenen professionellen Selbstverständnisses sowie Anerkennung und Reflexion der Leistungen der Bildungs- und Erziehungspartner, schließlich Kooperation, Vernetzung sowie Ressourcenbündelung sind darum notwendig.

Denn: Um Lebenschancen verwirklichen zu können, müssen Kinder und Jugendliche systematisch in ihren Entwicklungsprozessen im Lebensverlauf begleitet und unterstützt, muss ihnen der Zugang zu sämtlichen Bildungsmöglichkeiten an ihrem Lebensort gewährt werden. Oder anders gesagt: Die Art und Weise wie die sozialräumlichen Bezüge und Lebensbedingungen gestaltet sind, ist

grundlegend für die Ermöglichung von Bildungsprozessen. Hier, am Lebensort, werden Lebens- und Bildungschancen eröffnet oder verschlossen. Deshalb ist dieser soziale Raum ein wichtiger Ansatzpunkt, um Teilhabechancen zu ermöglichen.

Die systematische, barrierefreie Förderung von Bildungsprozessen bedarf daher einer abgestimmten Angebotsstruktur. M.a.W.: hier ist systematische Steuerung notwendig und zwar nicht nur durch Weisung von Landesebene, sondern auch in kommunaler Verantwortungsübernahme – hier dann allerdings auch nicht lediglich „top down“, sondern im Sinne einer „systemischen“, d.h. nichtlinearen, sondern „rückbezüglichen Steuerung“⁵⁶.

Inklusiver Bildungsraum in kommunaler Verantwortung

Bei der Steuerung von inklusiven Entwicklungen bewegen wir uns gleichzeitig sowohl räumlich auf der Ebene der Kommune bzw. (je nach theoretischer Perspektive auf der Ebene des Sozialraums) als auch inhaltlich-thematisch auf der Ebene gesellschaftlicher Teilbereiche wie Bildung, Arbeit, Gesundheit usw. und deren Einrichtungen: Wir wollen soziale *Räume* und kommunale Landschaft

⁵⁶ Vgl. hierzu den Vortrag von Dr. Imhäuser vom 16. Juni 2011 bei der Tagung „V wie Vielfalt II“ am 16.06.2011, dokumentiert auf www.jugend.lvr.de
Pfad: Jugendförderung -> Kooperation Jugendhilfe-Schule -> Die offene Ganztagschule in der Primarstufe

ten zu inklusiven *Bildungs-, Gesundheits-, Arbeits-* und generell *Lebensräumen* entwickeln.

In dieser Arbeitshilfe geht es zwar schwerpunktmäßig um die offene Ganztagschule. Ihre Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungsort kann aber letztlich nur begriffen werden als Teil einer Gesamtstrategie, an der „alle für Bildung und Erziehung verantwortlichen Träger und Institutionen in verbindliche Vernetzungsstrukturen eingebunden sind und Familien aktiv einbeziehen“ (Deutscher Verein 2007, 2). Die inklusive OGS ist insofern Teil eines Bildungsgesamtkonzepts, das selbst wiederum in ein sozialräumliches Gesamtkonzept eingebunden ist.

Ziel einer Gesamtstrategie für einen inklusiven Bildungsraum ist es z.B., fließende, bruchlose und risikofreie Übergänge zwischen Bildungsteilsystemen entlang des Lebensverlaufs zu gestalten. Dabei müssen aber auch die lebensweltliche Dimension von Bildung und ihre sozialräumlichen Bedingungen berücksichtigt werden. Diese Ansprüche knüpfen an den Zielen aktueller bildungspolitischer Programme „kommunaler“ (Deutscher Verein 2007) oder „lokaler Bildungslandschaften“ (Mack u.a. 2006) oder „regionaler Bildungsnetzwerke“ (MSW 2008, 8) an.

Alle diese Initiativen und bildungspolitischen Programme sind nicht nur auf einen bestimmten Ort, z.B. die Kommune, bezogen und hier politisch-verwaltungstechnisch verankert, sondern verfolgen das erklärte Ziel, mehr Bildungsgerechtigkeit zu verwirklichen und Exklusion⁵⁷ zu vermeiden. Und auch die Sorge um den sozialen Frieden ist

Movens dieser Entwicklungen. Das entspricht ebenso den Zielen eines inklusiven Bildungsraums. Schließlich bedeutet eine Investition in Bildung nachweislich eine Stärkung der Demokratie, des sozialen Miteinanders und Zusammenhalts der Gesellschaft sowie eine Stärkung der Toleranz gegenüber Fremdem, seien es religiöse oder kulturelle Unterschiede, neue Lebensformen, unbekannte Herausforderungen und Anforderungen an die eigene Lebensführung (Baumert 2005, 39 f. und 244).

Ein weiteres Argument für die kommunale Steuerung und Sozialraumgestaltung im Sinne von Inklusion ist der deutliche Zusammenhang zwischen benachteiligten Sozialräumen, Wohnquartieren, Stadtteilen mit überproportional vertretenen benachteiligten Bevölkerungsgruppen einerseits und einseitigem Bildungsangebot andererseits. Oder anders gesagt: Familien wählen, wenn sie können, ihren Lebensort auch nach den Angeboten an vielfältigen, qualitativ hochwertigen Bildungs-, Kultur- und Freizeitmöglichkeiten aus. Diejenigen, die es sich leisten können, verlassen einen Stadtteil, wenn diese Vielfalt und Qualität nicht mehr gegeben ist. Damit entmischen sich Sozialräume, Segregation entsteht und Problemlagen verschärfen sich. (Olk & Stimpel 2010, 179-184).

Insgesamt und über die verschiedenen Konzepte zur Gestaltung einer Bildungslandschaft oder von Sozialräumen hinaus besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass die Kommunen stärker steuern müssen und auch wollen. Schließen tragen vor allem sie die Kosten von Exklusion und Bildungs-

⁵⁷ Siehe Kapitel 2

armut⁵⁸ (z.B. in Form von Transferleistungen bei Jugend- und Langzeitarbeitslosigkeit oder Kosten für daraus resultierende gesundheitliche Risiken usw.). Das sind gute Gründe, stärker zu steuern und damit Risiken und Belastungen für die eigene Kommune senken zu können.

Welche Bedeutung hat die Kinder- und Jugendhilfe in Steuerungsprozessen?

Die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe und über sie auch die freien Träger der Jugendhilfe (z.B. im Rahmen der AG 78 nach § 78 SGB VIII) sind als Planungs- und Steuerungspartnerinnen in der Entwicklung eines inklusiven Bildungsraumes gefragt: mit ihren sozialräumlichen Planungskompetenzen, ihrem direkten Zugang zu den Kindern und Jugendlichen und als Interessenvertreterinnen von Kindern und Jugendlichen und ihren Familien, insbesondere in sozial prekären Lebenslagen. Sie sind gefragt mit ihrem Wissen über die Besonderheiten des jeweiligen Sozialraums, dem Blick für alle relevanten Bildungsorte und -angebote (Mavroudis 2010), ihren fachlichen Kompetenzen in der Sozialraum- und Lebensweltorientierung sowie ihrem Wissen und Können in der Gestaltung partizipativer Konzepte und individueller Förderung (Maykus 2010, 22).

Das Jugendamt als Träger der öffentlichen Jugendhilfe hat bereits jetzt schon Steuerungs- und Kommunikationsfunktionen den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe gegenüber, die es z.B. in Gremien nach § 78 SGB VIII (AG 78) wahrnimmt. Im Rahmen der Jugendhilfeplanung verfügt es zudem über Instrumente zur Bedarfserhebung und Angebotsplanung. (Mavroudis 2010)

Sein politischer Ausschuss, der Jugendhilfeausschuss, initiiert (oder unterstützt) die Entwicklungen in der Jugendhilfe, z.B. die Ausarbeitung eines inklusiven Leitbildes für die örtliche Kinder- und Jugendhilfe. Er beauftragt die Verwaltung, Angebots- und Bedarfsanalysen zu erstellen und auf dieser Grundlage einen Inklusionsplan für die Kinder- und Jugendhilfe am Ort zu formulieren. Er vertritt die Interessen der Kinder- und Jugendlichen - und die der freien Träger der Jugendhilfe, und dies auch über den eigenen Bereich hinaus z.B. gegenüber dem Schulausschuss. Durch die politischen Gremien wie dem Jugendhilfeausschuss oder dem Schulausschuss werden Entwicklungen zu einer inklusiven Bildungslandschaft mit den notwendigen Handlungsspielräumen und -befugnissen ausgestattet und diese legitimiert. Deshalb ist ein wichtiger Schritt in Richtung Entwicklung eines inklusiven Bildungsraums, diese Legitimation einzuholen. (Mavroudis 2010)

Beteiligung braucht nicht nur Gelegenheiten, sondern auch Informationen und Fähigkeiten. Daher wollen wir im Folgenden einige grundlegende rechtliche Informationen weitergeben. Erst danach soll ein idealtypischer Ablauf eines Umsetzungsprozesses von Inklusion im Sozialraum nachgezeichnet werden.

⁵⁸ Siehe Kapitel 2

4.2 Beteiligungswissen nicht nur für Eltern und pädagogische Kräfte: Sozialrechtliche Grundlagen nach SGB IX

Um Teilhabe zu ermöglichen, lohnt es sich, einen Blick in die Gesetzeslage zu werfen. Wir wollen hier das SGB IX als Teilhabegesetz heranziehen, das „Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX)-Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen“ wie es genau heißt. Als Strukturgesetz regelt es insbesondere die Zusammenarbeit der Rehabilitationsträger. Bedeutsam ist aber auch, dass hier ein gemeinsames Verständnis von Behinderung und Teilhabe grundgelegt ist. Nicht nur für die Verantwortlichen auf kommunaler Ebene, wo die Entwicklung von Teilhabe- bzw. Inklusionsplänen mit der UN-Behindertenrechtskonvention obligatorisch gefordert ist, ist das SGB IX eine zentrale Grundlage (und gleichsam Pflichtlektüre). Auch Eltern, Lehrkräfte/Schulleitungen, Trägervertreter, Fachberatungen, pädagogische Fachkräfte in der OGS tun gut daran, sich mit dem SGB IX auseinanderzusetzen. Es kann nicht nur wichtige Erkenntnisse liefern, bezogen auf den Behindertenbegriff und das, was unter Teilhabe verstanden wird. Das SGB IX formuliert zugleich eine Verpflichtung für pädagogisches und therapeutisches Personal. „(...) Lehrer, Sozialarbeiter, Jugendleiter und Erzieher (...) weisen die Personensorgeberechtigten auf die Behinderung und auf die Beratungsangebote nach § 60 hin“ (§ 61 Abs. 2 SGB IX)

Wer mit Kindern mit Behinderungen arbeitet oder selbst ein Kind mit Behinderung hat, hatte wahrscheinlich bereits Kontakt (mittelbar oder unmittelbar) mit dem Jugendamt oder dem Sozialamt und anderen Rehabilitationsträgern wie den Krankenkassen oder Pflegediensten u.a. Vielleicht

kommen Ihnen dabei sofort Streitigkeiten um Zuständigkeiten in den Sinn oder die Integrationshilfe, die für den Unterricht bezahlt, aber am Nachmittag für die OGS verwehrt wird. Wir wollen versuchen, der Logik der Gewährung von Teilhabeleistungen auf die Spur zu kommen und schließlich auch einige Anlaufstellen für die weitere Beratung nennen. Ergänzungen Ihrerseits sind uns herzlich willkommen!

Hilfen aus einer Hand?

Derzeit wird das gemeinsame Lernen und Leben von Kindern mit und ohne Behinderungen durch viele Hürden erschwert. Hürden sind z.B. getrennte Zuständigkeiten für die Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit seelischen Behinderungen, die nach § 35a SGB VIII immer bei der Jugendhilfe liegt, und die Zuständigkeit der Sozialhilfe, als örtlicher⁵⁹ wie überörtlicher⁶⁰ Träger für Kinder und Jugendliche mit geistigen und/oder körperlichen Behinderungen nach §§ 53 ff. SGB XII, neben den Leistungen durch die Gesetzlichen Krankenkassen oder die Schule, die allerdings nicht zu der Gruppe der Rehabilitationsträger zählt, was die Sache nicht einfacher macht. Die

⁵⁹ siehe § 98 SGB XII

⁶⁰ §97 SGB XII regelt die sachliche Zuständigkeit. Soweit das Landesrecht keine Bestimmung nach Absatz 2 Satz 1 enthält, ist der überörtliche Träger der Sozialhilfe zuständig für: Leistungen der Eingliederungshilfe für behinderte Menschen nach den §§ 53 bis 60, Leistungen der Hilfe zur Pflege nach den §§ 61 bis 66, Leistungen der Hilfe zur Überwindung besonderer sozialer Schwierigkeiten nach den §§ 67 bis 69, Leistungen der Blindenhilfe nach § 72.

wiederkehrenden Schwierigkeiten, Zuständigkeiten zu klären, kosten Zeit und Geld. Sie behindern zudem die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. Als Lösungen kommen einerseits die Alleinzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe in Betracht, die im Rahmen des 13. Kinder- und Jugendberichtes von der Bundesregierung ins Auge gefasst wird (aber auch bereits im 10. und 11. Kinder- und Jugendbericht) auftaucht. Dies mit der Begründung, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in erster Linie Kinder und Jugendliche sind – darum als Leistungsadressaten nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) angesehen werden können. Aber auch gemeinsame Zuständigkeiten werden in Einzelfällen bereits praktiziert.

Die starre Unterscheidung und daraus folgende Zuständigkeitstrennung verschiedener Rehabilitationsträger ist zusätzlich problematisch, weil Entwicklungen im Kindes- und Jugendalter äußerst dynamisch sind und darum eine Unterscheidung in erzieherische und behinderungsspezifische Bedarfe oft nicht trennscharf möglich ist. Diese Schwierigkeit der Unterscheidung wäre womöglich ausgeräumt, würde die Zusammenführung der Eingliederungshilfe unter dem Dach des SGB VIII erfolgen. Das hätte dann allerdings auch gravierende finanzielle, personelle und strukturelle Folgen, die sorgfältig geprüft und abgewogen werden müssen (13. Kinder- und Jugendbericht 2009, 12-15).

Zugleich sind noch immer eine Reihe von Fragen in diesem Zusammenhang zu klären: z.B. wie die Kostenbeteiligung der Eltern, die im SGB VIII anders als im SGB XII geregelt ist, in Zukunft gestaltet sein sollte oder ob mit einer möglichen Alleinzuständigkeit im SGB VIII auch eine wesentliche Behin-

derung als Voraussetzung für den Leistungsanspruch gelten muss, wie dies im SGB XII verankert ist. Auch die Frage, was der Wechsel der Zuständigkeit für die Einrichtungen bedeuten würde, ist damit verbunden. Eine Verlagerung ins SGB XII hätte den Vorteil, dass der Übergang ins Erwachsenenalter (bei weiterhin bestehendem Leistungsanspruch) keinen Wechsel in ein anderes Leistungssystem notwendig machen würde. Die Sozialhilfeträger haben zudem in der Regel ein breiteres Wissen über Behinderungen als die Jugendhilfeträger. Das Problem jedoch, zwischen erzieherischem und behinderungsspezifischem Bedarf zu unterscheiden, bliebe bestehen (Deutscher Verein 2010).

