

Dr. Gabriele Knapp:

Abschlussbericht zum Projekt

Für eine Pädagogik der Inklusion – Praxisorientierte Konzepte für Jugendliche in Übergangsphasen

1 Projektvorhaben und Projektziele

2 Theoretische Zugänge

- 2.1 Jugendsoziologische Aspekte
- 2.2 Ausgrenzungsstrukturen im Bildungswesen
- 2.3 Ausgrenzungsstrukturen im Übergangssystem Schule-Beruf
- 2.4 Jugendsozialarbeit zwischen Unterstützung, Anpassung und Selektion

3 Zum Verständnis von Inklusion

- 3.1 Soziale Inklusion
- 3.2 Pädagogische Inklusion
- 3.3 Inklusion im Übergangssystem – Realität und Utopie

4 Methodischer Forschungszugang

- 4.1 Ausgangsüberlegungen und Ziele der Studie
- 4.2 Wissenschaftliche Prozessbegleitung und Beratung
- 4.3 Erhebung von Praxiswissen in regionalen Reflexions-Workshops
- 4.4 Sozialwissenschaftlicher Forschungsansatz
 - 4.4.1 Der Interviewleitfaden
 - 4.4.2 Erhebung von Praxiswissen durch Interviews
 - 4.4.3 Auswahl von Ankerinterviews für die Auswertung

5 Ergebnisse der Interviewauswertung und Gruppendiskussionen

- 5.1. Wissen der Fachkräfte über Problemlagen und Bedarfe der Jugendlichen
- 5.2 Sozialpädagogische Zugänge zu den Jugendlichen
- 5.3 Haltung der Fachkräfte
- 5.4 Sozialpädagogische Ansätze

5.5 Organisationelle Vernetzung

5.5.1 Kooperation mit Schule und Lehrkräften

5.5.2 Kooperation mit Betrieben

6 Grundlinien einer Pädagogik der Inklusion

6.1 Institutionelle Rahmenbedingungen im Wandel

6.2 Elemente einer Pädagogik der Inklusion in der Jugendsozialarbeit

6.2.1 Notwendige Rahmenbedingungen für Inklusion

6.2.2 Facetten pädagogischer Inklusion

6.2.3 Haltung der Fachkraft

6.2.4 Facetten sozialer Inklusion

7 Diskussion und Ausblick

7.1 Zusammenfassung der Projektergebnisse

7.2 Reflexion des Projektverlaufs und des Auftrags

7.3 Empfehlungen für IN VIA Deutschland

7.4 IN VIA Qualifizierungsoffensive: Fort- und Weiterbildungen zum Thema Inklusion

7.5 Jugendsozialarbeit im Übergang angesichts der Bildungswende

1 Projektvorhaben und Projektziele

IN VIA Deutschland e.V. hat das Projekt Für eine Pädagogik der Inklusion initiiert, um einen pädagogischen Diskurs in der Jugendsozialarbeit anzuregen. Denn seit vielen Jahren beobachtet der Verband, dass insbesondere berufsvorbereitende und -qualifizierende Angebote stark von den Vorgaben der Kostenträger und von Maximen der Berufswelt geprägt sind: Hier in den Vorgaben stehen weniger die persönliche Entwicklung der jungen Menschen und die Förderung ihrer individuellen Stärken und Fähigkeiten im Mittelpunkt der pädagogischen Interventionen, sondern mehr die Anpassungsfähigkeit an die Erfordernisse der Arbeitswelt. Bildung, Ausbildung und berufliche Integration zielen allzu häufig nur auf das optimale Funktionieren der jungen Menschen. Dies führt zunehmend zu Frustration und Demotivation von Fachkräften, die ihren Auftrag in erster Linie darin sehen, die Jugendlichen individuell begleiten und unterstützen zu wollen („anwaltschaftliche Funktion der Sozialarbeit“).

IN VIA Deutschland beobachtet jedoch auch, dass es trotz der erschwerten Rahmenbedingungen für die Fachkräfte sowohl verbandsintern, als auch bei Fachkräften anderen Träger zahlreiche Beispiele für eine pädagogische Praxis gibt, die Elemente einer inklusiven Pädagogik bereits enthalten. Diese sogenannten Good-practice-Beispiele begründeten das Projektvorhaben Für eine Pädagogik der Inklusion.

Mit dem Projekt, das als Praxisforschungsprojekt angelegt war, hat der Verband gleichzeitig eine pädagogische Qualifizierungsoffensive im Interesse der (sozial benachteiligten) Jugendlichen begonnen. Fachkräften der Jugendsozialarbeit wurde im Rahmen von Reflexions-Workshops und Interviews Raum geboten, sich mit ihrer pädagogischen Praxis auseinander zu setzen sowie die Ambivalenz und Ambiguität ihrer professionellen Rolle näher zu beleuchten. Aus deren in der Praxis erworbenen Erfahrungen und Erkenntnissen wurden im Rahmen des Projekts pädagogische Elemente und Facetten von Inklusion herausgefiltert und konzeptionelle Grundlinien für eine Pädagogik der Inklusion entwickelt. Die Diskussion und Fortschreibung des Konzepts sowie die Qualifizierungsoffensive auf der Grundlage dieses Konzepts setzt der Verband auch über den Projektzeitraum hinaus fort, u.a. durch die Entwicklung und Durchführung von Fort- und Weiterbildungen für Fachkräfte der Jugendsozialarbeit.

Es bleibt auch Ziel des Projektes über den Projektzeitraum hinaus, den Blick für die Zielgruppe der sozial benachteiligten Jugendlichen als von Ausgrenzung Betroffene zu schärfen.

2 Theoretische Zugänge

Um die Praxiserfahrungen der Fachkräfte angemessen erfassen und einordnen zu können, wurde eine theoretische Basis für die Erhebung und Auswertung des Fachwissens erarbeitet. Den theoretischen Bezugsrahmen stellen jugendsoziologische Aspekte der Lebenslagen und Lebensbewältigung von Jugendlichen, insbesondere sozial benachteiligter Jugendlicher dar. Grundsätzlich hat das Projekt für eine Pädagogik der Inklusion alle jungen Menschen im Blick, was dem Konzept von Inklusion entspricht. Besonders werden jedoch jene in den Mittelpunkt gestellt, die in prekären Situationen leben oder mit komplexen Lebenslagen zurechtkommen müssen, ohne immer die für sie notwendige Unterstützung zu erhalten. Alle diese Jugendliche haben individuelle Bedürfnisse und Entwicklungsbedarfe, die es zu erkennen und zu beachten gilt. Da sie im Übergang Schule-Beruf in Ausbildung und Beruf vermittelt werden sollen, werden auch die Institution Schule und ihre Ausgrenzungsmechanismen sowie organisationssoziologische Aspekte des Übergangssystems einbezogen. Denn sie bilden den Arbeitssozialisationshintergrund für die benachteiligten jungen Menschen, die vermittelt werden sollen. Weiterhin werden die Funktion der Jugendsozialarbeit und die spezifischen Aufgaben der Jugendberufshilfe in den theoretischen Bezugsrahmen integriert.

2.1 Jugendsoziologische Aspekte

Die Sozialisationsforschung greift den Begriff der Zweiten Moderne auf (Böhnisch/Lenz/Schröer 2009).¹ Die Zweite Moderne steht unter dem Regime der Globalisierung und damit der Entgrenzung, der Radikalisierung des Kapitalismus durch die Möglichkeit der Digitalisierung. Damit verschärfen sich Freisetzungs- und Ausgrenzungsmechanismen für die

¹ Vgl. Böhnisch, Lothar / Lenz, Karl / Schröer, Wolfgang: Sozialisation und Bewältigung: Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim / München: Juventa Verlag 2009. Mit dem Begriff der Zweiten Moderne wird angedeutet, dass die Moderne nicht abgeschlossen ist, so wie es die Diskussion um die Postmoderne glauben machen will. In der Zweiten Moderne zeigen sich vielmehr die Erscheinungen der ersten in radikalierter Form. Vor allem Beck geht davon aus, dass sich die Phänomene der Risikogesellschaft (Beck 1986) in der Zweiten Moderne in voller Ausprägung zeigen.

Menschen, denn das soziale Leben muss sich komplett dem Diktat der Ökonomie unterwerfen. Die Zweite Moderne bildet somit auch den Horizont der Sozialisation von Jugendlichen.