Bis diese Fragen grundständig geklärt und einer Lösung zugeführt sind (wenn es denn so weit kommt), wird noch viel Wasser den Rhein hinunter fließen. Orientierungslos und handlungsunfähig sind die Kommunen und die Rehabilitationsträger vor Ort indessen nicht. Denn das SGB IX gibt wertvolle Orientierungen, wie Hilfen aus einer Hand gewährleistet werden könnten. Und *dass* sie aus einer Hand, nahtlos und zügig gewährt werden, ergibt sich auch aus den Ansprüchen der UN-Behindertenrechtskonvention nach barrierefreier Teilhabe aller Menschen und selbstbestimmter Lebensführung.

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ergeben sich Handlungsbedingungen für die Rehabilitationsträger, die im Grunde bestärken und untermauern, was schon jetzt über das SGB IX verankert ist. Mit dem SGB IX wurde nämlich ein Paradigmenwechsel eingeleitet, der sich Selbstbestimmung und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen „auf die Fahnen geschrieben“ hat.

So ist in § 4 Abs. 3 SGB IX festgehalten, dass „Leistungen für behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder so geplant und gestaltet (werden), dass nach Möglichkeit Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt (werden) und gemeinsam mit nicht behinderten Kindern betreut werden können.“

Um dem Grundsatz von Selbstbestimmung und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen Rechnung zu tragen, wurde z.B. in § 9 SGB IX das Wunsch- und Wahlrecht formuliert, in § 17 Abs. 2 bis 4 SGB IX das persönliche Budget als Leistungsform festgelegt oder in § 13 Abs. 2 Nr. 3 SGB IX der Teilhabeplan als mitwirkungsorientierte Vereinbarung über die Planung und Gestaltung von Teilhabeleistungen festgeschrieben.

Ein Anfang ist also gemacht. Um jedoch „volle und gleichberechtigte Teilhabe“ zu gewährleisten, wie es die UN-Konvention in ihrem § 1 fordert, müssen bisherige Schnittstellen- und Zuständigkeitsprobleme zwischen den verschiedenen Rehabilitationsträgern nachhaltig gelöst werden (BAR Wegweiser 2011, 11-12). Bereits im SGB IX ist das ein zentrales Anliegen.

So ist SGB IX der Rahmen, der im gegliederten System mit seinen verschiedenen Rehabilitationsträgern für einheitliches Handeln sorgen soll und zwar auf Basis eines gemeinsamen Verständnisses von Behinderung, die nämlich nicht nur als Einschränkung von Funktionen oder Gesundheit begriffen wird, sondern auch als Einschränkung von Teilhabe an der Gemeinschaft. Dazu fordert das SGB IX eine Verständigung darüber ein, was notwendige Leistungen sind (§ 4 SGB IX), um Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen (§ 1 SGB IX).

Ziele des SGB IX: Einheitliches, nahtloses und zügiges Handeln aller Rehabilitationsträger

Nahtlose Leistungserbringung, sieht das SGB IX in § 12 Abs. 1 vor. Der Gesetzgeber will, dass Maßnahmen / Unterstützungen wie aus einer Hand und unmittelbar aufeinanderfolgend, ohne schuldhaftige Verzögerung eingesetzt werden. Falls andere Leistungen notwendig werden, wirkt der leistende Rehabilitationsträger darauf hin, dass Anträge frühzeitig gestellt werden. Um einheitliche Leistungen erbringen zu können, müssen zwischen den Rehabilitationsträgern Verfahrensabsprachen getroffen und deren Einhaltung und Wirksamkeit regelmäßig überprüft werden. Wenn möglich sollten auch gemeinsame Rehabilitationskonzepte erarbeitet werden.

Dies hängt eng mit Maßnahmen der Qualitätssicherung nach § 20 SGB IX zusammen. Sie umfasst die Evaluation von Strukturen (vorhandenes Konzept, personelle/sächliche Ausstattung, Qualifikation der Mitarbeitenden, Angebote), von Prozessen (Planung, Strukturierung, Ablauf der Leistung, interdisziplinäre Feststellung des Leistungsbedarfs, Vereinbarung individueller Ziele, Erstellung und Fortschreibung des Teilhabeplans, interdisziplinäre Zusammenarbeit/Vernetzung) und von Ergebnissen der Leistungserbringung (in welchem Maße wurden die vereinbarten Ziele auch erreicht?). Damit soll bestmögliche Leistungsgewährung, orientiert am Bedarf und an den gesetzlichen Rahmenbedingungen, gesichert werden. Zudem sieht § 13 SGB IX vor, dass die verschiedenen Rehabilitationsträger gemeinsame Empfehlungen erarbeiten, die z.B. Vereinbarungen darüber enthalten:

- was geeignete Maßnahmen sind, um das Entstehen von Behinderung zu vermeiden (Abs. 2 Nr. 1),
 - welche Maßnahmen geeignet sind, um Chronifizierung zu vermeiden (Abs. 2, Nr. 2) und
 - wie Leistungen koordiniert werden können (Abs. 2 Nr. 5).
- Teilhabe am Arbeitsleben entsprechend den Neigungen und Fähigkeiten dauerhaft zu sichern oder
 - persönliche Entwicklung ganzheitlich zu fördern und die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft sowie eine möglichst selbständige und selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen oder zu erleichtern.

Ziele von Rehabilitations- und Teilhabeleistungen

Leistungen zur Teilhabe werden dann gewährt, wenn die Teilhabe in Lebensbereichen wie Arbeit, Bildung, Selbstversorgung „erheblich gefährdet oder gemindert ist“ (BAR 2006, ICF-Praxisleitfaden 1, 7). Teilhabe ist ein Interaktionsphänomen, sie ist immer „Teilhabe an...“. Die soziale Umwelt muss damit unweigerlich in den Fokus der Begutachtung gerückt werden und nicht allein die körperliche, seelische oder geistige Beeinträchtigung, die womöglich gar nicht so sehr und keinesfalls in sämtlichen Interaktionen ins Gewicht fällt/fallen würde, wenn das Umfeld alternative Handlungsmöglichkeiten bereithält/-hiele.

Leistungen zur Teilhabe haben nach §4 SGB IX das Ziel:

- Behinderungen abzuwenden, zu beseitigen, zu mindern, ihre Verschlimmerung zu verhüten oder ihre Folgen zu mildern,
- Einschränkungen der Erwerbsfähigkeit oder Pflegebedürftigkeit zu vermeiden, zu überwinden, zu mindern oder eine Verschlimmerung zu verhüten sowie den vorzeitigen Bezug anderer Sozialleistungen zu vermeiden oder laufende Sozialleistungen zu mindern,

Gerade der letzte Punkt dürfte für die Begründung der Notwendigkeit unterstützender Maßnahmen in der offenen Ganztagschule, und zwar im Unterricht wie in den außerunterrichtlichen Angeboten, von besonderer Relevanz sein.

Prävention hat Vorrang

Laut § 3 SGB IX hat Prävention Vorrang und ist grundlegendes Prinzip im SGB IX. Prävention steht in enger Verbindung mit Leistungen zur Teilhabe *aller* Art: das Eintreten oder die Verschlimmerung einer Behinderung oder chronischen Krankheit sowie Beeinträchtigungen in den Aktivitäten und der Teilhabe sollen *verhindert* werden. Interventionen müssen daher frühzeitig einsetzen (§ 4 Abs. 1 SGB IX).

Zwar sind mit dem Prinzip der Prävention alle Personengruppen in allen Altersstufen angesprochen, aber besonderes Augenmerk gilt Menschen in belastenden Arbeitssituationen, mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen, Menschen ohne Erwerbsarbeit, Menschen, die in ungünstigen sozialen Settings (Kontextfaktoren) leben. Auch im Bereich der Prävention gilt es, trägerübergreifende Konzeptionen vorzulegen.

Die ICF als gemeinsame Grundlage der Begutachtung

Die ICF, Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der WHO (in 2001 offiziell eingeführt), gewinnt im Rahmen des SGB IX Bedeutung für die einheitliche, trägerübergreifende Begutachtung von Beeinträchtigungen in Wechselwirkung mit Umweltbarrieren. Für Kinder und Jugendliche wurde 2007 eine eigene ICF (ICF-CY) vorgelegt, bei der z.B. deren besondere Entwicklungsdynamik berücksichtigt wurde.

„Allgemeines Ziel der ICF-Klassifikation ist, in einheitlicher und standardisierter Form eine Sprache und einen Rahmen zur Beschreibung von Gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen zur Verfügung zu stellen.“ (DIMDI 2004, 9)

Die ICF ist ein bio-psycho-soziales Modell, um Barrieren der Teilhabe auf unterschiedlichen Ebenen zu erfassen. Sie ermöglicht es, den gesamten Lebenskontext sowie Teilhabebedingungen und -prognosen einzubeziehen. In Erweiterung zum ICD (Internationale Klassifikation der Krankheiten) als rein bio-medizinisches Klassifikationssystem für Krankheiten werden in der ICF also auch die *Auswirkungen* von Beeinträchtigungen berücksichtigt. Mit Blick auf das SGB IX ist die ICF daher von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Rehabilitationsträger (BAR) als gemeinsame Begutachtungsgrundlage aller Rehabilitationsträger empfohlen (BAR 2006, ICF-Praxisleitfaden).

Die ICF beruht auf dem Konzept der funktionalen Gesundheit. *Funktional gesund* ist man, wenn

- 1.) die körperlichen, mentalen Funktionen und Körperstrukturen denen eines gesunden

Menschen entsprechen (Konzept der Körperfunktionen und -strukturen)

- 2.) man alles tun kann, was Menschen ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen auch tun können (Konzept der Aktivitäten)
- 3.) man alle persönlich wichtigen Lebensbereiche gestalten und sich in ihnen entfalten kann, wie Menschen ohne funktionale Einschränkungen auch (Konzept der Teilhabe an Lebensbereichen) (BAR 2006, ICF-Praxisleitfaden 1 2006, 10)

Was im Gegensatz dazu als Behinderung verstanden wird, wird im Folgenden erläutert.

Der Behinderungsbegriff in ICF und SGB IX

Die ICF wiederum fußt auf dem Behinderungsbegriff der WHO. Dieser „ist weiter gefasst als der Behinderungsbegriff nach dem Sozialgesetzbuch Neuntes Buch (SGB IX), der sich vor allem auf eine gesundheitlich bedingte drohende oder manifeste Beeinträchtigung der Teilhabe bezieht“ (BAR 2010, 12). Behinderung nach § 2 des SGB IX liegt erst dann vor, wenn körperliche Funktionen, geistige Fähigkeiten oder seelische Gesundheit von einem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und diese Abweichung sehr wahrscheinlich mehr als sechs Monate andauert bzw. eine Abweichung droht. Infolgedessen muss eine Beeinträchtigung der Teilhabe vorliegen oder drohen, um Teilhabeleistungen beziehen zu können.

Der WHO folgend kann man Behinderung in folgende Dimensionen differenzieren:

- *Impairment*: als Beeinträchtigung einer Körperfunktion oder -struktur im Sinne einer wesentlichen Abweichung oder eines Verlustes,

- *Activity*: Möglichkeiten der Aktivität eines Menschen, eine persönliche Verwirklichung zu erreichen,
- *Participation*: als Maß der Teilhabe an öffentlichen, gesellschaftlichen, kulturellen Aufgaben, Angelegenheiten und Errungenschaften,
- *Kontextfaktoren*: physikalische, soziale und einstellungsbezogene Umwelt, in der ein Mensch das eigene Leben gestaltet (Fornefeld 2002)

Mit diesem Analyseraster rücken die *Wechselwirkungen* zwischen den Dimensionen von Behinderung und ihre Situations- und Kontextabhängigkeit stärker in den Blick und ebenso die Barrieren, die sich aus kulturellen Normen oder der nationalen Rechtslage ergeben, statt nur auf gesundheitliche Beeinträchtigungen zu rekurrieren. So könnte die Teilhabe z.B. erheblicher beeinträchtigt sein, als sich auf Grundlage der funktionalen Einschränkung vermuten ließe und umgekehrt.

Arten von Rehabilitations- und Teilhabeleistungen

Nachfolgend werden zwei Formen der Leistungen erläutert: die medizinische Rehabilitation und Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft, weil sie von besonderem Interesse für die Unterstützung eines barrierefreien Zugangs zu Bildung sein dürften.

a.) *Medizinische Rehabilitation (§§ 26-32 SGB IX)*

Hierzu zählt die:

- „Behandlung durch Ärzte, Zahnärzte und Angehörige anderer Heilberufe, soweit deren Leistungen unter ärztlicher Aufsicht oder auf ärztliche Anordnung ausgeführt werden, einschließlich der Anleitung, eigene Heilungskräfte zu entwickeln,
- Früherkennung und Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder,
- Arznei- und Verbandmittel,
- Heilmittel einschließlich physikalischer, Sprach- und Beschäftigungstherapie,
- Psychotherapie als ärztliche und psychotherapeutische Behandlung,
- Hilfsmittel,
- Belastungserprobung und Arbeitstherapie.“
(§ 26 Abs. 2, Nr. 2 SGB IX)

Nicht nur im klassischen Sinne medizinische Leistungen gehören also zur medizinischen Rehabilitation, sondern auch psychologische und pädagogische Maßnahmen im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe (§ 26 Abs. 3 SGB IX), z.B. um die Verarbeitung von Krankheit oder Behinderung zu unterstützen, Selbsthilfepotentiale anzuregen, Kontakte zu Selbsthilfe- und Beratungseinrichtungen herzustellen, die soziale und kommunikative (Weiter-)Entwicklung zu begleiten, die Krisenbewältigung zu unterstützen - hier, um bei der Inanspruchnahme von Teilhabeleistungen zu beraten.

b.) Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft (§§ 55-59)

Diese Leistungen sollen das Leben in der Gemeinschaft ermöglicht bzw. sichern oder Menschen so weit wie möglich von Pflege unabhängig machen. Sie umfassen Leistungen, die noch nicht durch Leistungen der medizinischen Rehabilitation und durch unterhaltssichernde und andere ergänzende Leistungen erbracht werden.

Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft sind z.B.:

- heilpädagogische Leistungen für Kinder, die noch nicht eingeschult sind⁶¹,
- Unterstützung beim Erwerb von praktischen Kenntnissen und Fähigkeiten, die für die Teilhabe notwendig sind,
- Hilfen, um die Verständigung mit der Umwelt z.B. bei Hörbehinderung oder stark beeinträchtigter Sprache zu erleichtern,
- Hilfen, behindertengerechte Wohnungen zu finden und einzurichten,

⁶¹ „(1) Heilpädagogische Leistungen nach § 55 Abs. 2 Nr. 2 werden erbracht, wenn nach fachlicher Erkenntnis zu erwarten ist, dass hierdurch

1. eine drohende Behinderung abgewendet oder der fortschreitende Verlauf einer Behinderung verlangsamt oder
2. die Folgen einer Behinderung beseitigt oder gemildert werden können. Sie werden immer an schwerstbehinderte und schwerstmehrfachbehinderte Kinder, die noch nicht eingeschult sind, erbracht.

(2) In Verbindung mit Leistungen zur Früherkennung und Frühförderung (§ 30) und schulvorbereitenden Maßnahmen der Schulträger werden heilpädagogische Leistungen als Komplexleistung erbracht.“ (§56 SGB IX)

- Unterstützung beim Zugang zu betreuten Wohnmöglichkeiten usw. (§ 55 Abs. 2)
- Hilfen zur Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben, z.B. indem die Begegnung mit anderen gefördert wird, der Besuch von Kulturveranstaltung oder entsprechenden Einrichtungen ermöglicht wird (§ 58 SGB IX)

Welche Leistungen von wem?