„Im Mittelpunkt steht dabei die Beobachtung, dass zunehmend offene biografische Bewältigungsaufforderungen neben die institutionell vorgegebenen Entwicklungs- und Statuspassagen getreten sind. Die Thematisierung der Spannung zwischen gesellschaftlichen Entgrenzungsprozessen und dem subjektiven Streben nach biografischer Handlungsfähigkeit sehen wir deshalb als zentral für die Bestimmung der sozialisationstheoretischen Vermittlungsdimension an.“ (Ebd., S. 68)

Sozialisation ist immer dadurch gekennzeichnet, dass Übergänge zu bewältigen sind, die dem gesellschaftlichen Wandel unterliegen und damit historisch bedingt sind. Deshalb müssen Übergänge im Horizont der Zweiten Moderne immer im Kontext der Entgrenzungsphänomene betrachtet werden. Das Phänomen Jugend hat sich im Laufe des 20. Jahrhunderts erst herausgebildet und war in den letzten Jahrzehnten vor allem durch die Verlängerung der Bildungszeit gekennzeichnet. Dabei ist die Arbeitswelt als Lebenshorizont zurückgetreten, weil sich das Leben Jugendlicher vorwiegend in Bildungseinrichtungen vollzogen hat. Durch den beschleunigten gesellschaftlichen Wandel seit den 1980er Jahren haben sich jugendkulturelle Milieus und Lebensstile ausdifferenziert. So hat sich die Jugendphase zeitlich ausgedehnt und ihre Bewältigungsaufgaben haben sich sowohl verändert, als auch verlagert. Das bedeutet auch, dass sich Übergänge heute individualisiert und in vielfältiger Weise vollziehen können. Die sogenannte Normalbiografie hat sich in diesem Zusammenhang aufgelöst, so dass von Destrukturierung und Entstandardisierung der Jugendphase gesprochen werden kann.

Wurde das Thema Arbeitswelt in den letzten beiden Jahrzehnten in der Jugendforschung kaum thematisiert, so wird heute festgestellt, dass die Veränderungen in der Arbeitsgesellschaft eine immer größere Rolle für die Jugendlichen spielen (Ebd., S. 92f.). Heute greifen die Entgrenzungen der Arbeitswelt, des Lernens und des privaten Lebens in die Jugendphase hinein und verändern sie, indem sie die Herausforderungen der Jugendlichen, die Übergänge ins Erwachsenenleben zu bewältigen, beeinflussen. Die Übergänge werden noch offener, noch riskanter, noch unsicherer und unstrukturierter. Jugendliche müssen so Ansprüche des Bil-

dungs- und des Erwerbsarbeitssystems in den Blick nehmen und deren widersprüchliche Anforderungen bewältigen.

Vor diesem Hintergrund kann es sein, dass Übergänge im Horizont von Entgrenzung selbst zu einer Lebenslage werden, die es für Jugendliche zu bewältigen gilt. Insbesondere die Lebenssituation von sozial benachteiligten Jugendliche ist durch Belastungs- und Ausgrenzungsrisiken gekennzeichnet, z.B. durch Migration, Geschlecht, soziale Herkunft usw. Die Ausgrenzungsrisiken zeigen sich z.B. durch Einkommensarmut und durch gering ausgeprägte Netzwerkstrukturen, welche die Gesellschaft den Jugendlichen zur Verfügung stellt, oder sie lassen sich an Bildungsarmut festmachen, die Erwerbschancen deutlich verringert. Benachteiligung wird auch definiert als: nicht ausbildungsreif; bildungs- und politikfern; (besonders) förderungsbedürftig; Hartz IV-Milieu.²

Die weitgehende Individualisierung verschärft die Situation von benachteiligten Jugendlichen zudem, weil sie mit ihren wenig tragfähigen Netzen die Ausgrenzung in ihren Milieus nicht oder kaum mehr auffangen können. Von diesen Ausgrenzungsrisiken sind besonders diejenigen Jugendlichen betroffen, die Probleme haben, Übergänge zu meistern, diejenigen, denen das Bildungssystem wenig Chancen lässt. Häufig scheitern Jugendliche an diesen Übergängen, wobei die Ursachen sehr unterschiedlich sein können. Aus unterschiedlichen Gründen erleben Benachteiligte die Hürden bei diesen Übergängen als besonders hoch. Der zentrale Übergang in der entgrenzten Gesellschaft ist der von Schule in Ausbildung, von der Bildungsinstitution ins Erwerbsleben.

Aus ihren jeweiligen Lebenslagen, ihren lebensweltlichen und milieuspezifischen Zusammenhängen heraus entwickeln Jugendliche ihre Bewältigungsstrategien. Lebensbewältigung heißt für sie Alltagsbewältigung und die Bewältigung von Übergängen. Ihre Lebensläufe sind ihre eigenen Konstrukte, die dann entstehen, wenn sie sich „Welt“ aneignen und sie deuten. „Strategien der biografischen Lebensbewältigung und der Lebensgestaltung geben Rück-

² Vgl. Andreas Oehme: Sozial benachteiligte und ausbildungsunreife Jugendliche!? Vortrag auf der Fachtagung „Für eine Pädagogik der Inklusion“ im Meinwerk-Institut Paderborn, 09./10.12.2010.

schluss auf die Deutung der gegenwärtigen Lebenslage und den Versuch, diese subjektiv bedeutungsvoll zu meistern.“ (Stauber / Walther 2007, S. 29).³

Lebensbewältigung ist in diesem Sinne „Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit“ (Böhnisch 1997, S. 29).⁴ Diese Jugendlichen, die stets auf der Suche nach Handlungsfähigkeit vor dem Hintergrund der geringen Tragfähigkeit ihrer sozialen Netze sind, suchen nach Zugehörigkeit und Anerkennung. Dabei erleben sie, dass sie Probleme haben, Wege zu finden, die ihnen zuverlässig zukünftige Erwerbschancen im Leben eröffnen oder ihr Leben auch nur halbwegs plan-, und gestaltbar erscheinen lassen. Das Konzept der Handlungsfähigkeit weist darauf hin, dass Schulverweigerung oder andere Verweigerungshaltungen, der Zusammenschluss mit anderen gleichbetroffenen Jugendlichen, Selbstaussgrenzung durch isolierende Hobbies, Drogenkonsum u. a. eben schon Ergebnisse der Suche nach Handlungsfähigkeit in schwierigen Lebens-, und Konfliktkonstellationen „um jeden Preis“ sind. Sie machen also auch bei der Suche nach neuer Handlungsfähigkeit eigene, informelle Lernerfahrungen und neue Konflikt- und Ausgrenzungserfahrungen insbesondere in den Übergängen, die stets geprägt sind von Gefährdungen wie Scheitern, Entwertung oder Ablehnung.

2.2 Ausgrenzungsstrukturen im Bildungswesen

Sozial benachteiligte Jugendliche erfahren Ausgrenzung bereits in der Schule, denn Ausgrenzungsprozesse sind im deutschen Bildungssystem angelegt. Bildung ist hierzulande mehr denn je vom sozialen und Bildungsstatus der Eltern abhängig bzw. das Fortkommen im Bildungssystem ist an den gesellschaftlichen Status gekoppelt. Schule bewertet Kinder und Jugendliche nach Leistung, die viele Jugendliche aus unterschiedlichen Gründen verweigern: Sie werden schulmüde und entwickeln schuldistanziertes Verhalten.⁵ Je nach Bundesland erreichen so zwischen 57 % und 97 % der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf keinen Hauptschulabschluss. Aktuell verlassen ca. 8 Prozent der jungen Menschen in Deutschland

³ Stauber, Barbara / Walther, Andreas: Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, Barbara / Walther, Andreas / Pohl, Axel (Hrsg.), Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim / München: Juventa Verlag 2007, S. 65-96.

⁴ Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim / München: Juventa Verlag 1997.

⁵ Thorsten Bührmann: Erfolgreicher Umgang mit schulmüden Jugendlichen und Schulverweigerern. Forschungsergebnisse und Empfehlungen für die schulische und sozialpädagogische Praxis. Paderborn/Freiburg 2009.

die Schule ohne Abschluss.⁶ Die Prozentzahlen liegen in den östlichen Bundesländern deutlich höher als in den westlichen, in den nördlichen deutlich höher als in den südlichen. Jugendliche mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit haben überdurchschnittlich häufig keinen Schulabschluss, im Vergleich zu deutschen Jugendlichen mehr als doppelt so häufig.⁷

Der Selektionsprozess innerhalb des Bildungssystems lässt sich mit einem Gleis- bzw. Weichensystem vergleichen, die Prozesse der sozialen und beruflichen Integration bildlich als Zugfahrt auf einem Gleissystem darstellen.⁸ Die Bildungsinstitutionen sind Streckenabschnitte, die Menschen zurückzulegen haben. Vor jedem neuen Streckenabschnitt sind Weichen eingebaut, die je nach Leistung in die eine oder andere Richtung gestellt werden. Mit diesen Weichenstellungen fallen zugleich Entscheidungen über die weitere berufliche Zukunft und den gesellschaftlichen Status von Menschen. Schule ist dabei nur ein Teil des gesamten Ausbildungs- und Beschäftigungssystems, das sich im Ausbildungsmarkt und im Arbeitsmarkt fortsetzt. Das Gleissystem unterliegt bestimmten Regeln, die auf normativem, „angepasstem“ Verhalten basieren. Werden diese Normen erfüllt, stehen die Chancen gut, in Gesellschaft und Arbeitsleben integriert zu werden. Diejenigen, die den geforderten Normalitätsstandards nicht entsprechen, fallen aus dem System heraus oder – um im Bild des Schienensystems zu bleiben – werden auf das Abstellgleis geschoben.