Welcher Träger kann was leisten, um Teilhabeziele zu erreichen?

- **Träger der gesetzlichen Krankenversicherung:** Das sind die Ortskrankenkassen, die Betriebskrankenkassen, die Innungskrankenkassen, die Ersatzkassen, die landwirtschaftlichen Krankenkassen und die Deutsche Rentenversicherung Knappschaft-Bahn-See. Sie erbringen Leistungen, um Behinderung oder Pflegebedürftigkeit abzuwenden, zu beseitigen, abzumildern, auszugleichen, Verschlimmerung zu verhüten oder Folgen zu verhindern. Das sind z.B. Leistungen zur medizinischen Rehabilitation⁶² (z.B. Komplexleistungen im Sinne des § 26 Abs. 2 SGB IX, die sowohl ambulant als auch stationär durchgeführt werden können) sowie unterhaltssichernde und andere ergänzende Leistungen. Zu den medizinischen Leistungen gehören nach § 30 SGB IX auch Maßnahmen der Frühförderung und -erkennung samt Elternberatung, die anteilig

⁶² Übrigens: „Für in aktueller Erziehungsverantwortung stehende Mütter und Väter besteht ein spezielles Rehabilitationsangebot“ (BAR 2009, 38) nach §41 SGB V, die auch als Mutter-/Vater-Kind-Leistungen erbracht werden können (ebd. 39)

von den Kassen übernommen werden. (BAR 2009, 34-44)

- **Träger der gesetzlichen Rentenversicherung/Alterssicherung der Landwirte:**

Dazu gehören Regionalträger der Deutschen Rentenversicherung, Deutsche Rentenversicherung Bund, Deutsche Rentenversicherung Knappschaft Bahn-See, landwirtschaftliche Alterskassen. Sie erbringen Leistungen, um Auswirkungen von Krankheit, körperlicher, seelischer, geistiger Behinderung auf die Erwerbsfähigkeit entgegenzuwirken, zu überwinden und um damit Beeinträchtigungen der Erwerbsfähigkeit oder vorzeitiges Ausscheiden zu verhindern bzw. dauerhafte Eingliederung ins Erwerbsleben zu ermöglichen. Sie erbringen „Leistungen zur medizinischen Rehabilitation, Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (früher „Berufsförderung“) (nicht: landwirtschaftliche Alterskassen), unterhaltssichernde und ergänzende Leistungen, Sonstige Leistungen nach § 31 SGB VI (Nachsorgeleistungen, stationäre Heilbehandlung, für Kinder“ usw. (BAR 2009, 45). Die Träger der gesetzlichen Rentenversicherung führen ebenso wie Krankenkassen auch Rehabilitationsmaßnahmen für Kinder von Versicherten durch

- **Träger der gesetzlichen Unfallversicherung:**

Zu diesen Trägern gehören die landwirtschaftlichen Berufsgenossenschaften, die verschiedenen Unfallversicherungsträger aus dem öffentlichen Bereich und die gewerblichen Berufsgenossenschaften. Sie erbringen Leistungen, um Gesundheitsschädigungen, die aus einem Arbeitsunfall oder einer Berufskrankheit resultieren, zu beseitigen, zu verbessern,

abzumildern und damit dauerhafte soziale und berufliche Integration zu ermöglichen (§1 Nr. 1 SGB VII).

- **Bundesagentur für Arbeit:** Die BA erbringt als Rehabilitationsträger z.B. Leistungen, um die Erwerbsfähigkeit von Menschen mit Behinderung, die aufgrund der Art und Schwere der Behinderungen entsprechende Leistungen erhalten, zu verbessern, herzustellen und wiederherzustellen.
- **Träger der Sozialhilfe:** Die Träger der Sozialhilfe sind nochmals untergliedert in örtliche und überörtliche Träger. In Nordrhein-Westfalen gibt es zwei *überörtliche* Sozialhilfeträger: den Landschaftsverband Rheinland und den Landschaftsverband Westfalen-Lippe. Die *örtlichen* Träger der Sozialhilfe sind die Landkreise und kreisfreien Städte, insoweit deren Zuständigkeit nicht qua Landesgesetz auf andere Träger übertragen worden ist. Die Träger der Sozialhilfe sind z.B. zuständig für Hilfen zum Lebensunterhalt (§§ 27 – 40 SGB XII) sowie die Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung (§§ 41- 45 SGB XII), für Hilfen zur Gesundheit (§§ 47 – 52 SGB XII) und die Eingliederungshilfe für behinderte Menschen (§§ 53 - 60 SGB XII), für die Hilfe zur Pflege (§§ 61 - 66 SGB XII) und Hilfe zur Überwindung besonderer sozialer Schwierigkeiten (§§ 67 - 69 SGB XII) usw.

Im Rahmen der *Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderungen* werden

- Leistungen zur medizinischen Rehabilitation (§ 54 Abs. 1 S.1 SGB XII i.V.m. § 26 SGB IX),

- Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (§ 54 Abs. 1 SGB XII i.V.m. §§ 33, 41 SGB IX),
 - Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft (§ 54 Abs. 1 i.V.m. § 55 SGB IX)
 - Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung (§ 54 Abs. 1 Nr. 1 SGB XII),
 - Hilfe zur schulischen Ausbildung für einen angemessenen Beruf einschließlich des Besuchs einer Hochschule (§ 54 Abs. 1 Nr. 2 SGB XII),
 - Hilfe zur Ausbildung für eine sonstige angemessene Tätigkeit (§ 54 Abs. 1 Nr. 3 SGB XII),
 - Hilfe in einer den Werkstätten für behinderte Menschen vergleichbaren sonstigen Beschäftigungsstätte (§ 54 Abs. 1 Nr. 4 SGB XII) usw. erbracht.
- **Träger der öffentlichen Jugendhilfe:** Leistungen der Träger der Jugendhilfe werden vor allem durch öffentliche Jugendhilfeträger (Jugendamt) bzw. deren jeweilige Kommune im Rahmen der Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII erbracht. „Leistungen der öffentlichen Jugendhilfe unterliegen wie auch die Leistungen nach dem SGB XII dem Grundsatz des Nachrangs: Sie werden nur erbracht, wenn für die Leistungen kein anderer Träger zuständig ist“ (BAR 2009, 109). Die Leistungen dienen dazu, drohender seelische Behinderung vorzubeugen, Folgen von seelischer Behinderung abzumildern, zu beseitigen, Eingliederung in die Gesellschaft zu ermöglichen, Ausübung eines angemessenen Berufs zu ermöglichen. Leistungen werden in ambulanter, teilstationärer (Tageseinrichtungen oder Tagesgruppen), vollstationärer Form (z.B. Heim) oder durch geeignete Pflegepersonen erbracht (§§ 36, 36a SGB VIII).
 - **Träger der Kriegsopferversorgung und die Träger des Rechts der sozialen Entschädigung bei Gesundheitsschäden:** Dies sind in NRW die Landschaftsverbände. Sie erbringen Leistungen, um anerkannte gesundheitliche Beeinträchtigungen mit Folgen für die Berufs- oder Erwerbsfähigkeit durch medizinische Rehabilitation abzumildern, zu beseitigen, um Pflegebedürftigkeit abzuwenden und zu mindern. Sie erbringen ebenso Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben mit dem Ziel der dauerhaften beruflichen Eingliederung
 - **die Integrationsämter in Bezug auf Leistungen und sonstige Hilfen für schwerbehinderte Menschen:** Die Integrationsämter erbringen begleitende Hilfen im Arbeitsleben sowie arbeitsplatzerhaltende präventive Maßnahmen für Menschen mit Schwerbehinderungen.

Folgende Übersicht fasst nochmal zusammen:

Rehabilitationsträger Leistungen	Unfallversicherung	Soziale Entschädigung	Krankenversicherung	Rentenversicherung	Bundesagentur für Arbeit	Sozialhilfe	Jugendhilfe
Medizinische Rehabilitation	X	X	X	X		X	X
Teilhabe am Arbeitsleben	X	X		X	X	X	X
Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft	X	X				X	X

(BAR 2009, 15)

Teilhabeplan

Der Teilhabeplan dient der einheitlichen Feststellung und Durchführung von Leistungen zur Teilhabe. Er ersetzt aber nicht den Antrag auf Leistungen.

Es wird ein Teilhabeplan erstellt, wenn

- Leistungen zur Eingliederung in Arbeit nach §15 SGB II,
- Eingliederung von Menschen mit Behinderung nach §§ 53 ff. SGB XII mit Gesamtplan nach § 58 SGB XII
- Hilfen zur Erziehung §§27 ff. SGB VIII sowie
- Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung nach § 35a SGB VIII

erforderlich werden.

Der Teilhabeplan enthält Angaben zu:

- „den Schädigungen,
- den Beeinträchtigungen der Aktivitäten/Teilhabe,
- den vorhandenen Ressourcen,

- den personen- und umweltbezogenen Kontextfaktoren,
- den zu berücksichtigenden besonderen Bedürfnissen behinderter und von Behinderung bedrohter Frauen und Kinder,
- den leistungsbezogenen Zielen und Wünschen des betroffenen Menschen,
- den Gründen für die Erforderlichkeit der Leistungen,
- Ziel, Art, Umfang und inhaltlicher Ausgestaltung der vorgesehenen Leistungen,
- dem voraussichtlichen Beginn, der Dauer der vorgesehenen Leistungen und Ort ihrer Durchführung,
- der Sicherstellung der organisatorischen und zeitlichen Abläufe (insbesondere bei verzahnten und sich überschneidenden Leistungen zur Rehabilitation und Teilhabe),
- den beteiligten Rehabilitationsträgern und sonst noch zu Beteiligten.“ (BAR:

Gemeinsame Empfehlungen nach §13 Abs. 2 Nr. 3 SGB IX, „Teilhabeplan“)

Ein Teilhabeplan erfasst auch das *Teilhabe-potenzial*, also die Prognose über die Entwicklung, die bei bestmöglicher Förderung und Ausschöpfen aller Ressourcen und Kompetenzen der Betroffenen möglich wäre.

Beratung

Nach § 61 Abs.2 SGB IX haben z.B. Lehrkräfte, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Jugendleiterinnen und Jugendleiter sowie Erzieherinnen und Erzieher die Pflicht auf Beratungsangebote hinzuweisen.

Solche Beratungsangebote werden u.a. von Servicestellen der Rehabilitationsverbände gemacht. Laut §§ 22 und 23 SGB IX richten die Rehabilitationsträger gemeinsame Servicestellen zur Beratung und Unterstützung ein. Diese Beratungsstellen sind erkennbar am Logo:



Solche Servicestellen erweitern in der Regel bereits bestehende Strukturen bei den Rehabilitationsträgern, sind also keine selbständigen und unabhängigen Einrichtungen. Dennoch umfassen die Beratungsleistungen das gesamte Spektrum von Maßnahmen und Hilfen zur Teilhabe, sollen also umfassend beraten – *unabhängig* von der eigenen Zugehörigkeit zu einem Rehaträger.

Was machen die Servicestellen?

- Sie helfen dabei, den individuellen Reha-Bedarf zu klären.
- Sie ermitteln den zuständigen Reha-Träger.
- Sie unterstützen bei der Antragstellung.
- Sie wirken auf zügige Leistungserbringung hin.
- Sie begleiten den weiteren Rehabilitationsprozess.

Eine Liste mit gemeinsamen Serviceeinrichtungen sind unter www.reha-servicestellen.de zu finden. Eine Zusammenarbeit mit „Nicht-Rehaträgern“ wie Behinderten-, Fachverbände, Selbsthilfegruppen, Interessenvertretungen ist ebenso vorgesehen.

Auch andere Einrichtungen, als die gemeinsame Servicestelle können nämlich beraten, z.B. Sozialdienste wie der Krankenhaussozialdienst, Sozialdienste der ambulanten und stationären Rehabilitation, aber auch Beratungsstellen im Gesundheitsbereich (z.B. für Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen, Krebsberatungsstellen, Suchtberatungsstellen, Sozialpädiatrische Zentren, Sozialpsychiatrische Dienste).

Im Bereich der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft sind vor allem Beratungsstellen von Kirchen, Kommunen, Wohlfahrtsverbänden, Trägern der freien Jugendhilfe aktiv z.B.:

- www.caritas-nrw.de unter „Ich brauche Hilfe“ werden sie auf eine Seite mit den Beratungsangeboten verwiesen.
- www.zsl-duesseldorf.de Dahinter verbirgt sich das Zentrum für selbstbestimmtes Leben in Düsseldorf
- www.netzwerkbuero-nrw.de ist ein Netzwerk für Mädchen und Frauen mit Behinderungen in NRW. Das Netzwerk informiert und berät z.B. bei sozialen, rechtlichen, beruflichen, gesundheitlichen Fragen und setzt sich auch politisch für Mädchen und Frauen ein.
- www.stuetzrat.de ist eine Kontaktstelle für Menschen mit Behinderungen im

Raum Bonn/Rhein-Sieg. Der Verein bietet trägerunabhängige, neutrale Beratung u.a. im Bereich des SGB IX an.

Ihre Schwerpunkte der Einrichtungen unterscheiden sich in: Beratung zur Rehabilitation, zur Teilhabe oder zum Sozialrecht. Jedoch sind sie Kooperationspartner der Rehabilitationsträger und aller anderen am Prozess Beteiligten. Sie, wie auch die gemeinsamen Servicestellen, unterstützen bei der zeitnahen Antragstellung, vermitteln gegebenenfalls zwischen Leistungsempfänger und Leistungsträger, regen die Erstellung und Fortschreibung von Teilhabeplänen an etc.

4.3 Kommunale Steuerung: Vorschläge für die Prozessgestaltung

Aus den Ansprüchen, die das Leitziel Inklusion stellt, lassen sich Kriterien für den gelingenden Umsetzungsprozess formulieren. So ein Prozess muss grundlegend auf umfassende, dauerhafte Teilhabe angelegt sein. Er beinhaltet nicht allein strukturelle Veränderungen, sondern muss ebenso dem Ziel der kulturellen Veränderungen gerecht werden. Kultureller Wandel hängt unweigerlich mit umfassender Teilhabe zusammen (wie in Kapitel 3 vor allem im Abschnitt Partizipation dargelegt wurde) und ebenso mit dem konsequenten Umsetzen von Barrierefreiheit. Beides fordert zu einem grundsätzlichen Überdenken der Organisationen, Institutionen und deren *Einschlussfähigkeit* auf. Das berücksichtigen wir in unseren folgenden Ausführungen. Wir haben uns daher entschlossen, zwei Konzepte der Prozessgestaltung miteinander zu verbinden, indem wir uns einerseits auf den Ansatz zur Teilhabeplanung des Zentrums für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE) der Universität Siegen stützen und uns andererseits an den Prinzipien der Prozessgestaltung nach der bereits ausführlich vorgestellten Theorie U orientieren.

Der Teilhabeplanungsansatz des ZPE nimmt die bürgerrechtlichen Grundsätze der UN-Behindertenrechtskonvention auf. In dem in diesem Ansatz formulierten Prozess zur Gestaltung von umfassender, dauerhafter Teilhabe stehen die individuellen Bedürfnisse der Menschen im Sozialraum im Mittelpunkt, hier insbesondere der benachteiligten Menschen (Personenzentrierung) und ihre Teilhabemöglichkeiten am Wohnort (Gemeinwesenorientierung).