Die Zahlen der benachteiligten jungen Erwachsenen, die ohne Schulabschluss oder ohne Ausbildung bleiben, liegen seit Jahren konstant zwischen 14 und 16 Prozent. Nach wie vor wechselt mehr als ein Drittel aller Jugendlichen nach der Schule in Maßnahmen des Übergangssystems statt in Ausbildung, darunter auch viele Ausbildungsfähige und Ausbildungswillige. Jugendliche, die die Schule selbst mit Hauptschulabschluss verlassen haben, sind in den Übergangsmaßnahmen besonders stark vertreten, aber auch Schulabsolvent/innen mit mittlerem Abschluss nehmen relativ häufig teil. Im Übergangssystem wird ihnen eine berufliche Grundbildung vermittelt, die in der Regel jedoch noch nicht Bestandteil einer vollqualifizie-

⁶ Vgl. hierzu den Berufsbildungsbericht 2011 sowie den Datenreport dazu. Zur Benachteiligung im Bildungssystem vgl. auch DRK: „Bildungsgerechtigkeit durch Teilhabe - schulbezogenen Teilhabeprojekte aus Perspektive der Jugendsozialarbeit.“ Expertise. Berlin 2011.

⁷ Klaus Klemm: Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2010. Vgl. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten_103492.htm

⁸ Andreas Oehme: Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft. Baltmannsweiler 2007.

renden Ausbildung ist, sondern lediglich zu deren Vorbereitung dient.⁹ Zurzeit sind mehr als eine Millionen junge Menschen von Arbeitslosigkeit betroffen oder befinden sich in Angeboten des Übergangssystems.

2.3 Ausgrenzungsstrukturen im Übergangssystem Schule-Beruf

Die Bundesagenturen für Arbeit und die Träger der Grundsicherung für Arbeitsuchende haben ein breites Förderinstrumentarium, um Jugendliche zu einer Berufsausbildung zu führen. In der Regel ist eine Voraussetzung für die Teilnahme an Förder- und/oder Qualifizierungsmaßnahmen, dass die/der betreffende Jugendliche als „Problemfall“ mit den entsprechenden „Defiziten“ eingeschätzt wird, was zur Förderung erst berechtigt, jedoch Stigmatisierung und Ausgrenzung weiter verfestigt. Integration findet also durch Separation statt. Die Maßnahmen des Übergangssystems haben das Ziel, Jugendliche, die noch nicht über die erforderlichen Voraussetzungen zur Aufnahme einer Berufsausbildung verfügen, zur Ausbildungsreife zu führen. Für Jugendliche, die nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule ihre schulischen Voraussetzungen noch verbessern möchten, bieten sie die Möglichkeit, über den Erwerb von beruflichen Grundkenntnissen hinaus nachträglich den Hauptschulabschluss oder einen höherwertigen Schulabschluss zu erreichen. Insbesondere in den letzten 10 bis 15 Jahren haben sie außerdem die Aufgabe übernommen, für ausbildungsreife Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, eine Überbrückung bis zum Einstieg in eine Berufsausbildung zu schaffen.¹⁰

Ausbildungsfähige und bildungswillige Jugendliche sollen im Idealfall einen Berufsabschluss erwerben, um sie dauerhaft vor Arbeitslosigkeit zu schützen. Instrumente, die dafür eingesetzt werden, sind u.a. die Vermittlung in betriebliche oder schulische Ausbildung, ausbildungsbegleitende Hilfen, außerbetriebliche Ausbildung, gestufte Ausbildungen oder begabungsangepasste Stufenausbildungen sowie ausbildungs- und berufsvorbereitende Maßnahmen. Die zielgerichtete Entwicklung und Förderung von Fertigkeiten und Kenntnissen soll die Chancen

⁹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel". Bielefeld 2010. Online-Version, vgl. www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=8400.

¹⁰ Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen des Übergangssystems. Siehe: <http://datenreport.bibb.de/html/1229.htm>

der jungen Erwachsenen auf eine dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt erhöhen. Dabei sind die Maßnahmen im Übergangssystem zumeist leistungszentriert und arbeitsmarktorientiert, erfassen jedoch nicht die komplexen Lebenslagen junger Menschen und ihre individuellen Bedarfe, Fähigkeiten und Kompetenzen. Ein erneutes Scheitern an einem Leistungs- und Bewertungssystem, das auch an die Institution Schule erinnert und damit mit der Erfahrung von Scheitern und Ausgrenzung verknüpft wird, ist vorprogrammiert: Die Jugendlichen kommen nicht in den Qualifizierungsmaßnahmen an, brechen sie ab oder beenden sie ohne verwertbare Ergebnisse. Risikofaktoren bei Jugendlichen, die länger ausbildungslos bleiben, lassen sich klar benennen: nichtdeutsche Wurzeln, arbeitslose Eltern, gehäufte persönliche Problembelastungen, schlechte Schulleistungen, unklare berufliche Orientierung. Die klassischen Förderkonzepte sind daher häufig nicht geeignet, die Hilfe- bzw. Unterstützungsbedürftigkeit junger Erwachsener zu beenden. Knapp 40 Prozent haben nach einem Jahr im Übergangssystem weiterhin keine Ausbildungsperspektive. 17 Prozent der Altersgruppe zwischen 20 und 30 Jahren bleiben langfristig ohne Berufsabschluss. Bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund liegt die Zahl sogar bei 40 Prozent.

2.4 Jugendsozialarbeit zwischen Unterstützung, Anpassung und Selektion

Von den Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf wird erwartet, dass sie sich an die Normen des Erwerbslebens anpassen. So fordert die Sozialpädagogik in Übergängen stets Anpassungsleistungen von den Jugendlichen ein, um sie für den Arbeitsmarkt fit zu machen, Sozialpädagogik ist am Normalarbeitsverhältnis und an Vollbeschäftigung orientiert. Die Folge dieser Orientierung ist, dass Übergangsprobleme häufig individualisiert zugeschrieben und das Scheitern von Jugendlichen mit „Benachteiligung“ erklärt wird. Denn wenn sich Jugendliche nicht anpassen können, lässt sich das Scheitern aus den diversen risikobehafteten Aspekten der Lebenslage, wie Geschlecht, sozialer Hintergrund, Migrationshintergrund etc. erklären. Handelt die Jugendberufshilfe so, trägt sie dazu bei, Jugendliche zu stigmatisieren, weil sie der Logik des „individuellen Scheiterns“ folgt.

Daher steht die Jugendsozialarbeit mit ihrem Angebot der Jugendberufshilfe vor großen Herausforderungen bei der Arbeit mit Jugendlichen in Übergangsphasen: Sie muss einerseits die Eigenlogik von Organisationen bedienen, wenn Jugendliche auf Dauer Erwerbsmöglichkeiten

erhalten sollen; andererseits soll sie die Kompetenzen von Jugendlichen so fördern, dass sie in der Lage sind, ein eigenständiges Leben zu führen.

Gleichzeitig versucht Jugendsozialarbeit, Benachteiligten einen Raum der Zugehörigkeit zu verschaffen und ihnen Anerkennung und Wertschätzung zu teil werden zu lassen, mit dem Ziel, die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen zu fördern. Sozialarbeit ist somit gleichzeitig Teil der Unterstützungsstruktur zur Bewältigung von Übergängen und Teil des Systems, das Übergangsprobleme individualisiert zuschreibt.

3. Zum Verständnis von Inklusion

Der Begriff Inklusion wird verschieden konnotiert verwendet, daher werden an dieser Stelle die unterschiedlichen Kontexte angedeutet, die auch für das Projekt Für eine Pädagogik der Inklusion relevant sind.