Teilhabeplanung wird als fortlaufender, nicht einmalig stattfindender Prozess verstanden (Prozessorientierung), in dem Beteiligung grundsätzlich und fest etabliert ist (Beteiligungsorientierung). (Wissel & Rohrmann 2010, 13)

In einem solchen Prozess geht es nicht nur darum, andere Arten von Angeboten im Gemeinwesen zu entwickeln und mehr Mitsprache zu ermöglichen, sondern auch darum, andere Modi des miteinander Umgehens, Redens usw. zu finden. Beteiligung zu ermöglichen, heißt ja ebenso, wie bereits gesagt, Macht abzugeben an Menschen, denen man es bislang nicht zugetraut hat, mitzubestimmen. Insbesondere in den bislang überwiegend hierarchisch bzw. linear top-down ausgestalteten kommunalen Steuerungsprozessen muss dies in Zukunft verstärkt eine Rolle spielen.

Olk & Stimpel (2010) haben auf eine Reihe von Hindernissen bei der Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften aufmerksam gemacht, die die Entwicklung eines inklusiven Sozialraums beeinträchtigen können, wenn man ihnen nicht entgegenwirkt. Sie gilt es darum mitzudenken und auszuhandeln:

- Beteiligungsorientierung heißt, eine Reihe unterschiedlichster Akteure an einen Tisch zu holen. Nicht nur das Verhältnis zwischen Bürgerinnen und Bürgern und Einrichtungs- und Verwaltungsvertretungen gilt es, auszuhandeln. Teilweise stehen auch Anbieter und Einrichtungen in Konkurrenz zueinander.

der, sodass es im Prozess zu Konflikten kommen kann.

- Die Entwicklung eines inklusiven Sozialraums ist eine mehr oder weniger freiwillige Aufgabe. Zwar sind laut UN-Behindertenrechtskonvention alle Institutionen, Einrichtungen, Verwaltungen aufgefordert, sich inklusiv zu organisieren und zu handeln und die logische Konsequenz aus allen Einzelforderungen ist ein inklusiver Sozialraum und eine inklusive Gesellschaft, aber es folgen, zumindest keine direkten, Sanktionen, wenn dies nicht geschieht. Je nach Belastung der einzelnen Akteure / Einrichtungsvertreter dürfte also die Motivation unterschiedlich ausfallen, sich zusätzlich auch noch in einem „Sozialraumentwicklungsprojekt“ zu engagieren.
- Die Kommune hat bisher nur begrenzte Befugnisse, um beispielsweise einen barrierefreien Bildungsraum zu entwickeln, dessen Bestandteil die bruchlose Gestaltung von Bildungsübergängen ist. Für die inneren Schulangelegenheiten ist sie ebenso wenig zuständig wie für berufliche Bildung oder für Arbeitsförderungsmaßnahmen.

Unüberwindbar sind die Hindernisse nicht. Argumente für einen inklusiven Sozialraum gibt es ausreichend. Dazu gehört nicht zuletzt die Aussicht, die anspruchsvolle Aufgabe, inklusive Bildung zu ermöglichen, zu teilen bzw. auf mehreren Schultern zu verlagern.

Wir haben versucht, diese Aufgabenteilung prozesshaft darzustellen und ihn in unterschiedliche Phasen unterteilt. Ziel ist es, eine grobe Orientierung zu geben. Wir freuen uns, wenn der

Idealtyp, den wir im Folgenden beschreiben, Sie veranlasst, ihn kreativ zu wenden und zu drehen, Einiges (z.B. Schritte, Methoden, Aufgabenstellungen) hinzuzufügen oder wegzulassen.

Wir jedenfalls beginnen unseren Prozess damit, ein Leitbild zu entwickeln:

Phase 1: Vorbereitung

1a.) Leitbild Inklusion entwickeln – vom Schlagabtausch zum Dialog

Ein Leitbild ist die gemeinsam verhandelte Vision, z.B. vom gemeinsamen Aufwachsen, Leben und Lernen. Ein Leitbild enthält aus der Vision abgeleitete Ziele, die sich eine Einrichtung oder Kommune steckt. Es hat vier Funktionen:

- Es gibt Orientierung, weil es die Werte, Normen und Regeln offenlegt, nach denen man handeln will.
- Es hat integrierende Funktion, weil es die Menschen einer Organisation oder eines Sozialraums unter einem gemeinsamen Leitziel vereint.
- Es sagt etwas über Entscheidungsprozesse aus, die angestrebt werden.
- Zuletzt gibt es Auskunft über die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, die vereinbart werden (Schaffer 2007).

Wenn also zu diesen vier Punkten tatsächlich etwas ausgesagt wird, dann kann man von einem wirkungsvollen Leitbild sprechen, das auch für die unterschiedlichen Einrichtungen im Gemeinwesen bedeutungsvoll ist und Orientierung für deren inklusive Organisationsentwicklung bietet.

Wichtig ist, dass bereits an dieser Stelle für breite Beteiligung gesorgt wird. Geht es darum, ein Leitbild für eine Kommune zu formulieren, kommen nicht nur Menschen in offiziellen Positionen der Verwaltung, Politik und Leitungsebene von Einrichtungen zu Wort, sondern Menschen mit und ohne Behinderungen und Benachteiligungen, die in dieser Kommune leben. Das ist zentral, um Verbindlichkeit zu schaffen. In einigen Bundesländern ist sogar die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen kommunal verpflichtend und in die Gemeindeordnung aufgenommen, so z.B. in Schleswig-Holstein. Dort muss die Gemeinde die Interessen der Kinder und Jugendlichen in ihre Planungen in angemessener Weise und mit geeigneten Methoden einbeziehen. Auch andere Länder wie Niedersachsen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg haben Beteiligung in unterschiedlicher Form verankert (Stange 2007, 110-113).

Noch einmal: In der Praxis würde das bedeuten, dass hier sehr unterschiedliche Menschen aufeinander treffen, die sich außerhalb dieses Settings so vielleicht nicht begegnet wären, im übertragenen Sinne unterschiedliche Sprachen sprechen. Auch an dieser Stelle rechtfertigt sich der lebensweltorientierte Blick, wie wir ihn in Kapitel 3 vorgestellt haben. Dieser Blick hilft nämlich, sich auf die Position des Gegenübers einzulassen.

Beteiligung braucht mehr als rechtliche Absicherung. Sie ist auch eine Frage von Haltungen und ernsthafter Ausgestaltung. Man muss sich also aufeinander einstellen und *einlassen*, einander *wirklich* zuhören – sprichwörtlich „in den

Schuhen des anderen laufen“. Die Steuerung von inklusiven Entwicklungen geht damit weit über strukturelle Vereinbarungen, Kooperationsverträge, die Fixierung von Schlagworten als Leitbild hinaus. Auch kommunale Steuerung hat mit einem Kulturwandel zu tun.

Das braucht ein ordentliches Maß an Kreativität, um aus den Routinen heraus zu treten, gewohnte Denk- und Handlungsmuster zu hinterfragen. Dabei muss man mitunter ungewohnte Wege wählen und gehen. Diese Art zu steuern, hat dann auch mit Erkundungen und (verantwortungsvollem) Experimentieren zu tun.

Wir schlagen vor, diese erste Phase der Vorbereitung ausführlich zu nutzen und in Anlehnung an den U-Prozess zu gestalten, mit dem Ziel, ein Setting für eine andere Art zu kommunizieren und einander zuzuhören, zu schaffen. Dabei gilt es dann, über den reinen Austausch von Standpunkten hinaus zu kommen und nicht die eigene Meinung unter allen Umständen durchzukämpfen. Es empfiehlt sich hier, mit Methoden zu arbeiten, die den empathischen Dialog (Scharmer 2009) fördern (siehe Methodenkoffer z.B. „Appreciative Inquiry“, das wertschätzende Erkunden).

a.) **Das eigene Denken erweitern:** Wie wäre es, damit anzufangen, die persönliche Herausforderung Inklusion aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten? Meist haben wir uns auf bestimmte Sichtweisen „eingeschossen“, sehen vor allem das Positive und vernachlässigen die Risiken oder blocken aus Unbehagen vor Veränderung ab und lassen den anderen den Vortritt bei den anstehenden Veränderungen. So könnte es also in

einem ersten Schritt darum gehen, das Denken zu öffnen und alle möglichen Perspektiven zuzulassen. Die sechs Denkhüte nach De Bono (siehe Methodenkoffer) verfolgen eben jenes Ziel, das Denken zu erweitern.

- b.) **Das gegenseitige Verstehen erweitern:** In einem zweiten Schritt geht es darum, in einen empathischen Dialog zu treten und die Perspektive der anderen Akteure zu übernehmen, also das gegenseitige Verstehen zu erweitern. Warum ist das wichtig? Wir rücken in einem inklusiven Sozialraum näher zusammen, müssen Barrieren im Umgang miteinander überwinden. Dazu müssen wir uns besser verstehen. Das braucht etwas Zeit und ein geeignetes Setting. Hier bieten sich Methoden wie das World Café – oder auch Ideencafé genannt – an (siehe Methodenkoffer).

Auf der Grundlage eines solchen Verständigungsprozesses kann es viel eher gelingen, gemeinsame Ziele, festgehalten in einem Leitbild, zu formulieren. Auch Methoden, wie die Zukunftswerkstatt, führen eher zu einem Leitbild, das für das eigene Handeln orientierend ist, weil man über den Austausch von Plattitüden hinausgehen muss.

Ist es gelungen, ein Leitbild zu formulieren, steht eine weitere Aufgabe an:

1b.) Eine Verantwortungsgemeinschaft gründen⁶³

Obwohl der Steuerungsprozess grundsätzlich beteiligungsorientiert angelegt sein muss, müs-

sen nicht alle alles können und machen. Es braucht geteilte Vorbereitung, Planung, Steuerung, Koordinierung, Evaluation usw. Das heißt, ein Steuerungssystem, bestehend aus Expertinnen und Experten, Vertreterinnen von Einrichtungen, den Bürgerinnen und Bürgern sowie der Verwaltung, ist zu bestimmen. Je nach Komplexität des Vorhabens (inklusive Sozialraum) und differenziert nach Aufgaben und Tätigkeiten können auch Untergruppen der Steuerung gebildet werden (siehe z.B. die Steuerung der Bildungslandschaft Altstadt-Nord, Imhäuser 2010).

Die Frage, wie dieses Steuerungs- und Lenkungssystem ausgestaltet werden soll (z.B. in strategische und operative Steuerungsgruppen, Arbeitsgruppen, Beiräten, Leitung etc.), wird hier ausgeklammert zugunsten zentraler Aufgaben, die im Laufe des Prozesses anzugehen sind. Eine Orientierung kann jedoch das **Viable System Model** (Modell lebensfähiger Systeme) des britischen Kybernetikers Stafford Beer geben, der vom menschlichen Nervensystem und Gehirn abgeleitet hat, wie es Organisationen gelingen kann, so „anpassungsfähig, lernfähig und selbstorganisierend“ zu werden, „dass sie die zukünftigen Herausforderungen ihrer Umwelt bewältigen können“ (Vortrag von Dr. Imhäuser bei „V wie Vielfalt II“).⁶⁴ Je nach bereits vorhandenen Strukturen der Zusammenarbeit oder Gremien werden sich in den Kommunen unterschiedliche Lösungen für Arbeits- und Steuerungssysteme anbieten.

⁶³ Vortrag von Dr. Imhäuser bei „V wie Vielfalt II, Juni 2011

⁶⁴ Der Vortrag ist verfügbar unter www.jugend.lvr.de
Pfad: Jugendförderung -> Kooperation Jugendhilfeschule -> Die offene Ganztagschule in der Primarstufe -> unten auf der Seite -> Dokumentationen

Eine Verankerung in den kommunalen Strukturen, der Federführung durch die Kommune (Schädler 2010; Kleinen 2009) und eine abteilungs- und dezernatsübergreifende Legitimation sorgen für Verbindlichkeit. So ein Steuerungssystem bildet dann die Schnittstelle zwischen den Einrichtungen und den Stakeholdern (also den „Betroffenen“ und denjenigen, die ein Interesse am Thema haben) einerseits und Politik, kommunale Parlamente und Verwaltung auf der anderen Seite.

Wie ein Steuerungssystem, aber *zusammengesetzt* sein soll, ist eine darüber hinausgehende Frage. Damit der Prozess tatsächlich wirkungsvoll ist, muss genau überlegt werden, welche Kompetenzen, welches Wissen und welche Funktionen für die Steuerung gebraucht werden:

- Wir brauchen z.B. Menschen, die über relevantes Wissen verfügen (z.B. Steuerungswissen, Wissen über Behinderungsspezifika), Menschen, die über Einflussmöglichkeiten verfügen (also Menschen, die in der Kommune wichtige Positionen besetzen und Entscheidungsbefugnisse besitzen), denn so eine Steuerungsgruppe braucht Befugnisse und Handlungsspielräume. Wir brauchen Menschen, die Zugang zu wichtigen Netzwerken haben, die also Schnittstellen zwischen unterschiedlichen Teilbereichen in der Kommune herstellen, und nicht zuletzt Menschen, die ganz unmittelbar betroffen sind, deren Interesse also die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe ist, sowie Menschen, die ganz und gar hinter der Idee Inklusion stehen.

- Um die Kerngruppe herum gibt es eine Unterstützungsstruktur aus Expertinnen und Experten, Beraterinnen und Beratern, Kreativen, die eine Sicht von außen einnehmen und auf blinde Flecken hinweisen.
- Weitere wichtige Entscheidungsträger sollten früh und regelmäßig einbezogen werden. (Scharmer 2009)

In der Vorbereitung gilt es zudem, verschiedene Fragen zu stellen z.B.: Welche Planungs- und Entscheidungsgremien gibt es bereits? Inwiefern kann man deren aktuelle Aufgaben neu definieren oder erweitern (Kleinen 2010)? Brauchen wir weitere Funktionen in dieser bereits bestehenden Steuerungsgruppe, damit kommunale Steuerung für ein effektives inklusives Bildungsgesamtsystem bzw. einen inklusiven Sozialraum aufgebaut werden kann? Wie muss und kann Kommunikation gestaltet sein (Imhäuser 2011, 254)?

Auch wenn eine Federführung festgelegt wird, heißt das dennoch, dass die Steuerungsgruppe selbst hierarchiefrei bleiben muss, um auf die Weise arbeiten zu können, wie es der Prozess verlangt. Denn um Ideen zu generieren, braucht es eben jenen hierarchie-, wertungsfreien Raum. Imhäuser spricht in diesem Sinne von systemischer – nichtlinearer, vielmehr rückbezüglicher – Steuerung und hat ihr gleichsam als Leitsatz mit auf den Weg gegeben, sich von „Zuständigkeiten hin zu Verantwortungsgemeinschaften“ zu entwickeln (a.a.O.). Kommunikation in dieser Gruppe, das verdeutlicht auch dieser Leitsatz, muss grundlegend wertschätzend sein. Das heißt, in der Vorbereitungsphase wird nicht nur die Gruppe gebildet, werden nicht nur Struktu-

ren der Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb festgelegt, sondern die Gruppe selbst muss einen kulturellen Wandel eingehen.