3.1 Soziale Ausgrenzung - Soziale Inklusion

Das Inklusionskonzept im engeren Sinne entstammt der Systemtheorie Niklas Luhmanns und geht von einem Systembegriff aus, mit dem erfasst werden soll, dass sich in modernen Gesellschaften funktional-spezialisierte Felder ausdifferenziert und mehr oder weniger in sich geschlossene Einheiten und Ordnungen ausgebildet haben, die „in je eigener Weise die Teilnahme an Handlungen und Kommunikationen begrenzen und regulieren“ (Scherr 2005, S. 91).¹¹ Als zentrale und weniger zentrale eigene Funktionssysteme gelten das Wirtschaftssystem, das Rechtssystem, das Erziehungssystem, das Gesundheitssystem und das System der Massenmedien; davon unterschieden wird das theoretische Konzept des sozialen Systems (als aufeinander bezogene Interaktionen). Systemische Einheiten bestimmen darüber, unter welchen Bedingungen Rechtstatbestände aneinander angeschlossen werden können, ob sie exkludierend oder inkludierend wirken. Im Erziehungs- und Bildungssystem gibt es eigene Regulierungen der Teilhabe und des Ausschlusses. Die darin bestehenden Regeln, von denen In-

¹¹ Scherr, A. (2005): Kapitalismus oder funktional differenzierte Gesellschaft? – Konsequenzen unterschiedlicher Zugänge zum Exklusionsproblem für Sozialpolitik und Soziale Arbeit. In: Anhorn, R./Bettinger, F. (Hrsg.), Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Wiesbaden VS, S. 77-94.

klusion abhängig gemacht wird, enthalten soziale Zumutungen und Entwertungen, einschließlich der Möglichkeit, Personen ganz auszuschließen. Besonders problematisch ist es, wenn verschiedene Systeme (wie Bildung und Arbeit) gegenseitige Ausschlusskriterien formulieren und systemische Exklusion mit sozialer Ausgrenzung kumulieren kann (Soziale Exklusion). Dies hat oft zur Folge, dass Kinder und Jugendliche sozialen Prozessen unterliegen, die ihre gesellschaftliche Zugehörigkeit in zentralen Bereichen gerade unter Bedingungen ihrer Abwertung und ihres sozialen Ausschlusses organisieren. Als Teil einer alternativen widerständigen Subkultur, von kriminellen Gruppen oder eines rechtsextremen Milieus können Jugendliche hingegen sehr eng gesteckten Vorstellungen von Inklusion unterliegen. Soziale Inklusion wird also vom Grad der Offenheit und der Qualität von funktional differenzierten und sozialen Strukturen und Prozessen, die jeweils institutionell und/oder sozial hergestellt werden und entsprechend verändert werden können, mitbestimmt. Ein Konzept von Inklusion, das soziale Teilhabe und deren Bedingungen nicht offen – auch für Konflikte – und zugleich ausgewogen und wertschätzend gestalten kann, sondern nur programmatisch „ausruft“, kann selbst zum Zwang werden. Programmatische Konzepte verweisen daher auf die Notwendigkeit der kritischen Reflexion und Gestaltung von Bedingungen von Integration und/oder Inklusion. Systemisch gegeneinander abgegrenzte Regulationssysteme, die zwischen Recht und Unrecht unterscheiden oder instrumentell am Kapitalmarkt ausgerichteten Gesetzen gehorchen, unterliegen selbst gesellschaftlich dominanten Prozessen der Ungleichheits- und Machtbildung, die in jeweils nachvollziehbare, widersprüchliche Entwicklung zueinander geraten. Die existenzielle Gefährdung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die nie in legale und ausreichend bezahlte Erwerbsarbeit kommen, wird in diesen Prozessen in Kauf genommen.¹² Dort, wo Inklusion als sozialpolitisches Konzept gelingt, werden separierende Einrichtungen überflüssig. Soziale Inklusion hat dies zum Ziel, sie zielt darauf ab, Exklusion vom Arbeitsmarkt, Exklusion durch soziale Isolierung, ökonomische, institutionelle, kulturelle und räumliche Exklusion für alle, insbesondere aber junge Menschen zu beseitigen.

¹² Das heißt nicht, dass sie rechtlich z.B. unter KJHG-Prinzipien in Ordnung oder diese nicht offensiv anwendbar wären.

3.2 Pädagogische Inklusion

Grundlage für den Diskurs über Inklusion vor allem im Bildungsbereich ist das 1948 in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankerte Recht auf Bildung für jeden Menschen. 1990 erneuerte die Weltkonferenz das Versprechen „Bildung für alle“ und 1994 wurden in der Salamanca Erklärung die Prinzipien der Politik und Praxis einer Pädagogik für besondere Bedürfnisse besprochen (inclusive education for children with special educational needs). Ein Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse wurde von der Weltkonferenz angenommen, in Deutschland wurde die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen im März 2009 unterzeichnet.

Inklusion bedeutet demzufolge, dass kein Mensch ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden darf. Dieses Prinzip, das dem Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse zugrunde liegt, ist jedoch ursprünglich weiter gefasst und geht über die Behindertenpädagogik und auch die bislang in Deutschland diskutierte Integrationspädagogik hinaus, denn in der Salamanca-Erklärung heißt es, dass „Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen-, ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“¹³ Hier geht es um das Recht aller Kinder und Jugendlichen auf Bildung – jedoch auf den Bereich Schule bezogen.

Auf der Grundlage der Behindertenrechtskonvention soll die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen umgesetzt werden, für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen soll es eine „Schule für alle“ geben. Derzeit wird das Schulsystem in Richtung inklusive Schule und gemeinsames Lernen auf differenzierten Niveaus umgebaut. Das Konzept der inklusiven Pädagogik in der Schule geht davon aus, dass nicht die Schülerinnen und Schüler Defizite haben, sondern die Strukturen und Rahmenbedingungen für Lern- und Ausbildungsprozesse verbesserungswürdig sind. Mit anderen Worten: Nicht der Mensch muss an die Bedingungen

¹³ Vgl. http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf, S. 4.

angepasst werden, sondern die Bedingungen müssen sich den Menschen anpassen.¹⁴ Die allgemeinen Schulen müssen allen Kindern und Jugendlichen bestmögliche Bildungsteilhabe ermöglichen. Das bedeutet: Inklusive Bildung ist für alle verfügbar und allen zugänglich; Bildungsangebote sind für alle angemessen, gewährleisten also die höchstmögliche Qualität in Form und Inhalten; und inklusive Bildung wird als ein permanenter Anpassungsprozess verstanden, der nie zu 100 Prozent abgeschlossen werden kann.¹⁵ Wenn dieses Konzept allen Jugendlichen zugutekommen soll, könnte davon auch die Gruppe der sozial Benachteiligten profitieren. Ob und inwiefern sie es tatsächlich können, wird abzuwarten sein, denn noch haben die wenigsten Schulen überzeugende pädagogische Konzepte für Inklusion entwickelt.

3.3 Inklusion im Übergangssystem – Realität und Vision

Der Diskurs zum Thema Inklusion ist bislang auf den Bereich Schule/Förderschule und Behinderung begrenzt. Ein in sich konsistentes Konzept für inklusives Arbeiten mit sozial benachteiligten Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf gibt es noch nicht. Inklusion in der Jugendsozialarbeit reagiert derzeit punktuell auf Probleme. Da der Begriff Inklusion mit den Begriffen Diversität und Partizipation verknüpft ist, bietet sich hier ein Anknüpfungspunkt für Konzepte der JSA an.

Analog zur Prämisse „Schule für alle“, ginge es dann in der JSA darum, allen Jugendlichen Teilhabe an Projekten der Jugendsozialarbeit zu ermöglichen, denn Jugendliche lernen in sozialen Räumen. Dafür müssen zunächst inklusive Strukturen geschaffen werden bzw. kommunale Netzwerke entstehen, in denen sich Verschiedenheit (Diversität) wiederfinden lässt. Es wären also die Strukturen des beruflichen Handelns von Inklusion betroffen und müssten sich verändern. Ziel wäre, ein professionelles Handlungskonzept zu entwickeln und Kontinuität für flexible professionelle regionale Unterstützungsangebote durchzusetzen.

Das partizipative Element im Konzept Inklusion müsste sich darin zeigen, dass Jugendliche ihre Bildung selbst mit organisieren können, je nach Bedarfen, die sie haben, sogar auch selbst durchführen. Der Übergang wäre somit nicht mehr institutionell vorgegeben, denn er wäre nicht der Übergang der Jugendlichen selbst. Begleitet werden sollten die Jugendlichen auf

¹⁴ Ines Boban / Andreas Hinz: Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. In: Knauder, H. / Feiner, F. / Schaupp, H. (Hrsg.): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz 2008, S. 53-65.

¹⁵ Norbert Gundacker: Inklusive Bildung ist zwingend. Diskussion über das Senatskonzept auf der GEW-Fachtagung „Inklusion“ am 23. März 2011. In: blz, Mai 2011, S. 7.

ihrem selbstorganisierten Bildungsweg von Fachkräften in multiprofessionellen Teams, die die Hilfebedarfe diskutieren und regionalräumliche Konzepte mit regionaler Koordinierung entwickeln.¹⁶

Die Realität des Übergangssystems ist derzeit bis auf wenige Ausnahmen eine andere. Im Übergangssystem und im Bereich berufliche Integration gibt es eine „zweite Normalität“ neben dem regulären Bildungssystem, die gekennzeichnet ist durch Binnendifferenzierung und Versäulung, durch die Eigenlogik der institutionellen Angebote und durch eine selektive Zuweisungspolitik. Inklusive Pädagogik kann sich in den Strukturen des Übergangssystems kaum bzw. nur ansatzweise entwickeln, da die Maßnahmen letztlich standardisiert sind. Einzelprojekte, die „gute Praxis“ auch im Sinne einer Pädagogik der Inklusion durchführen, erhalten lediglich begrenzte Förderung. Solange die Strukturen nur zeitlich begrenzte Projekte ermöglichen, bleibt Inklusion eher auf die Ebene zwischen Fachkraft und Jugendlichen bezogen (pädagogische Inklusion), hat aber wenig Strahlkraft hinein in die Gesellschaft (soziale Inklusion). Hierzu sind regionale und kommunale Vernetzungen nötig, es müssten kommunale Netzwerke für Inklusion entstehen, um die Jugendlichen langfristig in Ausbildung und Arbeit zu bringen. Vereinzelt gibt es bereits auf regionaler Ebene Projekte, die diesen Ansatz in die Praxis umsetzen.¹⁷

Ein mögliches Element wäre, bei der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen konsequent dem individuellen Ansatz zu folgen und eine verpflichtende, flankierende Begleitung durch multiprofessionelle Teams einzuführen. Dies wäre ein erster Schritt, um eine Pädagogik im Übergang Schule-Beruf umsetzen zu können. Doch letztlich steht das Übergangssystem selbst zur Disposition, das Inklusion eher verhindert, denn befördert. Eine Konsequenz daraus wäre, das Übergangssystem aufzulösen und es nicht mehr dem Diktat des Marktes und dem Bildungssystem zu überlassen, um das Konzept Inklusion erfolgreich umsetzen zu können.

¹⁶ Andreas Oehme: Implikationen des Inklusionsbegriffs für die Unterstützung Jugendlicher im Übergang. Vortrag im Rahmen des Reflexions-Workshops „Inklusion von sozial benachteiligten Jugendlichen im Übergang Schule–Beruf“, Meinwerk-Institut, Paderborn, 21. Juli 2011.

¹⁷ Mit dem Projekt Kommunalen Index für Inklusion möchte beispielsweise die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft Inklusion als Leitbild für wertorientiertes Denken und Handeln in Einrichtungen und Organisationen auf kommunaler und regionaler Ebene stärken und Veränderungsprozesse initiieren. Siehe www.montagstiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/projekte-jugend-gesellschaft/projektbereichinklusion.html

4 Methodischer Forschungszugang

4.1 Ausgangsüberlegungen und Ziele der Studie

Eine These zu Beginn der Studie war, dass Fachkräfte der Jugendsozialarbeit im Übergang Schule-Beruf, die primär die Aufgabe haben, Jugendliche für den Arbeitsmarkt fit zu machen, versuchen, ihnen gleichzeitig einen Raum der Zugehörigkeit zu verschaffen, ihnen Anerkennung und Wertschätzung zuteilwerden zu lassen und ihre Selbstwirksamkeit zu fördern. Sozialarbeit stellt sich damit als Teil der Unterstützungsstruktur zur Bewältigung von Übergängen und gleichzeitig als Teil des Systems, das den Prämissen der Arbeitswelt folgen muss und u.a. Übergangsprobleme der Jugendlichen individualisiert, dar. Die Arbeitsprogramme und Rahmenbedingungen von Maßnahmen haben sich in den vergangenen Jahren aber dahingehend verändert, dass für die individuelle Betreuung weniger Zeit bleibt. Eine Annahme war daher, dass dieser Zwiespalt zu Konflikten führt, die die Fachkräfte bewältigen müssen. Sie sind aufgrund vielfältiger, quantitativ gewachsener beruflicher Anforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, gezwungen, Prioritäten im professionellen Handeln zu setzen, die oftmals dem eigenen Verständnis von Professionalität entgegenstehen. Jugendsozialarbeit im Übergang Schule-Beruf ist zunehmend gezwungen, sich den Regeln des Marktes und des Bildungssystems zu unterwerfen. Es ist anzunehmen, dass Fachkräfte unterschiedliche Strategien entwickeln, mit diesem Spagat umzugehen. Diese Strategien sollten im Rahmen des Projektes mit erfasst werden.

Im Zentrum des Interesses stand jedoch die Annahme, dass viele Fachkräfte diese Ambivalenz bzw. diesen Spagat dadurch zu lösen versuchen, dass sie Gegenstrategien quasi „unter der Hand“ entwickeln, um ihrem eigenen professionellen Selbstverständnis treu bleiben zu können und dass sie damit gegen die Ausgrenzung von Jugendlichen arbeiten. Gegenstrategien können dabei bewusst oder unbewusst entwickelt werden, sie werden sichtbar in kreativen Arbeitsweisen und Methoden, die dem derzeitigen „Mainstream“ in der Sozialen Arbeit entgegenstehen. Die Fachkräfte selbst müssen sich nicht zwangsläufig als innovativ oder inklusiv Arbeitende wahrnehmen, sondern lediglich als professionell Handelnde, die trotz Vorgaben von Trägern „das Beste“ für „ihre“ Jugendlichen tun wollen. Es kommen dadurch – so die Annahme – innovative pädagogische Ansätze zum Vorschein (Good-Practice-Beispiele), in denen Elemente einer Pädagogik der Inklusion enthalten sein können.

Das Projekt Für eine Pädagogik der Inklusion hat alle Perspektiven von Inklusion im Blick: Die pädagogische, die soziologische und die organisationsanalytische. In Hinblick auf die Entwicklung eines Grundkonzepts für Inklusion lag der Fokus der Untersuchung auf Konzepten und Methoden, die alle Jugendlichen ansprechen und erreichen (wollen) und somit dazu beitragen, Ausgrenzungserfahrungen zu vermeiden bzw. auszuschließen. Mit anderen Worten: Die Erfahrung von Zugehörigkeit sollte durch die Praxis erlebbar gemacht werden. Da es Fachkräfte sind, die „inklusive“ Elemente und Methoden umsetzen, galt das Interesse auch speziell ihnen und ihrer professionellen Haltung gegenüber den Jugendlichen.

Der soziologische Aspekt von Inklusion spiegelte sich wieder in der Berücksichtigung der sozialräumlichen Perspektive auf die Projekte, über die berichtet wurde. Dahinter stand die Frage, ob diese Maßnahmen und Projekte geeignet sind, Jugendliche zu erreichen, die sonst aus allen regionalen und sozialräumlichen Bezügen herauszufallen drohen bzw. es bereits sind. Das Interesse war darauf gerichtet zu erschließen, ob durch die jeweilige Maßnahme die Jugendlichen Chancen erhalten, in das Gemeinwesen zurückgeholt zu werden und langfristig einen Platz darin zu finden.

Da das Projekt Für eine Pädagogik der Inklusion darauf abzielte, praxisorientierte Konzepte für junge benachteiligte Menschen im Übergang Schule-Beruf bzw. in multiplen Übergangsprozessen zu entwickeln, waren jugendsoziologische und sozialisationstheoretische Fragestellungen zu berücksichtigen. Für die sozialpädagogische Arbeit in der Jugendsozialarbeit spielt darüber hinaus das Spannungsfeld der Arbeitsmarktanpassung und das Schaffen von Lebensperspektiven für junge Menschen eine große Rolle. Auch organisationssoziologische Aspekte mussten berücksichtigt werden, da es um die Vermittlung beruflicher Perspektiven in Unternehmen geht. Auf diesen Folien werden im vorliegenden Abschlussbericht die empirischen Befunde dargestellt. Diese ergeben sich zum einen aus den Ergebnissen der Interviews mit Fachkräften der Jugendsozialarbeit, zum anderen aus der inhaltlichen Auswertung von Reflexions-Workshops mit Fachkräften (Ergebnisse von Gruppendiskussionen).

4.2 Wissenschaftliche Prozessbegleitung und Beratung

Die Prozessbegleitung übernahm Heide Funk, emeritierte Professorin der Fakultät Soziale Arbeit an der Hochschule Mittweida, beratende Funktion übernahm Dr. Birgit Marx, Leiterin der IN VIA Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle (IN VIA SoWiFo) in Paderborn. Die Prozessbegleitung fand regelmäßig und kontinuierlich auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Methoden statt. Bestandteil der Begleitung waren die Wahrnehmung und Interpretation der Prozesse und Abläufe im Projekt, die sich zwischen Personen und Vorgängen abspielten, um die Qualifikation und Konzentration des Projektprozesses zu befördern. Durch die Prozessbegleitung wurde die Sicherung der Ergebnisse des Projektprozesses gewährleistet. Die Prozessbegleitung zielte weiter darauf ab, die am Projekt beteiligten Personen und Institutionen bei der Zusammenarbeit und bei der Durchführung des Projekts zu unterstützen und zu beraten. Sie blickt deshalb auf alle Beteiligten im Prozess, auch auf die Praxiseinrichtungen, aus denen die Interviewpartner/innen kommen, insbesondere auf die Arbeit der geschäftsführenden Ebene, die Arbeit der Fachkräfte und die Kooperationsmöglichkeiten mit Einrichtungen des Übergangsmanagements auf kommunaler Ebene. Die Prozessbegleitung nimmt alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen in den Blick mit ihren Hindernissen, Chancen und Kompetenzen.