1c.) Kommunikations- und Beteiligungsstrukturen vereinbaren

Beteiligung in der Breite und Beständigkeit, wie wir sie für inklusive Entwicklungen brauchen, gehört noch nicht zu den Gewohnheiten und Kulturen in unseren Kommunen. Schädler (2010) schlägt diesbezüglich regelmäßig stattfindende offene Foren vor, in denen alle Akteure, die ein Interesse am Thema haben und sich angesprochen fühlen (Stakeholder), zusammenkommen. Diese Foren bilden die Basis des Veränderungsprozesses hin zu inklusiven Sozialräumen. Menschen treffen sich und beraten auf Grundlage von barrierefreien Informationen. Das macht zudem auch barrierefreie *Veranstaltungsformate* notwendig. Allein solche Formate zu finden, ist ein kreativer Akt.

Zudem ist zu überlegen, welche Kommunikationsstrukturen über die Treffen in den Foren hinaus eingerichtet werden sollen, damit Informationen zwischen und über beteiligte Akteure/Einrichtungen, zwischen dem Steuerungssystem und den Einrichtungen, zwischen dem Steuerungssystem und Verwaltung und Politik ausgetauscht werden können.

Eine Idee, der wir hier gefolgt sind, ist, soziale Kommunikationsplattformen wie [opennetworx.org](https://www.opennetworx.org) zu nutzen. Der Vorteil dieses Mediums ist es, dass neue Informationen direkt einem (je nach Bedarf) definierten Kreis zugänglich gemacht werden und Protokolle sowie Dokumente abgelegt werden können und dass über die Kommunikationsplattform zu Treffen einge-

laden werden kann. Zudem kann über offizielle Treffen hinaus und vertiefend miteinander diskutiert, gemeinsam an Konzepten gearbeitet werden. Auf der Plattform [opennetworx](https://www.opennetworx.org) bestehen zudem zahlreiche Datenschutzoptionen. Das heißt, dass sowohl gänzlich offene Informationsbereiche eingerichtet werden können als auch Bereiche, die nur für bestimmte Personen zugänglich sind.

Phase 2: Ist-Analyse – Steuerungsrelevantes Wissen erarbeiten

In dieser Phase geht es darum, steuerungsrelevantes Wissen zu erarbeiten: über die Rahmenbedingungen im sozialen Raum bzw. der Kommune (Sozialstrukturanalyse), über die Handlungslogiken der verschiedenen Akteure (Stolz & Stimpel 2010), darüber, was Kinder und Jugendliche im Verlaufe ihrer Biographie brauchen und leisten müssen. Hier stehen Fragen, Erkundungen, Beobachtungen im Mittelpunkt, allem voran jedoch die Fragen:

Welche Entwicklungsaufgaben haben unsere Kinder und Jugendlichen zu erfüllen? Und welche kommunalen Infrastrukturen brauchen wir, um sie zu begleiten und darin zu unterstützen, diese Entwicklungsaufgaben zu meistern? Diese Fragen sind nach Rohrman & Schädler (2010) zentral in einer frühen Phase der Teilhabeplanung. Vertretungen der öffentlichen und freien Jugendhilfe sind hier wichtige Expertinnen und Experten.

Hier nun ein kleiner Exkurs über die Entwicklungsaufgaben der Heranwachsenden in den unterschiedlichen Altersgruppen

Kinder unter 3 Jahren entwickeln im Idealfall stabile Bindungen zu ihren emotional verlässli-

chen Eltern. Sie müssen gleichzeitig jedoch selbständiges Handeln und flexibles Problemlösen lernen, was auf Grundlage einer sicheren Bindung eher gelingt. Ein Thema gesunder Entwicklung ist die frühkindliche Verhaltensregulation. Bei einem Anteil von 15-25% der in Deutschland aufwachsenden Kinder dieser Altersgruppe lassen sich Störungen der Verhaltensregulation feststellen, die nicht mehr mit der Dynamik kindlicher Entwicklung zu erklären sind, z.B. „exzessive(s) Schreien, Störungen der Schlaf-Wach-Regulation, Fütterstörungen, exzessive(s) Klammern“ (13. Kinder- und Jugendbericht 2009, 88) usw. Mit einer Wahrscheinlichkeit von 20% treten bereits im Kindes- und Jugendalter psychische Störungen auf. In der frühen Kindheit sind das vor allem Bindungsstörungen, die, in Kombination mit einer diagnostizierten „Enthemmung“, sehr häufig später zu einer Borderline-Störung führen können, welche wiederum Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung haben. Allzu leicht geraten Familien in Negativspiralen aus belasteter Beziehung, Verhaltensproblematiken, belasteter psychischer Gesundheit, die die weitere kindliche Entwicklung negativ beeinflusst.

Was brauchen Kinder von 0 bis unter 3 Jahren? Eltern/feste Bezugspersonen spielen für die gesunde Entwicklung des Kindes in dieser Phase eine besonders große Rolle. Die gesunde Entwicklung ist bei Kindern aus Familien mit niedrigem sozialen Status und Familien mit Migrationshintergrund in prekären Lebenslagen häufiger gefährdet. Für optimale Chancen auf Teilhabe der Kinder sind entsprechende barrierefreie, nicht-stigmatisierende Angebote

zur Unterstützung der Eltern notwendig, ebenso wie eine anregungsreiche Umgebung, in der Kinder sich in ihrer entwickelnden Autonomie erproben können. Eltern mit Kindern mit Behinderungen sind oft zusätzlichen Belastungen ausgesetzt, haben große Sorgen um die Entwicklung und Zukunft ihres Kindes, sehen sich vor die organisatorische Herausforderung gestellt, die richtige Hilfe für ihr Kind zu bekommen und Therapiebesuche sowie Förderangebote in ihren Berufs- und Familienalltag zu integrieren. Hinzu kommen allzu oft Auseinandersetzungen mit Ämtern, die auf die Zuständigkeit anderer Dienststellen verweisen usw. Stärkende, entlastende Angebote wären hier vonnöten (13. Kinder- und Jugendbericht 2009, 88-91).

Kinder im Altern von 3 bis unter 6 Jahren lernen Sprechen, Bewegen und Achtsamkeit als soziale Fähigkeit. In diesem Alter bewegen sie sich in zunehmend dichter und komplexer werdenden Beziehungsnetzen. Sie machen erweiterte Beziehungserfahrungen, die sich von denen, in ihrem Elternhaus unter Umständen unterscheiden, und müssen lernen, mit diesen Unterschieden umzugehen. Für Kinder mit Behinderungen ist es nun von besonderer Bedeutung, Zugang zu Beziehungen mit Kindern ohne Behinderung, z.B. im Kindergarten, zu bekommen, um eben jene erweiterten Erfahrungen sammeln zu können. Je nach Art der Behinderung verbringen die Kinder u.U. viel Zeit mit Frühförderung, Therapien, also Maßnahmen, um die Behinderung bzw. Auswirkungen der Behinderung zu mindern, abzuwenden, zu beseitigen etc. (§ 4 SGB IX), was wiederum mitunter aufwändig organisiert werden muss. Frei verfügbare Zeit

ist dann eingeschränkter als bei Kindern ohne Behinderung, und viel Zeit ist entsprechend schon mit Aktivitäten „belegt“, die um die Behinderung herum gestaltet sind.

Soziale Achtsamkeit zu entwickeln, bedeutet, andere Menschen und deren Verhalten zu verstehen, sich auf sie einzustellen und wiederum selbst als Person Wertschätzung zu erfahren (Flammer & Alsaker 2002). Das wird nicht nur in der Beziehung zu Erwachsenen gelernt und erprobt, sondern in damit nicht vergleichbarer Art insbesondere auch in Interaktion mit Gleichaltrigen. Heterogene Gruppen bieten entsprechend die Chance, soziale Achtsamkeit zu entwickeln, sie im Umgang mit unterschiedlichsten Menschen, mit und ohne Behinderungen, mit und ohne Migrationshintergrund usw., zu „erproben“ oder besser, schlicht zu leben.

Sprachentwicklung steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung sozialer Kompetenzen. Auch hier ist das Spiel mit anderen Kindern eine wesentliche Erfahrungsquelle. Etwa 60% der Kinder mit Auffälligkeiten in der Sprache entwickeln später Lese-Rechtschreibschwächen und 90% haben Schulleistungsprobleme (Warnke 2005). Auch deshalb ist es wichtig, dafür Sorge zu tragen, dass benachteiligte Kinder, Kinder mit Migrationshintergrund nicht unter sich bleiben (müssen), weil alle anderen Familien das Quartier verlassen haben.

Bewegung ist ebenso eine Komponente gesunder Entwicklung. Bewegungsmangel erhöht die Wahrscheinlichkeit motorischer Defizite, von Übergewicht, aber auch psychosozialen Beeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten (Oppen & Wagner 2008).

Wenn bei motorischen Auffälligkeiten nicht oder nicht ausreichend gefördert wird, können Kinder sogar von Behinderung bedroht sein, was wiederum häufig zu weiteren Benachteiligungen führt. Ca. 4-6% der Kinder sind von motorischen Entwicklungsstörungen betroffen, dabei mehr Jungen als Mädchen und mehr Kinder aus der Stadt als vom Land. Obwohl die Ursachen nicht gänzlich geklärt sind, geht man davon aus, dass mangelnde Bewegung einer der Gründe ist. Gleichzeitig lag laut MoMo-Studie (Bös u.a. 2008) in untersuchten Kindergärten die Bewegungszeit bei 1,5 Stunden und ist damit geringer als bei Grundschulkindern.

Was brauchen die Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren?

Begegnungsräume, in denen die soziale Benachteiligung oder Behinderung nachrangig ist, eröffnen die Chance, erweiterte Qualitäten von sozialer Achtsamkeit und Selbstwirksamkeit zu erschließen. Dies verlangt eine Umgebung, in denen die Kinder nicht auf ihre Defizite begrenzt werden und die ihnen Erfahrungen ermöglicht, in denen sie sich als aktiv Handelnde erleben können.

Für die spätere psychische Gesundheit sind zudem Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, als Überzeugung, auch schwierige Situationen bewältigen zu können (Bandura 1997), wesentlich. Diese Bildungserlebnisse erfahren Mädchen und Jungen z.B. in Kindergärten, deren Fachkräfte die Stärken der Kinder erkennen (also z.B. ressourcenorientiert arbeiten), ihnen Raum zu selbsttätigem Gestalten, Spielen und Lernen mit anderen Kindern geben und sie individuell fördern.

Vereinssport, der regelmäßige, sozial eingebundene, systematische, qualifizierte Angebote macht, ist ein wichtiger Angebotsbaustein gesunder, bewegungsfreudiger Entwicklung.

Leichte Zugänglichkeit dieser Angebote auch für sozial benachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund ist daher wichtiges Ziel. Das hebt zudem die Bedeutung des Einbezugs von informellen Bildungspartnern, wie den Vereinen, hervor. Aber auch über Vereinssport hinaus brauchen Kinder Räume, in denen sie ihre körperlichen Grenzen austesten können (13. Kinder- und Jugendbericht 2009, 91 -100).

Kinder im Alter von 6 bis unter 12 Jahren:

Aneignen und Gestalten, Beziehungen eingehen und sich bewähren sind wichtige Aufgaben in diesem Alter. Mit Eintritt in die Schule werden die Mädchen und Jungen mit festgeschriebenen Leistungserwartungen konfrontiert, ihre Welt wird komplexer. Es eröffnen sich aber auch neue Freiheiten, außerhalb der eigenen Familie, die es wahrzunehmen gilt. Kinder werden selbständiger und erweitern ihren Aktionsradius. Bei chronischer Krankheit, körperlicher Behinderung, aber auch bedingt durch Armutslagen wird dies erschwert, nehmen Kinder mit Behinderungen weniger als ihre Klassenkameradinnen und -kameraden an Freizeitangeboten außerhalb der Schule teil, sei es aufgrund eingeschränkter Mobilität oder mangelnder materieller Ressourcen (kein Geld für die Fahrtkosten, keinen Rucksack oder Schlafsack, fehlende Turn- oder Wanderschuhe etc.).

Mit komplexer werdender Lebenswelt, neuen Leistungsanforderungen, veränderten Rollen-erwartungen und neuen Freiheiten braucht es

auch zusätzliche Ressourcen, um die Herausforderungen zu bewältigen, sonst entwickeln sich Risiken wie psychosomatische Beschwerden, Lernschwierigkeiten etc. Erfahrungen von schulischer Kompetenz und sprachliche Ausdrucksfähigkeiten haben schützende Eigenschaften (Werner 2007), ebenso wie die Förderung von Interessen und Hobbies (Werner & Smith 2001). Mit anderen Worten schützt ressourcenorientiertes Arbeiten die Kindesentwicklung.

In diesem Aneignungs- und Bewährungsprozess entwickelt sich z.B. das Selbstkonzept, dessen wichtige Bestandteile die Geschlechtsidentität und der Körper sind. Bei Kindern mit Behinderungen wird dies erschwert, wenn die Behinderung von der Umwelt vorrangig vor dem Mädchen- oder Junge-Sein behandelt wird. Das Selbstkonzept entwickelt sich immer in Bezug zu dem, was gesellschaftlich anerkannt ist. Was gesellschaftlich bzw. sozio-kulturell anerkannt ist, beeinflusst auch die unmittelbaren sozialen Kontexte und Interaktionen. Kinder mit Behinderungen machen oft die Erfahrung, dass ihre Körperlichkeit und ihre Fähigkeiten aus dem Rahmen fallen und eben nicht in die Norm passen. Für das Selbstwertgefühl ist das schmerzhaft.

Ähnlich ergeht es auch Kindern, die die normierten Leistungsanforderungen (sowohl was kognitive Leistungen als auch soziale Leistungen angeht) nicht erfüllen. Das gilt im Übrigen auch für Kinder, die aufgrund besonderer Begabungen „aus dem Rahmen“ oder vielmehr dem „Normalmaß“ eines auf durchschnittliche Leistungen ausgerichteten Unterrichts fallen. Der Freude

am Lernen wird hier wie dort damit ein kräftiger Dämpfer verpasst.

14% der Kinder und Jugendlichen haben einen speziellen Bedarf an Rehabilitations- und Teilhabeleistungen (KIGGS)⁶⁵. Versorgungsbedarf ergibt sich aufgrund dauerhafter oder längerfristiger körperlicher und gesundheitlicher Einschränkungen oder aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsstörungen (Scheidt-Nave et al. 2007, 750-751). Jungen haben dabei einen höheren Versorgungsbedarf als Mädchen. Im Alter von 11 bis 13 Jahren sinkt er zwar wieder, bleibt aber insgesamt höher als bei den Mädchen. Der Versorgungsbedarf steigt jedoch auch bei Mädchen mit zunehmendem Alter kontinuierlich (Scheidt-Nave et al. 2007). Diese steigenden Versorgungsbedarfe weisen darauf hin, dass Teilhabeleistungen nicht die Wirkungen haben, die sie haben sollten, Bedarfe möglicherweise nicht umfassend genug erkannt und adressiert wurden. Ein Lösungsansatz könnten daher Methoden der persönlichen Zukunfts-/Bildungsplanung sein, wie sie in Kapitel 3 bzw. im Methodenkoffer vorgestellt wurden.

Was brauchen Kinder von 6 bis unter 12 Jahren?

Kinder brauchen Zeit, um Kind zu sein, um Interessen nachzugehen, Freundschaften zu leben und dadurch Autonomieerfahrungen zu machen.

⁶⁵ Diese Zahl sagt nur bedingt etwas über die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen aus, weil es keine Meldepflicht für Behinderungen gibt. Geht es nach Vorliegen einer amtlich bescheinigten Schwerbehinderung nach dem Schwerbehindertengesetz, dann haben ca. 1,1% der Kinder und Jugendlichen eine Schwerbehinderung.

Soziales Lernen und Möglichkeiten dazu gehören zur gesunden Kindesentwicklung. Das bedeutet auch zu lernen, dass Behinderung und Erkrankungen selbstverständlicher Teil von menschlichem Leben sind und kein Kriterium für Aussonderung. Kinder brauchen bereits in dieser Lebensphase verstärkt die Chance, ihre Umwelt mitgestalten zu können (also partizipieren zu können) und motivierende Erfahrungen, dass ihre Fähigkeiten und Interessen dabei gesehen werden bzw. sie diese einbringen zu können. Bewegungsmöglichkeiten spielen auch in dieser Lebensphase eine große Rolle (13. Kinder- und Jugendbericht 2009, 100-116).

Kinder bzw. Jugendliche von 12 bis unter 18 Jahren: Körper spüren, Grenzen suchen, Identität finden sind in dieser Phase zentrale Themen. Körperliche Veränderungen rücken das Thema Geschlecht deutlicher in den Vordergrund. Der Körper wird zu einem Dreh- und Angelpunkt von Wohlbefinden oder Unwohlsein und in vielen Jugendkulturen zu einem zentralen Medium (Hitzler et al. 2005). Für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen wird dies u.U. noch stärker zu einem Thema intensiver persönlicher Auseinandersetzung, zumal wenn durch den Körper (und die Abhängigkeit von Assistenz) auch die Selbstbestimmung und Selbständigkeit eingeschränkt sind bzw. ihnen diese Selbständigkeit nicht zugetraut wird.

Vermittelt über den Körper stellen sich Fragen nach der Identität: Was heißt Frausein und Mannsein, wer bin ich als Frau oder Mann? Auch Fragen nach den eigenen Fähigkeiten - Was kann ich? - werden aktuell und ebenso die grundsätzlichen Fragen nach der Sinnhaftigkeit und Verstehbarkeit der Umwelt und den Mög-

lichkeiten, die mit ihr verbundenen Herausforderungen zu bewältigen (Antonovsky 1979). Auseinandersetzung mit Rollennormen und Erwartungen ist Teil dieser Aufgabe, man selbst zu werden. Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, sich in der Welt behaupten zu können, etwas bewegen zu können, gelingt vor allem dann, wenn es ihnen zugetraut wird!

In der Jugendphase werden die Peers noch bedeutsamer. Je nach Qualität der Beziehung können Anerkennung, Unterstützung und Nähe erfahren und bedeutsame Themen (z.B. das erste Verliebtsein) viel besser bearbeitet werden als mit den Erwachsenen. In der Kindheit erfahrene Mängel und destruktive Beziehungs- und Kommunikationsmuster können kompensiert werden (Erdheim 1983). Deshalb sind Chancen, an Gleichaltrigengruppen teilhaben zu können, umso wichtiger und für das psychosoziale Wohlbefinden bedeutsam.

Was brauchen die Kinder und Jugendlichen von 12 bis unter 18 Jahren?

Wie für alle Phasen vorher gilt auch hier: Heranwachsende, vor allem Heranwachsende mit Behinderungen brauchen das Gefühl und die Gewissheit, dass man ihnen zutraut, selbständig zu sein, auch wenn ihre Weise, an Herausforderungen heranzugehen, sich unterscheiden mag von der der Erwachsenen.

Heranwachsende brauchen Zeit und Raum, um Beziehungs- und Freundschaftserfahrungen zu machen, Möglichkeiten ihren Körper zu „bewohnen“ (Fend 2001, 222) und wertungsfreie Vielfalt zu erleben, die Erfahrung z.B., dass sich

ein Mensch nicht über genormte Körper- oder Leistungsmaße definiert (13. Kinder- und Jugendbericht 2009, 116-139).

Diesen Informationen über die Entwicklungs-herausforderungen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sind nun Informationen über vorhandene Infrastrukturen, soziale Dienste, kulturelle Angebote usw. gegenüberzustellen. Dazu dient die Sozialraumanalyse. Wir verlassen damit den Exkurs und kehren zurück zu der zweiten Phase der Entwicklung eines inklusiven Sozialraums, der Ist-Analyse, in der es darum geht, steuerungsrelevantes Wissen zu erarbeiten.

2a.) Bedarfs- und Barrierenanalyse im Sozialraum: Informiertes Handeln ermöglichen

Die hier anvisierte Sozialraumanalyse funktioniert nicht ohne breite Beteiligung. Hier müssen die „Betroffenen“ zu Wort kommen und aus ihrer Perspektive berichten: Mädchen und Jungen in den Kindergärten, in den Schulen, in ihrer Freizeit, Mädchen und Jungen mit Beeinträchtigungen, Mädchen und Jungen aus Familien mit Migrationshintergrund, Familien, Väter und Mütter, Allein- und Getrennterziehende usw. Sie berichten, wie sie ihre Umwelt, den Sozialraum wahrnehmen, was sie behindert, was sie sich anders wünschen.

Dazu können unterschiedliche Methoden herangezogen werden (siehe Methodenkoffer) z.B.: Stadtteilbegehungen, Fotografieren und Zeichnen des Sozialraums, subjektive Landkarte, die Nadelmethode (Grimm & Deinet 2008), der Sozialraumcheck (Stange 2005).

Sozialstrukturanalyse

Ergänzt wird dies durch objektive Daten, über die Struktur des Sozialraums also über die demographische, wirtschaftliche Entwicklung, die Bildungsbeteiligung und Bildungserfolge, Erwerbsbeteiligung, Familiensituation usw. Mit anderen Worten werden gebraucht:

- kleinräumige Daten, die etwas über den *Charakter des Sozialraums* aussagen, über den Raum, in dem die Kinder und Jugendlichen leben: z.B. Gebietsgröße, tatsächliche Flächennutzung, über den Charakter der Wohnbebauung, die Verkehrssituation
- Daten, die die *Zusammensetzung der Bevölkerung* des Sozialraums und deren Entwicklung widerspiegeln: über Abwanderung/Zuwanderung und Geburten, die Altersgruppen und Nationalitäten usw.
- Daten zur *sozialen Lage*, die etwas über die sozioökonomische Situation der Menschen in der Kommune sagen, die Rückschlüsse über die Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen im Sozialraum ermöglichen. Dazu gehören z. B. Informationen über Beschäftigung und Einkommen, Erwerbsbeteiligung nach Wirtschaftsbereichen und Arbeitslosigkeit, sozialversicherungspflichtige Beschäftigte, Inanspruchnahme von Transferleistungen usw.
- Daten über die *Wohnsituation*: Wohnungsbestand, Wohnfläche, Anzahl/Anteil Wohnberechtigungsscheine, Obdachlose und Asylbewerber
- Daten über die *Lage von Familien* in der Kommune: Familienstand, Eheschließun-

gen, Allein-, Getrennterziehende, nichtehelich Geborene, Ehescheidungen

- Daten über die *Situation von Kindern und Jugendlichen* z.B. zu: Bildungsbeteiligung, Ausbildungsbeteiligung, Hilfen zur Erziehung, strafverdächtigen Minderjährigen, minderjährigen Opfern von Straftaten, Jugendgerichtshilfefällen,
- Daten über die *kommunale Infrastruktur und dafür aufgewendete Mittel*: Spielplätze, Sportplätze, Schulen, Tageseinrichtungen für Kinder, Medizinische Versorgung, Beratungseinrichtungen, Kirchen, Politische Parteien und Wählergemeinschaften, Vereine und Verbände. (Stange, Karstens & Nehls o.J. 7-9).

Daten dieser Art bilden eine Grundlage jeglicher Planungsarbeit. Sie können soziale Problemlagen und Versorgungslücken offenlegen. Entwicklungen können nachgezeichnet werden, auf deren Grundlage Prognosen erstellbar sind. Diese Daten sind meist bereits vorhanden, müssen also lediglich neu zusammengestellt werden.

Stakeholderanalyse/Kräftefeldanalyse

Hier geht es darum, sich ein Bild des Kräfteverhältnisses in der Kommune zu verschaffen. Neues umzusetzen, heißt immer auch, sich in einem Interessenraum zu bewegen. Nicht nur objektive Daten oder subjektive Informationen zur Wahrnehmung des Sozialraums, sondern auch Interessen- und Machtverhältnisse müssen berücksichtigt werden, um das Gelingen des Vorhabens zu ermöglichen. Entsprechende Methoden finden Sie in unserem Methodenkoffer.

2b.) Erkundungen und Beobachtungen: Das Entstehen neuer Ideen vorbereiten

Hier geht es darum, sich bereits existierende Modelle oder Vorhaben eines inklusiven Gemeinwesens (z.B. Wiener Neustadt, Toronto Schoolboard⁶⁶) oder einer inklusiv arbeitenden Einrichtung anzuschauen.

Aus der Behindertenhilfe und ihrem Paradigmenwechsel „ambulant vor stationär“ lässt sich lernen, wie in größerem Stil Veränderung gestaltet werden kann. Auch die sich langsam entwickelnde ambulante psychiatrische Pflege (APP) mit gemeindenaher psychiatrischer Versorgung statt „Internierung“ kann Hinweise für die Umsetzung liefern. Menschen, die diesen Prozess begleiten/begleitet haben, können Auskunft geben.

Diese Phase muss vorbereitet geschehen, weil sie weniger einfach ist, als es den Anschein macht. Es erfordert von den Beobachtenden und Hospitierenden „sich fremd zu machen“. Das wiederum bedeutet, vermeintlich Bekanntes und Selbstverständliches zu behandeln wie etwas völlig Fremdes. Im Alltag sind wir gefordert und gewöhnt, möglichst reibungslos zu handeln. Dazu müssen wir das, was uns begegnet, als bereits Bekanntes behandeln.

In dieser Phase der Ist-Analyse aber müssen wir anders wahrnehmen. Auch das gehört zum lebensweltorientierten Arbeiten, wie es in Kapitel

3 beschrieben ist. Die Phase wird also aktiv für die Schulung des Umdenkens genutzt. Hier geht es darum, Wahrnehmung in der Art zu „trainieren“, dass der Blick gerichtet wird auf das Neue, Unbekannte im vermeintlich Bekannten.⁶⁷ Ziel ist es, Perspektiven zu erweitern, den eigenen Standpunkt zu relativieren und alle möglichen Wahrnehmungen zuzulassen.

Leitende Fragen im Beobachtungsprozess sind z.B.:

- * Was hat mich am meisten beeindruckt?
- * Was hat mich überrascht? Was habe ich so nicht erwartet?
- * Was hat mich persönlich berührt und warum?
- * Was ist aus meiner Perspektive die Kraft/Energie-/Veränderungsquelle in dieser Einrichtung, dieser Person, die die Weiterentwicklung ermöglicht etc.?
- * Wodurch wird Weiterentwicklung behindert?
- * Was habe ich an mir selbst beobachtet, als ich im Feld war und nachdem ich wieder hinausging
- * Welche weiteren Ideen regt die Beobachtung in diesem Feld an? usw. (Scharmer 2009)

⁶⁶ Ideal ist zwar, leiblich-physisch ins Feld einzusteigen, weil gerade das, was nicht durch Sprache transportiert werden kann, wichtige Informationen liefert. Aber in diesem Fall lassen sich auch andere Wege finden: z.B. Expertengespräche via Internettelefonkonferenz, veröffentlichte Dokumente durchzuarbeiten etc.

⁶⁷ Dies ist eine ethnographische Kompetenz, wie sie z.B. in der Biographiearbeit (Dausien 2005, 2007; Völter 2008; Schütze 1994) oder in der ethnographischen Lebensweltanalyse (z.B. Honer 1995, Hitzler 1999) gefordert wird. Sie ist Bestandteil einer lebensweltorientierten Sozialarbeit.

An der Art der Fragen wird deutlich, dass als Beobachtungsquelle nicht nur der analytische Verstand dient, sondern auch emotionale Eindrücke zählen. Sie sind eine Quelle der Kreativität und müssen unbedingt berücksichtigt werden.

Ein Weiteres wird deutlich: die Mitglieder der Steuerungsgruppe entwickeln sich im Laufe ihrer Zusammenarbeit zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die aus eigener Erfahrung über den kulturellen Wandel und seine Herausforderungen sprechen können.

Am Ende dieser Phase der Ist-Analyse haben sich Entwicklungsbedarfe herauskristallisiert. Barrieren für die Teilhabe an Bildung und Gemeinschaft wurden deutlich. Aber auch Gelingendes im Sinne von Inklusion wurde sichtbar. Das Gelingende wird weiterentwickelt. Die Identifizierung von Bedarfen und Barrieren dient nun als Anlass, Ideen zur Beseitigung von Barrieren und Bedarfsdeckung zu sammeln und auf dieser Grundlage Konzepte und Handlungsstrategien zu entwickeln. Um dies zu tun, treten wir in die nächste Phase ein.

Phase 3: Konzepte/Strategien entwickeln⁶⁸

Dies ist eine Kreativphase in Reinform und in etwa zu vergleichen mit einem Brainstorming. Das braucht eine vertrauensvolle, wertungsfreie

Atmosphäre. In dieser Phase werden Ideen für die Umsetzung von Inklusion in der Kommune bzw. den Einrichtungen gesammelt. Dies wird ebenfalls noch innerhalb der Steuerungsgruppe getan. Am Ende dieser Phase steht ein Vorschlag für eine Strategie oder ein Konzept, das dann wiederum der breiten Diskussion zugänglich gemacht wird, um Anregungen für die Verbesserung und Weiterentwicklung zu erhalten und einzuarbeiten. Der Vorschlag ist ein grober Entwurf, kein bereits detailliert ausgearbeitetes Konzept.

3a.) Ideen entwickeln

Um zu diesem Vorschlag für ein Konzept (für eine inklusive OGS) oder eine Strategie (für einen inklusiven Bildungsraum) zu kommen, bieten sich kreative Methoden an (Brainstorming, De Bono-Denkshüte oder Appreciative Inquiry siehe Methodenkoffer), die es erlauben, wertungs- und urteilsfrei alles Mögliche an Ideen zuzulassen. Erst im zweiten Schritt geht es um Gewichtung und Bewertung.

Wie eine wirkungsvolle Strategie aussehen muss, lässt sich von ihrem Zweck her beantworten. Eine Strategie hat das Ziel, Komplexität so weit zu reduzieren, dass sie Akteurinnen und Akteuren (z.B. in den Einrichtungen) Orientierung beim Lösen von Handlungsproblemen bietet. Sie macht zwar normative Vorgaben, lässt aber genügend Handlungsspielraum und Autonomie im Einzelfall, die in Veränderungsprozessen unbedingt benötigt werden, um zu produktiven Praktiken zu kommen (Schädler 2010, 13). Die Strategie/das Konzept umfasst z.B. Themen (auf Einrichtungs- wie auf Bildungsebene) wie z.B.:

⁶⁸ Wir denken Konzepte für inklusive Einrichtungen in Wechselwirkung zu Handlungsstrategien auf sozialräumlicher Ebene. Wenn wir von kommunaler Steuerung sprechen und davon, Handlungsstrategien für einen inklusiven Bildungsraum zu entwickeln, beziehen wir immer mit ein, dass dies inklusive Konzepte auf Einrichtungs-/Organisationsebene erfordert.