Die Prozessbegleitung beinhaltete die Beobachtung des gesamten Prozesses der Projektentwicklung auf einer Metaebene sowie die kontinuierliche Beratung der Projektleitung. Die fundierten Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnisse wurden dazu genutzt, Empfehlungen und Hinweise für die Weiterarbeit an die Projektleitung und an die übrigen Projektbeteiligten zu geben, um den Prozess zu optimieren. Die Prozessbegleitung beobachtete, moderierte und interpretierte den Projektprozess, konnte aber nur Empfehlungen und keine Anweisungen geben. Die Projektsteuerung lag stets in den Händen des IN VIA Bundesverbandes.

Zur Prozessbegleitung gehörte zudem, die Reflexion der Fachkräfte im Rahmen von Interviews und Workshops an unterschiedlichen regionalen Standorten zu unterstützen. Dieser Prozess wurde in seiner Entwicklung beobachtet und auf einen theoretischen Rahmen hin reflektiert, mit dem alle wesentlichen Aspekte, die das Projektgeschehen beeinflussten, erfasst wurden. Dies geschah u. a. dadurch, dass einige der durchgeführten Interviews mit Fachkräf-

ten der Jugendsozialarbeit in Gruppengesprächen mit Projektbeteiligten einer Erstausswertung unterzogen wurden. Die Prozessbegleitung interpretierte die Ergebnisse, wertete parallel dazu ihre Beobachtungen aus und stellte sie u. a. bei der Konferenz der Geschäftsführerinnen von IN VIA Deutschland im November 2011 zur Diskussion. In diesem Gremium wurden Empfehlungen für die Weiterarbeit mit den Projektergebnissen ausgesprochen. Diese sollen für die Nachhaltigkeit des Projektes Grundlagen schaffen. Die Prozessbegleitung unterstützte die Projektleiterin bei der Aufbereitung der gesammelten Daten, der Prozessdokumentation und der Präsentation der Projektergebnisse in dem hier vorliegenden Abschlussbericht.

4.3 Erhebung von Praxiswissen in regionalen Reflexions-Workshops

Im Rahmen des Projektes wurden Regionale Reflexionsworkshops für Fachkräfte der Jugendsozialarbeit angeboten, in denen sie sich mit ihrer pädagogischen Praxis auseinandersetzen und die Wirk- und Hemmfaktoren in der eigenen Praxis mit Blick auf eine inklusive Pädagogik reflektieren konnten. Als Input dienten u.a. die „Grundsätze und Rahmenbedingungen für eine Pädagogik der Inklusion“, die im November 2010 von der IN VIA Mitgliederversammlung verabschiedet worden waren.¹⁸ Das Interesse der Fachkräfte an einer Teilnahme an den Reflexions-Workshops war jedoch gering.¹⁹ Mögliche Erklärungen hierfür waren:

- Unsicherheiten bei der Übertragung des Konzepts Inklusion auf den Bereich Übergang Schule-Beruf und sozial benachteiligte Jugendliche, da Inklusion aufgrund der aktuellen Debatte eher den Bereichen Schule und Behinderung zugeordnet wird („Bei den Fachkräften ist das Thema noch nicht angekommen.“)²⁰
- Inklusion steht bei den Fachkräften nicht an erster Stelle auf der Liste der Themen, die sie interessieren („Fachkräfte haben im Moment andere, dringlichere Probleme.“)
- Das Interesse am Thema Inklusion betrifft eher die konzeptionelle Ebene, Fachbereichsleitungen müssen sich aktuell damit auseinandersetzen

¹⁸ Vgl. Thesenpapier: Anforderungen an eine Pädagogik der Inklusion – Impulse für die Reflexion und Weiterentwicklung der Pädagogik in den Diensten von IN VIA. Diskutiert und verabschiedet auf der Mitgliederversammlung von IN VIA Katholischer Verband für Mädchen- und Frauensozialarbeit – Deutschland e.V. vom 11. bis 12.11.2010 in Paderborn.

¹⁹ Da die vorliegende Untersuchung auf der Erhebung von Praxiswissen von Fachkräften basieren sollte, jedoch nicht abzusehen war, ob genügend Fachkräfte an den Reflexions-Workshops teilnehmen würden, wurde zeitgleich nach Interviewpartner/innen gesucht, die ihr Praxiswissen im Einzelgespräch weitergeben wollten. Dies bedeutete für die einzelne Fachkraft weniger Zeitaufwand, als an einem Workshop teilzunehmen.

²⁰ Sämtliche Zitate zu den Begründungen stammen aus einem Telefonat mit einer Leitungskraft von IN VIA.

- Das Konzept der Reflexions-Workshops wird als zu wenig bedarfs- bzw. praxisorientiert wahrgenommen („Fachkräfte entscheiden sich für oder gegen einen Workshop, je nachdem, ob er ihnen etwas für die Praxis bringt oder nicht.“)
- Arbeitsüberlastung der Fachkräfte (dünne Personaldecke, jahreszeitbedingte Krankheitsausfälle, Feiertage zum Jahreswechsel)
- Ungünstiger Zeitraum (Ausschreibungszeitraum für neue Projekte, Berichtszeitraum für laufende Projekte)
- Wahl der Wochentage ungünstig („Jeder Tag ist schlecht.“)
- Veranstaltungen mit Übernachtung werden schlechter angenommen

Nach der Durchführung des ersten Workshops in Berlin im November 2010, bei dem die anwesenden Fachkräfte Vermutungen über mögliche Ursachen von Kolleg/innen für das mangelnde Interesse an einer Teilnahme an Workshops benannt hatten, wurden die nachfolgenden Workshops als eintägige Veranstaltungen und in direkter Kooperation mit den IN VIA Verbänden vor Ort beworben und organisiert. Die Leitungsebene lud IN VIA Mitarbeiter/innen und ihre Kooperationspartner/innen in der Region bzw. auf bezirksverbandlicher Ebene persönlich ein (mittels eines Anschreibens der Projektleiterin, in dem die Inhalte, Ziele und der Zweck des Workshops und der Begriff Inklusion bezogen auf die JSA näher erläutert wurden). Regionale Arbeitsabläufe wurden bei der Terminplanung berücksichtigt. Die Leitungsebene vor Ort sprach zudem persönlich mögliche Interessierte in ihren Arbeitszusammenhängen an und vermittelte Telefonnummern von Kontaktpersonen auf mittlerer Leitungsebene, zu denen die Projektleiterin persönlich Kontakt aufnahm. Folgende Workshops wurden schließlich durchgeführt:

4./5.11.2010	1. Reflexions-Workshop, Berlin	6 TN (6 w)
26.05.2011	2. Reflexions-Workshop, Hamburg	16 TN (14 w / 2 m)
21.07.2011	3. Reflexions-Workshop, Paderborn	10 TN (7 w / 3 m)

Alle drei Workshops hatten jeweils einen anderen Fokus. Die Fragestellungen und Inputs für Arbeitsgruppen und Diskussionen wurden von Mal zu Mal ausdifferenziert und bauten auf bereits gewonnen Erkenntnissen auf. Der Reflexions-Workshop in Berlin bot aufgrund der geringen Teilnehmerzahl die Möglichkeit, Projekte ausführlich vorzustellen und sie in Hin-

blick auf Elemente einer Pädagogik der Vielfalt bzw. Inklusion im kollegialen Austausch zu diskutieren. In drei Reflexionsphasen wurde über die Arbeit mit Jugendlichen in Übergangsphasen unter folgenden Aspekten diskutiert: Praxisorientierte Konzepte, Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit. Schwerpunkte der Diskussionen waren:

- Entwicklungsschritte der einzelnen Projekte
- Erfahrungen von Jugendlichen im Projekt (Biografische Bedeutung, verwertbare Qualifikationen, Lebenssituationen, Veränderungen im Umfeld)
- Qualifikation und Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte
- Organisatorische Absicherung der (Projekt-)Arbeit (Team, Vernetzung, Regionale Angebotsplanung, Finanzierung)

Die Diskussionsrunden im Plenum wurden durch Impulsfragen der Moderatorin angestoßen und weiterentwickelt. Die Diskussionen wurden aufgezeichnet und fließen in den Ergebnisteil des vorliegenden Berichtes ein.

Dem zweiten Workshop in Hamburg im Mai 2011 waren mehrere Einzelinterviews mit Fachkräften vorausgegangen. Es ist zu vermuten, dass diese den Beteiligten eine erste Orientierung und Reflexionsmöglichkeit gegeben und damit auch Motivation vermittelt hatten, an einem Reflexions-Workshop teilzunehmen. Im zweiten Workshop stand mehr die Arbeit und ihre Veränderungen über die Jahre im Mittelpunkt der Reflexionen, da hier Kolleginnen und Kollegen zum Teil seit vielen Jahren zusammenarbeiten, also die Arbeit der anderen kennen und z.T. auch selbst schon in den gleichen Bereichen eingesetzt waren, so dass hier ein hohes Maß an Vorkenntnissen über die jeweiligen Arbeitsfelder und die Arbeitsbedingungen vorausgesetzt werden konnte. Diskutiert wurde insbesondere über folgende Fragen: Wie können wir unsere Arbeitsbedingungen angesichts der politischen Veränderungen in der Stadt bzw. im regionalen Kontext sichern? Was hat sich (zum Schlechten) verändert und wie kann die JSA darauf reagieren? Was brauchen wir, um gut arbeiten zu können? Welche Einfluss haben die Veränderungen auf die Entwicklung der Arbeit mit den Jugendlichen?