- Beratungs- und Unterstützungsangebote für Eltern, Kinder/Jugendliche und Einrichtungen,
- Maßnahmen der Qualitätsentwicklung von Einrichtungen,
- Fortbildungs- / Qualifizierungs- / Supervisionsangebote für die Mitarbeitenden der Einrichtung,
- (Weiter-)Entwicklung stärkenorientierter pädagogischer Konzepte (Kleinen 2010)

Sowie bezogen auf die einrichtungsübergreifende Ebene:

- Übergangsmanagement,
- Vernetzungsstrukturen zwischen den Einrichtungen etc.

Diese Strategie für einen inklusiven *Bildungsraum* mit darin eingebetteten Konzepten inklusiver Einrichtungen ist wiederum eingebettet in die Entwicklung eines inklusiven *Sozialraums*, sodass:

- neben dem inklusiven kommunalen Bildungssystem mit seinen Übergängen, in Verknüpfung mit informellen Bildungsangeboten, die auch Vereinssport, kulturelle Angebote, Freizeitangebote umfassen,
- auch ein inklusives Arbeits-/ Wirtschaftssystem,
- ein inklusives Gesundheitssystem mit zugänglichen Beratungs- und Präventionsangeboten
- und ein inklusives Kulturangebot usw.

auf der Agenda stehen.

All diese Teilbereiche werden in einer kohärenten Gesamtstrategie zusammengefasst. Die spezifischen Bedarfe und Entwicklungsfelder für barrierefreies Lernen und Leben im eigenen Sozialraum, die sich während der Ist-Analyse herauskristallisiert haben, fließen also in eine solche Strategie ein. Zum Strategieentwurf muss nun Rückmeldung eingeholt, also wiederum ein offenes Forum oder ähnlich partizipatives Format eingerichtet werden.

3b.) Konsens herstellen, Rückmeldungen einholen, Beteiligung schaffen

Wie bereits anfangs erwähnt, können offene Foren installiert werden. Arbeitsformate wie Ideenkonferenzen (Imhäuser 2010) oder Zukunftswerkstätten (Schädler 2010) eignen sich ebenfalls sehr gut.

Hier werden erste Entwürfe für Strategien und Konzepte zur Diskussion gestellt. Wichtig ist, dies frühzeitig zu tun. Das bewahrt davor, an den tatsächlichen Bedürfnissen vorbei zu planen, hilft dabei, blinde Flecken zu erhellen, schafft Zustimmung und Akzeptanz. Das brauchen wir, um einen inklusiven Sozialraum zu entwickeln. Diese Beteiligungsforen zu organisieren, ist mit Aufwand verbunden, nicht zuletzt, weil eine permanente Reflexion darüber gefordert ist, ob tatsächlich alle Menschen angesprochen werden, also ob z.B. die Einladungen in geeigneter Sprache geschrieben sind, sie im geeigneten Medium transportiert werden und man mit den gewählten Methoden in der Veranstaltung alle einbeziehen kann. Jedoch lohnt sich der Aufwand. Für die Strategie-/ Konzeptentwicklungsarbeit kann es entlastend sein, weil viele Augen und Ohren aus vielen Perspektiven

und Richtungen Hinweise und Denkanstöße geben. Wenn eingangs gesagt wurde, dass Verantwortung für den Prozess definiert werden muss, so bedeutet das aber, dass diese Verantwortung mindestens an diesen Stellen geöffnet wird. Damit Menschen in den offenen Foren hilfreiche Anregungen geben können, müssen sie informiert sein und muss eine konstruktive Feedbackkultur erarbeitet werden.

3c.) Aus Rückmeldungen Strategien und Konzepte konkretisieren

Damit beginnt also die nächste Phase. Hier wird auf der Grundlage der Anregungen und Rückmeldungen weitergearbeitet. Es gilt die Entwicklungsthemen zu priorisieren und Handlungsschritte zu erarbeiten. Ist das abgeschlossen, wird das Ergebnis erneut präsentiert.

Phase 4: Umsetzen, Anpassen, Erweitern, Reduzieren, Evaluieren – immer unter Beteiligung

4a.) Monitoring/Evaluation

Die Umsetzung ist ein offener Prozess. Barrieren entstehen oft im Handeln im Laufe der Zeit, wenn sich Routinen herausbilden. Deshalb kann die Umsetzung im weiteren Verlauf durch beständige Evaluation (siehe Kapitel 3) und Monitoring unterstützt werden. Die partizipativen, offenen Foren sind also auch weiterhin gefragt. Mit vielen Augen und Ohren aufmerksam zu schauen und zu hören, ob man den Interessen und Bedarfen der Menschen im Sozialraum noch gerecht wird, ist eine fortlaufende Frage. Was nicht im Sinne von Inklusion funktioniert, muss verändert werden. Was jedoch funktioniert, wird gepflegt und gestärkt.

Zum Monitoring muss ein geeignetes System aufgebaut werden. Orientierung könnte ein Monitoringsystem geben, wie es zuerst die Stadt Dortmund aufgelegt hat (Fitzen, Lehmpfuhl & Manitus 2009). Im Rahmen des bundesweiten Programms „Lernen von Ort“ des BMBF wird ein solches System für den (formalen und informellen) Bildungsbereich entwickelt. Etwas breiter ist der Ansatz eines indikatorengestützten Monitorings, wie es im Rahmen des Programms „Die Soziale Stadt NRW“ entwickelt wurde, um die teilnehmenden Städte in NRW zu vergleichen (z.B. Kersting, Strohmeier & Triesch 2008). In diesem Monitoringsystem findet sich eine systematisierte Zusammenstellung von Kontextindikatoren auf der kleinräumigen Ebene.

Jedoch auch die regelmäßigen und bereits seit langem geführten Jugendhilfe- und Schulstatistiken, Statistiken zu Arbeit, Wohnen und Mobilität dienen als Auskunftsmittel. Mit anderen Worten: Wenn bereits bestehende Datensysteme sinnvoll zusammengefügt werden, wird bereichsübergreifendes Monitoring, also das Beobachten von Entwicklungen, möglich.

So kleinräumige Daten, wie sie für die Sozialraumentwicklung notwendig wären, sind häufig jedoch nicht vorhanden, sondern lediglich auf einer höheren Aggregatsstufe (z.B. auf der Ebene der Landkreise, aber nicht auf der Ebene einer kleineren Gemeinde). Zudem eröffnen Statistiken nur einen begrenzten Ausschnitt der Lebenswirklichkeit. Auch deshalb ist es so wichtig, die Menschen vor Ort regelmäßig zu Wort kommen zu lassen, um im Bedarfsfall rechtzeitig oder bereits präventiv gegensteuern zu können. Objektive Daten und subjektive Einschätzungen – beide Seiten sind wichtig und regelmäßig zu

berücksichtigen, um einmal in Gang gesetzte Prozesse nicht zu gefährden und ihre Richtungen im Sinne von Inklusion frühzeitig korrigieren zu können.

So wurde in diesem Kapitel also ein idealtypischer Prozess der Umsetzung von Inklusion dargestellt. Wir erheben keinen Anspruch auf Voll-

ständigkeit, sondern den Anspruch, einige aus unserer Perspektive vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention und allgemeiner Erkenntnisse über Veränderungsprozesse wichtige Themen, Fragen und Bedingungen, dargestellt und erläutert zu haben.

Literaturverzeichnis

Ackeren, I. & Klemm, K. (2011). Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.

Aktionsrat Bildung (2007). Bildungsgerechtigkeit: Jahresgutachten 2007 (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). [18.7.2011].

Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2010). Jugend 2010: Eine pragmatische Generation behauptet sich (Orig.-Ausg.). /Fischer]: Bd. 18857. Frankfurt am Main.

Anger, C., Plünnecke, A. & Seyda, S. (2007). Bildungsarmut: Auswirkungen, Ursachen, Maßnahmen. APuZ, 28, 39-45. Verfügbar unter: www.bpb.de/apuz.

Antonovsky, A. (1997). Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.

Arnade, S. & Häfner, S. (2009). Kurzfassung aus einem Interpretationsstandard der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD) aus Frauensicht: Arbeits- und Argumentationspapier zur Bedeutung der Frauen- und Genderreferenzen in der Behindertenrechtskonvention, Netzwerk-artikel 3 e.V. Verfügbar unter: www.netzwerk-artikel-3.de.

Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. Journal of the American Planning Association, 39 (4), 216-224.

Bambara, L. M., Cole, C. L. & Koger, F. (1998). Translating Self-Determination Concepts into Support for Adults With Severe Disabilities. JASH, 23 (1), 27-37.

Bamberger, G. G. (2001). Lösungsorientierte Beratung: Praxishandbuch (2., vollständig überarb. und erw.). Weinheim: Beltz Psychologie Verl. Union.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York.

Barlösius, E. (2004). Kämpfe um soziale Ungleichheit: Machttheoretische Perspektiven (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Baumert, J. (2005). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Hamburg.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (2002). Riskante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften (1. Aufl., Erstaussg., [5. Dr.]. Edition Suhrkamp: Bd. 1816 = N.F., 816. Frankfurt am Main.

Becker, I. & Hauser, R. (2011). Soziale Gerechtigkeit - ein magisches Viereck: Zieldimensionen, Politikanalyse und empirische Befunde (2., unveränd.). : Bd. 104. Berlin.

Becker, R., Kortendiek, B., Budrich, B. & Lenz, I. (Hrsg.) (2004). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie (1. Aufl.). : Bd. 35. Wiesbaden.

Bellenberg, G. (2011/2011). Exkurs: Qualitative Aspekte für die Entwicklung einer Schullandschaft. In Stadt Mülheim a.d.R. (Hrsg.), *Bildungsentwicklungsplan für die Schulen der Stadt Mülheim an der Ruhr* 2012/16

Beywl, W., Speer, S. & Kehr, J. Wirkungsorientierte Evaluation im Rahmen der Armut- und Reichtumsberichterstattung: Perspektivstudie für das Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung. Verfügbar unter: :
www.bmas.de/portal/1850/property=pdf/wirkungsorientierte_evaluation_im_rahmen_der_armutsberichterstattung.pdf.

Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft"* beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Krieffel, Berlin.

Boban, I. (2007). Moderation Persönlicher Zukunftsplanung in einem Unterstützerkreis: "You have to dance with the group!". Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/boban-moderation.html>.

Bohm, D. (1985). *Die implizite Ordnung: Grundlagen eines dynamischen Holismus*. München.

Böllert, K., Gogolin, I., Frank, M., Marquard, P., Richter, I., Rauschenbach, T. et al. (2002). Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland: 11. Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, S. F. J., Hrsg.). Berlin.

Bollweg, P. & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2010). *Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion*: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <http://www.lob.de/cgi-bin/work/suche?titnr=258109485&flag=citavi>.

Boos-Nünning, U., Borsche, S., Doyé, G., Hille, B., Johns, I., Krappmann, L. et al. (1998). Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland: 10. Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Hrsg.). Berlin.

Booth, A. & K. Z., Booth, T. & Ainscow, M. (2006). *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare* (2., verb). London: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bös, K., Worth, A., Opper, E., Oberger, J. & Romahn, N. (2007). *Motorik-Modul (MoMo): körperlich- sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Berlin.

Budde, J. (2008). *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen*, BMBF.

Budde, W. & Früchtel, F. (2005). Sozialraumorientierte Soziale Arbeit: Ein Modell zwischen Lebenswelt und Steuerung. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins* (7), 238-242.

Bude, H. & Willisch, A. (2006). Das Problem der Exklusion. In H. Bude & A. Willisch (Hrsg.), *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige*. 1. Aufl. (S. 7–26). Hamburg.

- Bude, H. & Willisch, A. (Hrsg.) (2006). Das Problem der Exklusion: Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige (1. Aufl.). Hamburg.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) (Hrsg.) (2009). Handbuch gemeinsame Servicestellen (2. Aufl.). Verfügbar unter: www.bar-frankfurt.de.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) (Hrsg.) (2010). Arbeitshilfe für die Rehabilitation und Teilhabe psychisch kranker und behinderter Menschen. Verfügbar unter: http://www.bar-frankfurt.de/upload/BARBroAHPsych_1571_1581.pdf.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) (2011). Wegweiser Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen (14. Aufl.). Verfügbar unter: <http://www.bar-frankfurt.de/Wegweiser.bar?ActiveID=1081>.
- Bundesministerium für Familie, S. F. u. J. (1996). Evaluation der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. Verfügbar unter: www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=3744.html.
- Bundesministerium für Familie, S. F. u. J. (1997). Evaluation der sozialpädagogischen Praxis. Verfügbar unter: www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=3758.html.
- Bundesministerium für Familie, S. F. u. J. (2001). Perspektiven der Evaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Verfügbar unter: www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=4758.html.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2003). Leitbegriffe der Gesundheitsförderung: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung (4. Aufl.). Schwabenheim.
- Butterwegge, C. (2006). Kinderarmut und soziale Exklusion in Deutschland. In A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.), Inklusive Bildungsprozesse (S. 65–76). Bad Heilbrunn.
- BZgA (2004). Kriterien guter Praxis in der Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten: Ansatz - Beispiele - Weiterführende Informationen. Köln.
- Dangschat, J. S. Qualitative Sozialforschung und Partizipation. Forum Wohnen und Stadtentwicklung: Bd. 6. Verfügbar unter: www.vhw.de.
- Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.) (2009). Behinderung und Anerkennung. : Bd. : enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik / hrsg. von Iris Beck ... Gesamthrg.: Wolfgang Jantzen ; Bd. 2. Stuttgart.
- Deutscher Verein (2007). Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften. DV 43/06 AF II. Verfügbar unter: www.deutscher-verein.de.
- Dewey, J. (1949). Logic: The theory of inquiry. New York.
- Diller-Murschall, I., Krüger, H.-H., Liebe, M., Rauschenbach, T., Szabados, D., Tietze, W. et al. (2005). Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland: 12. Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, S. F. J., Hrsg.). Berlin.

- Döge, P. (2010). Der Diversity-Check: Vielfalt als Baustein zukunftsfähiger Organisationen. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Positive Maßnahmen: Von Antidiskriminierung zu Diversity (S. 158–163). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Empter, S. & Schraad-Tischler, D. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.) (2010). Soziale Gerechtigkeit in der OECD: Wo steht Deutschland. Verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de.
- Engels, D. (2005). Lebenslagen und soziale Exklusion: Zur Reformulierung des Lebenslagenkonzeptes für die Sozialberichterstattung (Thesenpapier für das Fachgespräch zur Sozialberichterstattung am 3.8.2005 in Düsseldorf). Verfügbar unter: www.isg-institut.de [14.7.2011].
- Erdheim, M. (1983). Adoleszenz zwischen Familie und Kultur. Ethnopsychanalytische Überlegungen zur Funktion der Jugend in der Kultur. *Psychosozial* (6), 104-116.
- Europäische Kommission (2005). Geschäftsnutzen von Vielfalt: Bewährte Verfahren am Arbeitsplatz (Ms. abgeschlossen im September 2005.). Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften.
- Fend, H. (2001). Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen.
- Fetterman, D. (2004). Empowerment Evaluation's Technological Tools of the Trade, The Evaluation Exchange (Bd. 10, S. 8–9). Verfügbar unter: www.hfrp.org/var/hfrp/storage/original/application/8f38769c57fe911b2c356d3_b63d7aee5.pdf.
- Feuser, G. (2001, Oktober). Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts: Erweiterte schriftliche Fassung eines Vortrags anlässlich des 12. Forumtreffens unter der Thematik „Eltern – Motor der Nichtaussonderung“. Integration : Österreich, Wien.
- Flammer, A. & Alsaker, F. (2002). Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Bern.
- Flitner, A. Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, S. 1–26
- Fornfeld, B. (2002). Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik: Mit 5 Tabellen und 59 Übungsaufgaben (2., durchges.). *Sonderpädagogik*: Bd. 2160. München: Reinhardt. Verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8252-2160-7>.
- Früchtel, F., Budde, W. & Cyprian, G. (2010). Sozialer Raum und Soziale Arbeit: Fieldbook: Methoden und Techniken (2., durchgesehene Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Witterschlick.