Der dritte Workshop in Paderborn im Juli 2011 hatte wiederum einen anderen Charakter, da hier als Input für die Reflexionen ein Vortrag von Dr. Andreas Oehme von der Universität Hildesheim zum Thema „Implikationen des Inklusionsbegriffs für die Unterstützung Jugendlicher im Übergang“ gegeben wurde. An diesem Workshop nahmen mehrere Personen in Lei-

tungsfunktion teil, so dass hier schwerpunktmäßig über die Rahmenbedingungen von Projekten und die Veränderungen bezüglich der Auflagen der Maßnahmeträger diskutiert wurde.

4.4 Sozialwissenschaftlicher Forschungsansatz

Zu Erhebung des Praxiswissens von Fachkräften wurden neben Reflexions-Workshops auch Interviews durchgeführt, um Grundlinien für eine Pädagogik der Inklusion entwickeln zu können. Dies erfolgte in Anlehnung an das von Schütz (1971) für die qualitative Sozialwissenschaft formulierte "Postulat der subjektiven Interpretation".²¹ Von Bedeutung ist hierbei nicht die Repräsentativität von Ergebnissen, sondern die Erfassung des "subjektiv gemeinten Sinns", den eine Person dem Untersuchungsgegenstand beimisst. (Lamnek 1988, S. 40)²² Im Hintergrund steht ein Konzept des Expert/innen-Interviews, das Kontext- und Betriebswissen in narrativer Form zum Sprechen bringt und dabei gerade in Praxiszusammenhängen der Sozialarbeit die Erfahrung aufnimmt, dass es hier „überschüssiges“ oder „verschwiegenes“ Wissen (Michael Polanyi) gibt, das im sich wandelnden Alltag entsteht.

Ausgehend vom qualitativ-interpretativen Paradigma zeichnen sich qualitative Verfahren im Wesentlichen durch eine prinzipielle Offenheit aus, die "sowohl gegenüber den Untersuchungspersonen (inklusive ihrer individuellen Eigenheiten) selbst, aber auch gegenüber der Untersuchungssituation zum Tragen kommt"; wichtigste Konsequenzen dieser offenen Grundhaltung sind der Verzicht auf eine "Hypothesenbildung ex ante" und die "Explorationsfunktion qualitativer Sozialforschung" (Lamnek 1988, S. 22 f.). Das methodische Vorgehen ist ein hypothesengenerierendes mit dem Ziel, gegenstandsbezogene und verständliche Theorien im Sinne von Entdeckungen und Einsichten zu entwickeln.

Für die Fragestellungen im Projekt „Pädagogik der Inklusion“ war ein teilstrukturiertes Interviewverfahren günstig, das als "Kompromißbildung zwischen leitfadenorientierten und narrativen Gesprächsformen angesehen werden kann". (Hopf 1991, S. 178)²³ Die Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte im Verlauf der "Problemzentrierung", die zu den wesentlichen

²¹ Schütz, Alfred: Gesammelte Aufsätze (Bd. 1). Den Haag: Martinus Nijhoff 1971.

²² Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München: Psychologie Verlags Union 1988.

²³ Hopf, Christel: Qualitative Interviews in der Sozialforschung: Ein Überblick. In Flick, U., Kardoff, E., Keupp, H., Rosenstiel, L. & Wolf, S. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. München: Psychologie Verlags Union 1991, S. 177-182

Kriterien des Erhebungsverfahrens gehört. (Witzel 1985, S. 230 ff.)²⁴ Die Problemzentrierung beschreibt den Prozess, sich in gesellschaftliche Problemstellungen und die objektiven Rahmenbedingungen einzuarbeiten, von denen die betroffenen Menschen abhängig sind, und die deren Handeln beeinflussen. In der Phase der Problemzentrierung entwickeln die Forschenden eine "Doppelnatur", denn einerseits wachsen sie in die Rolle der Theoretiker hinein, andererseits sollen sie unvoreingenommen gegenüber ihrem Untersuchungsgegenstand bleiben. Das zweite Kriterium des problemzentrierten Interviews, die "Gegenstandorientierung", verlangt, die angewandten Methoden am Untersuchungsgegenstand und nicht an einer Methodennorm auszurichten. Das dritte Kriterium, die "Prozeßorientierung", bezieht sich auf mehrere Ebenen des Forschungsprozesses. Bei der Sammlung und Auswertung von Daten ist dabei im Sinne der Grounded Theory (nach Glaser und Strauss) zentral, die beiden Vorgehensweisen der Induktion und der Deduktion zur Theoriegewinnung wechselseitig einzusetzen. Die instrumentellen Bestandteile des problemzentrierten Interviews sind der thematische Leitfaden, ein Kurzfragebogen, die Tonbandaufzeichnung und das Postskriptum. (Ebd., S. 233 ff.) Ein Kurzfragebogen, wie er zur Erhebung soziodemographischer Daten genutzt wird, war für diese Studie nicht notwendig, jedoch wurden relevante Projektdaten vor Durchführung des Interviews schriftlich erbeten, um diese im Interview selbst nicht mehr erfragen zu müssen. Auch auf ein Postskriptum (Postkommunikationsbeschreibung) konnte verzichtet werden. Die Tonbandaufzeichnung hingegen war unbedingt notwendig, um sich ganz auf das Interview konzentrieren zu können, und sie hat den Vorteil, dass der gesamten Interviewkontext und die Interaktion zwischen den Gesprächspartnern festgehalten werden.

4.4.1 Der Interviewleitfaden

Der Leitfaden zur Durchführung der Interviews wird aus dem theoretischen Hintergrundwissen der Forschenden entwickelt und dient als Orientierung und Gedächtnisstütze für die Gesprächsführung. Der Leitfaden ist lediglich als Hintergrundfolie zu betrachten, die flexibel gehandhabt werden kann, da in der Regel aus Zeitgründen nie alle Aspekte angesprochen werden können, und er ermöglicht bei der Auswertung der Interviews eine Vergleichbarkeit der einzelnen Gespräche. (Witzel 1985, S. 236) Bei der Erstellung des Leitfadens und bei der

²⁴ Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview. In Jüttemann, G. (Hrsg.), Qualitative Sozialforschung in der Psychologie Weinheim: Beltz 1985, S. 227-255.

Befragung selbst wurde darauf geachtet, dass nicht direkt danach gefragt wurde, welche „inkluisiven Elemente“ die eigene Arbeit enthält, sondern die pädagogische Herangehensweise sollte offen erfragt werden, etwa durch die Frage „Was machen Sie mit den Jugendlichen?“ oder „Welches Projekt schätzen Sie persönlich als gut bzw. gelungen ein und warum?“ Weiterhin war zu fragen, welche Auswirkungen das Tun der Fachkräfte auf den gesellschaftlichen Raum hat, also welchen methodischen Ansätzen wie z.B. Dingen / Handlungen / Aktivitäten in der konkreten Arbeit mit jungen Menschen sie einen gesellschaftlichen Wert beimessen. Der folgende Leitfaden diente bei der Durchführung der Interviews als Hintergrundfolie:

TEIL I

1. Profil der Einrichtung

Eingangs-, Filterfrage: Schildern Sie ein Projekt aus dem Bereich des Übergangs Schule-Beruf, das aus Ihrer Sicht besonders gelungen war bzw. von außen als gelungen angesehen wurde.

- Entstehungsgeschichte (regional und ausgerichtet an den Bedarfen der Jugendlichen; „Was war/ist das Besondere an diesem/unserem Projekt?“)
- Adressaten (Fragen nach der Methodik der Praxis: Wie erreichen wir die Jugendlichen? Zugänge, Ansprache, Begleitung, Transparenz, Beteiligung u.a.)
- Welche Erfahrungen machen die Jugendlichen in dem Projekt? Wo haben sie Ausgrenzungserfahrungen gemacht? (z.B. biografischer Bezug, Selbstwert, Ernstcharakter, soziale Verortung im Sozialraum der Jugendlichen, berufsbezogener Bezug)
- Was für war Sie am wichtigsten an diesem Projekt?
- Was hat Sie am meisten überrascht?
- Was ist aus den Jugendlichen, die am Projekt beteiligt waren, geworden? (wurden sie vermittelt, haben sie eine Lehrstelle bekommen o.ä.)
- Wie wurde Ihr Projekt in der Öffentlichkeit wahrgenommen?