Gensicke, T. & Geiss, S. (2010). Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009: Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004-2009 (Bundesministerium für Familie, S. F. u. J., Hrsg.) (Zusammenfassung).

Gesellschaft für Evaluation. Standards für Evaluation (4. unveränderte Ausgabe). Mainz. Verfügbar unter: www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=19074.

GEW (2007). Eine Schule für Mädchen und Jungen: Praxishilfe mit Unterrichtsentwürfen für eine geschlechtergerechte Bildung. Verfügbar unter: www.gew.de.

Gildemeister, R. (2004). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker, B. Kortendiek, B. Budrich & I. Lenz (Hrsg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 1. Aufl. (S. 132–141). Wiesbaden.

Gildemeister, R. & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden: Die soziale Konstruktion der Zwei-Geschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp (Hrsg.), Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie (Forum Frauenforschung, S. 201–254). Freiburg/Breisgau.

Glatzer, W. (2009). Gefühlte (Un)Gerechtigkeit. Aus Politik und Zeitgeschichte (47), 15-20.

Göbel, D. (2008). Partizipation von Kindern und Jugendlichen: 1. Teil. Jugendhilfereport (1), 5-10.

Goffman, E. (1980). Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität (4. Aufl., 17.-20. Tsd.). : Bd. 140. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gordon, Th. (1977). Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst. Heyne: München.

Goy, A. (2004). Vernetzte Frauen: Netzwerke als Beitrag zur beruflichen Förderung von Frauen. Gelsenkirchen.

Green, N. & Green, K. (2010). Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch (5. Aufl.). Seelze-Velber.

Gries, J. & Vossebrecher, D. (2007). Evaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. In D. Ringler (Hrsg.), Handlungsfelder und Methoden der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Einführung (S. 343–354). Hohengehren.

Heiner, M. (Hrsg.) (1998). Experimentierende Evaluation: Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim.

Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2010). Positive Maßnahmen: Von Antidiskriminierung zu Diversity. : Bd. 24. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

Held, M., Kubon-Gilke, G. & Sturm, R. (Hrsg.) (2002). Normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik. : Bd. 1. Marburg.

Hinte, W. (2009). Eigensinn und Lebensraum: Zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept "Sozialraumorientierung". Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 78 (1), 20-33.

- Hinz, A. (1998). Niemand darf in seiner Entwicklung behindert werden: von der integrativen zur inklusiven Pädagogik? Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inclusion.html>.
- Hinz, A. & Boban, I. (2003). Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickelt, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Verfügbar unter: <http://www.inklusionspaedagogik.de/content/blogcategory/19/58/lang,de/>.
- Hirschberg, M. (2010). Partizipation: Ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention, Institut für Menschenrechte. Verfügbar unter: www.institut-fuer-menschenrechte.de.
- Hopf, W. (2010). Freiheit - Leistung - Ungleichheit: Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim.
- Imhäuser, K.-H. Strukturen zur Gestaltung, Entwicklung und Lenkung von Bildungslandschaften: Analyse der Beziehung zwischen Projektaufbau- und -ablaufstruktur der Bildungslandschaft Köln Altstadt Nord (BAN), Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion (S. 253–271)
- Jantzen, W. (1998). Die Zeit ist aus den Fugen. Marburg.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1994). An Overview of Cooperative Learning. In J. S. e. a. Thousand (Hrsg.), Creativity and Collaborative Learning. A Practical Guide to Empowering Students and Teachers (S. 31–44). Baltimore.
- Keupp, H. (1997). Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. 1. Aufl. (S. 11–39). Frankfurt am Main.
- Keupp, H., Hartmann, W., Hassel, H., Homfeldt, H. G., Mayer, H., Rose, H. et al. (2009). Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland: 13. Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, S. F. J., Hrsg.). Berlin
- Keupp, H. & Höfer, R. (Hrsg.) (1997). Identitätsarbeit heute: Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung (1. Aufl.). : Bd. 1299. Frankfurt am Main.
- Kleinen, K. (2010). Bildungssystem in Bewegung. Eine Schule für alle., Köln.
- Kleining, G. (1995). Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. : Bd. 1. Weinheim: Beltz.
- Knapp, G.-A. (Hrsg.) (1992). Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie. Forum Frauenforschung. Freiburg/Breisgau.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. KZfSS, 37 (1), 1-29.

- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden: Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–68). Bielefeld.
- Koller, H.-C., Marotzki, W. & Sanders, O. (Hrsg.) (2007). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. : Bd. 7. Bielefeld.
- Kronauer, M. (2007, 21. Mai). Die Bedeutung der Exklusion für die neue soziale Frage: Anmerkungen zu Robert Castel. [14.7.2011].
- Kronauer, M. (Kronauer, M., Hrsg.) (2010/2009, 16. Dezember). *Inklusion und Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. [14.7.2011].
- Kultusministerium (2010). *Hausaufgabenerlass*.
- Lenzen, D. (Hrsg.) (1993). *Pädagogische Grundbegriffe*. : Bd. 2. Reinbek
- Liebig, S. & May, M. (2009). Dimensionen sozialer Gerechtigkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (47), 3-8. Verfügbar unter: www.bpb.de/apuz [18.7.2011].
- Mack, W., Harder, A., Kelö, J. & Wach, K. (2006). *Lokale Bildungslandschaften: Projektbericht* (DJI, Hrsg.).
- Grimm, M. & Deinet, u. (2008). *Sozialraumorientierung macht Schule: Ein Methodenheft zur Umsetzung sozialraumorientierter qualitativer Lebensweltanalysen in Unterrichtsprojekten*. Reihe „Der GanzTag in NRW“ - Beiträge zur Qualitätsentwicklung: Bd. 8 (Reihe „Der GanzTag in NRW“ - Beiträge zur Qualitätsentwicklung).
- Mavroudis, A. (2009). Gender-Box: Geschlechterpädagogische Arbeit mit Mädchen und Jungen im Ganztag. *inform* (3), 3-11.
- Mavroudis, A. (2010). *Bildungslandschaften in Nordrhein-Westfalen in Bewegung: Die Jugendämter sind gefordert*. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 189–203). Wiesbaden.
- Maykus, S. (2010). *Bildung als kommunale Gestaltungsaufgabe: Gegenstand und Aufgabe von Jugendhilfeplanung*, *Handbuch Jugendhilfeplanung* (S. 269–289). Wiesbaden.
- Meier-Gräwe, U. (2006). *Jedes Kind zählt: Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder als zukunftsweisende Aufgabe einer vorsorgenden Gesellschaftspolitik*. Verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de.
- Meijer, C. J.W. (2003). *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C. J.W. (1999). *Financing of Special Needs Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Mikula, G. (2002). Gerecht und ungerecht: Eine Skizze der sozialpsychologischen Gerechtigkeitsforschung. In M. Held, G. Kubon-Gilke & R. Sturm (Hrsg.), Normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik (Bd. 1, S. 257–278). Marburg.
- Miller, M. (2006). Dissens: Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens. Bielefeld.
- Mücke, K. (2001). Probleme sind Lösungen: Systemische Beratung und Psychotherapie - ein pragmatischer Ansatz ; Lehr- und Lernbuch (2., völlig überarb. und erw.). Potsdam.
- Nordt, G. (2010). Methodenkoffer zur Qualitätsentwicklung in Tageseinrichtungen für Schul- und Vorschulkinder: [mit Kopiervorlagen] (1. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- O'Brien, J. & Forest, M. Action for Inclusion: How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs Into Regular Classrooms. Toronto.
- OECD (2004). Bildung auf einen Blick. Paris
- Olk, T. & Stimpel, T. (2010). Kommunale Bildungslandschaften und Educational Governance vor Ort: Bildungspolitische Reformpotenziale durch Kooperation und Vernetzung formeller und informeller Lernorte? In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion (S. 169–187). Wiesbaden.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.) (2007). Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München
- Opper, E. & Wagner, P. (2008). Gesundheitsförderung und Prävention im Kindes- und Jugendalter durch Sport. Expertise für den 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Unveröff. Manuskript
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2004). Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland: Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), BMFSFJ. Verfügbar unter: www.bmfsfj.de.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2004). Education at a Glance: OECD Indicators 2004.
- Otto, H.-U. & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004). Die andere Seite der Bildung.: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Weisbaden
- Patton, M. Q. (1998). Die Entdeckung des Prozessnutzens: Erwünschtes und unerwünschtes Lernen durch Evaluation. In M. Heiner (Hrsg.), Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen (S. 55–66). Weinheim.
- Patton, M. Q. (2002). Checkliste zur nutzungsfokussierten Evaluation (N-FE). Verfügbar unter: www.univation.org/download/Checkliste_Patton.pdf?PHPSESSID=bd6g3s57tmndbih2uqkc1o9vh0.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks.

- Platte, A., Seitz, S. & Terfloth, K. (Hrsg.) (2006). Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn.
- Preiß, C. (2004). Leben und Lernen mit Musik. In P. Wahler, C. J. Tully & C. Preiß (Hrsg.), Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung (S. 131–152). Wiesbaden.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., K. et al. (Hrsg.) (2007). PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster.
- Presing, C., Ramseger, J. & Pesch, L. (2009). Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule: Gestaltungsprinzipien, Aufgabenfelder und Entwicklungsziele (1. Aufl.). Berlin: Das Netz.
- Pressing, C. (2003). Qualität im Situationsansatz. Weinheim.
- Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2000). Der sozialpädagogische Blick: Lebensweltorientierte Methoden in der sozialen Arbeit (2. Aufl.). Weinheim.
- Reich, K. (2000). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik (3., überarb). Neuwied.
- Reich, K. (2004). Konstruktivistische Didaktik: Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht (2., überarb). Neuwied.
- Reich, K. (2008). Demokratie und Didaktik: oder warum Schulentwicklung und Inklusion nicht beliebig sein können. In K. Ziemer (Hrsg.), Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. 1. Aufl. (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, S. 35–54). Oberhausen.
- Rieseke, T. (2011). Bildung von Geschlecht. Verfügbar unter: www.gew.de.
- Ringler, D. (Hrsg.) (2007). Handlungsfelder und Methoden der Kinder- und Jugendhilfe.: Eine Einführung. Hohengehren.
- Rohrmann, A., Schädler, J., Wissel, T. & Gaida, M. (2010). Materialien zur örtlichen Teilhabeplanung für Menschen mit Behinderungen (ZPE-Zeitschriftenreihe Nr. 26). Siegen.
- Ronald Hitzler & Michaela Pfadenhauer (Hrsg.) (2005). Gegenwärtige Zukünfte. Wiesbaden.
- Scheidt-Nave, C., Ellert, U., Thyen, U. & Schlaud, M. (2007). Prävalenz und Charakteristika von Kindern und Jugendlichen mit speziellem Versorgungsbedarf im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) in Deutschland. Kinder und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt 50. (5/6), 750-756 [Themenheft]. Springer.
- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2000). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung (7. Aufl.). Göttingen.
- Schön, D. A. (2005). The reflective practitioner: How professionals think in action (Reprinted.). Aldershot.
- Schopp, Jh. (2010). Eltern Stärken – Die dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Budrich.

Sen, A. K. (1992). *Inequality reexamined*. New York.

Sen, A. (2000). *Ökonomie für den Menschen: Wege zur Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München, Wien.

Senge, P. M. (2008). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart.

Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2002). *Beratung: Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze* (2. Aufl.). Weinheim.

Speer, C. P. & Gahr, M. (Hrsg.) (2005). *Pädiatrie*. Heidelberg

Spiess, W. (2000). *Die Logik des Gelingens: Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik* (2. Aufl.). Dortmund.

Stadt Mülheim a.d.R. (Hrsg.) (2011). *Bildungsentwicklungsplan für die Schulen der Stadt Mülheim an der Ruhr 2012/16*.

Stange, W. *Partizipation von Kindern und Jugendlichen im kommunalen Raum*. Münster.

Stange, W. (o. J.). *Innovativ und effektiv: neue qualitative Methoden der Sozialraum- und Lebensweltanalyse: Methoden der Sozialraum- und Lebensweltanalyse II*. Verfügbar unter: www.kinderpolitik.de.

Stockmann, R. (Hrsg.) (2006). *Evaluationsforschung: Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Münster.

Straub, J. (2007). *Andere Fremde: Annotation zur Erforschung kultureller Differenz und interkultureller Kommunikation im Rahmen einer relationalen Hermeneutik*. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 109–140). Bielefeld.

Thiersch, H. (1993). *Pädagogik, Geisteswissenschaftliche (historisch)*. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe* (Bd. 2). Reinbek.

Thiersch, H. (2004). *Bildung und Soziale Arbeit*. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* Wiesbaden.

Thiersch, H. (2000). *Strukturierte Offenheit: Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit*. In T. Rauschenbach (Hrsg.), *Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der sozialen Arbeit*. 2. Aufl. (S. 11–28). Weinheim.

Thousand, J. S. e. a. (Hrsg.) (1994). *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Baltimore.

Trojan, A. (1988). *Bürgerbeteiligung: Die 12-stufige Leiter der Beteiligung von Bürgern an lokalen Entscheidungsprozessen*. Hamburg.

- Wahler, P., Tully, C. J. & Preiß, C. (Hrsg.) (2004). Jugendliche in neuen Lernwelten: Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden
- Warnke, A. (2005). Psychische Störungen. In C. P. Speer & M. Gahr (Hrsg.), Pädiatrie (S. 1159–1206). Heidelberg.
- Werner, E. E. (2007). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 20–31). München.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth. New York, Mc Graw Hill
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society* (1), 125-151.
- WHO (1997). Europäisches Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen. Kopenhagen.
- Wissel, T. & Rohrman, A. (2010). Örtliche Angebots- und Teilhabepanung im Landkreis Weilheim-Schongau: Analyse, Einschätzungen und Empfehlungen des Zentrums für Planung und Evaluation Sozialer Dienste der Universität Siegen. Siegen
- Wößmann, L. & Piopiunik, M. (2009). Was unzureichende Bildung kostet: Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum, Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: www.bertelsmannstiftung.de.
- Ziemen, K. (2002). Anerkennung und Aneignung: Grundlegende Kategorien einer Behindertenpädagogik/Integrativen Pädagogik. Verfügbar unter: www.bibdok.at.
- Ziemen, K. (2003). Anerkennung - Selbstbestimmung - Gleichstellung: Auf dem Weg zu Integration/Inklusion. Verfügbar unter: www.bibdok.at, 1-18.
- Ziemen, K. (Hrsg.) (2008). Reflexive Didaktik: Annäherungen an eine Schule für alle (1. Aufl.). Lehren und Lernen mit behinderten Menschen: Bd. 15. Oberhausen.
- Ziemen, K. (2009). Sozialer Tausch. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), Behinderung und Anerkennung (S. 96–104). Stuttgart.