2. Rahmenbedingungen im Projekt (projektgebundene, projektbezogene Fragen)

- Team, laufende Praxisreflexion
- Einbindung in andere Angebote
- Finanzierung (der Einrichtung, von Projekten)
- Organisatorische Anbindung

- Personalausstattung
- Räumlichkeiten
- Arbeitsorganisation
- Wahrnehmung der Einrichtung in der Öffentlichkeit

3. Chancen und Grenzen der Projektarbeit

- Welche Chancen bot das Projekt für die eigene Arbeit und für die Jugendlichen?
- Welche Grenzen erfuhren Sie im Rahmen des Projektes bei der eigenen Arbeit und welche Grenzen erfuhren die Jugendlichen?
- Welche Chancen und Grenzen sehen Sie in Bezug auf die nächsten Schritte in Richtung der Durchführung solcher Projekte? (z.B. Netzwerkentwicklung, Angebotsstruktur, Finanzen)

4. Entwicklungsperspektiven

- Wo kann/soll es hingehen?
- Was müsste sich verändern?
- An was orientieren sich Bedarfe heute – was ist an neuen Bedarfsperspektiven entstanden?
- Welchen Stellenwert hat dabei das Projekt im Träger?

TEIL II: Interne Nachfragen bzw. anschließender Nachfrageteil

Folgende Themen- und Fragenbereiche haben sich für die Charakterisierung von guten Beispielen aus der Praxis von Sozialer Arbeit /Sozialpädagogik im Übergang Schule-Beruf unter erweiterter Inklusionsperspektive als aussagekräftig erwiesen:

Nachfragen zu fachlichen Kriterien der praxisorientierten Arbeit

- Zuschnitt der Angebote auf die Fähigkeiten und Interessen der Jugendlichen
- Vermittlung der Ziele des Projekts an die Jugendlichen
- Partizipation der Jugendlichen: Mitentscheidungsmöglichkeiten im Projekt, Einbringen von eigenen Ideen, Absicherung der projektinternen und öffentlichen Anerkennung der Teilnehmer

- Genderperspektive: Wie wurden Mädchen/Jungen bzw. junge Frauen/junge Männer in ihren besonderen Lebenslagen, biografischen Erfahrungen und Problembewältigungsformen erreicht?
- Migrationsperspektive: Einbeziehung Jugendlicher unterschiedlicher Herkunft, Thematisierung von Unterschiedlichkeit
- Prinzipien der Erlebnispädagogik nach Kurt Hahn: Erlebnischarakter, Gruppenorientierung, Lernen in Situationen mit Ernstcharakter, Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit, Freiwilligkeit
- Wertschätzende Haltung der Fachkräfte (Kontinuität in der Beziehungsentwicklung)
- Sicherung von Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Kompetenzentwicklung bei den Jugendlichen
- Biografieorientierung (Nachhaltigkeit): Zuschnitt der Bildungsangebote auf den persönlichen Bedarf
- Sozialraumorientierung (Verortung), Entwicklung der Netzwerke der Jugendlichen, der regionalen Lebensperspektiven unter Einbeziehung der bereits erworbenen sozialräumlichen Kompetenzen oder Konfliktzonen der Jugendlichen
- Prozessorientierung
- Elternarbeit

Fragen nach alltäglichen Ausgrenzungserfahrungen Jugendlicher und Alternativen dazu

Breite des Angebots an Lern- und Arbeitsmöglichkeiten im Projekt

- Materielle Absicherung der TN im Projekt
- Erschließung von Freizeitangeboten
- Verbindung Lernen-Arbeiten im Projekt, weitere Angebote für Arbeiten und Lernen im Projekt oder in enger Verbindung zu JuHi-Einrichtungen, Angebote der Region
- Sicherung von Erfahrungen zu Berufsorientierung und Arbeitsmarktorientierung, Anschlussperspektiven
- Fragen zur regionalen Angebotsnutzung und -entwicklung
- Transparenz: Einsicht in Ziele und Schritte für Jugendliche, Transparenz zum Träger
- Präsenz und Darstellung der Einrichtung in der Öffentlichkeit

- Kooperationspartner: Entwicklung gemeinsamer Ansätze, Entwicklung von Angeboten für Jugendliche und junge Erwachsene
- Berufliche Verwertbarkeit der Lernerfahrungen und Arbeitsergebnisse
- Anschließende Beschäftigungsmöglichkeiten
- Sicherung der beruflichen Verwertbarkeit der Lern- und Arbeitserfahrungen
- Erschließung neuer regionaler Tätigkeitsfelder mit den und für die Jugendlichen
- Zugänge zur regionalen Wirtschaft
- Anforderungen und Stand der Entwicklung: Erhebungen zu regionaler Bedarfslage von Seiten der Jugendlichen, der wirtschaftlichen Situation, Verknüpfung zur regionalen Entwicklung
- Regionale Verbundsysteme, Koordinierung, Budgetierung

4.4.2 Erhebung von Praxiswissen durch Interviews

Um die Gelingensfaktoren im Sinne einer Pädagogik der Inklusion und die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen zu ermitteln, wurden Interviews mit Fachkräften aus den verschiedenen Angeboten und Projekten der Jugendsozialarbeit geführt. Es wurden zum einen Fachkräfte aus der konkreten Projektarbeit kommand interviewt, zum anderen Fachkräfte der Leitungsebene, die eher für die Beantragung von Maßnahmen zuständig sind, aber ebenso über fundierte Praxiserfahrung verfügen.

Die Suche nach Interviewpartner/innen gestaltete sich ähnlich wie die nach Teilnehmer/innen für Reflexions-Workshops schleppend und kam nur über persönliche Ansprache und Weiterempfehlung zustande („Schneeballprinzip“). Über Gründe hierfür kann nur spekuliert werden. Möglich ist, dass die Fachkräfte ihre eigene Arbeit nicht unter dem Aspekt Inklusion wahrnehmen und sich daher nicht durch schriftliche Aufrufe, sich an einem Projekt zum Thema Inklusion zu beteiligen, angesprochen fühlten. Auch „falsche Bescheidenheit“ könnte ein Grund sein, denn die Fachkräfte leisten gute Arbeit. Vielleicht fürchteten manche, etwas „Falsches“ zu sagen oder Inhalte aus der eigenen Arbeit preis zu geben, die negativ auf sie zurückfallen könnten, was bei Fachkräften, die schon lange im Verband arbeiten, weniger der Fall war. Die Phase der Erhebung von Praxiswissen dauerte daher länger, als ursprünglich angenommen.

Zwischen März und Juli 2011 wurden 15 Personen interviewt, davon elf im Einzelgespräch und vier Personen jeweils im Doppelinterview. Im November 2010 hatte ein Vorinterview mit zwei Personen stattgefunden, um den Interviewleitfaden auf seine Anwendbarkeit hin zu überprüfen. Von den Befragten waren drei männlich und 14 weiblich, und sie hatten folgende Funktionen:

2 Personen = Geschäftsführung

2 Personen = Fachbereichsleitung

9 Personen = Projektleitung

4 Personen = Fachkräfte SA/SP in unterschiedlichen Funktionen

Erreicht wurden 13 Einrichtungen, davon fünf in Hamburg, fünf in Nordrhein-Westfalen, jeweils eine Einrichtung in Berlin, Niedersachsen und Baden-Württemberg, zehn Projekte sind IN VIA Projekte, 3 von anderen konfessionellen Trägern. Die Befragten repräsentieren verschiedene Angebote und Projekte der Jugendsozialarbeit, die sich folgenden Bereichen zuordnen lassen:

- Berufliche und soziale Integration von Jugendlichen durch ehrenamtliche Integrationsbegleiter/innen
- Ausbildungsvorbereitende Hilfen (AvH) / Bildungsbegleitung an Berufsschulen
- Verschiedene Maßnahmen zur Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit
- FSJ mit Angebot beruflicher Beratung und Bildungsangeboten
- Berufsorientierung und Übergangmanagement in Kooperation von Schule und Jugendhilfe
- Projekte zur Berufsvorbereitung mit vertiefenden Schwerpunkten (Kunst, Theater, Erlebnispädagogik)
- Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche (BvB)
- WerkstattSchule
- Aktivierungsmaßnahmen
- Projekt für langzeitarbeitslose Jugendliche

Vor Durchführung des Interviews wurden die Gesprächspartner/innen telefonisch oder per E-Mail über das Projekt und die Studie informiert und gebeten, Informationsmaterial über ihr Projekt zu schicken, das der Vorbereitung auf das Interview dienen sollte. Die Interviews

wurden bis auf eine Ausnahme vor Ort in den Einrichtungen geführt, in einigen Fällen gab es die Möglichkeit, Räumlichkeiten zu besichtigen und Jugendliche dabei kennenzulernen. Die Interviews dauerten zwischen 60 und 90 Minuten, je nach Zeitdruck, unter dem die befragte Person stand. Alle Gespräche wurden auf Band aufgezeichnet und für die Auswertung transkribiert. Bedauerlicherweise lässt sich die Anonymität der Interviewpartnerinnen zumindest verbandsintern vermutlich nicht vollständig wahren, da anhand zitierter Aussagen Rückschlüsse auf Projekte möglich sein könnten. Wo es möglich war, wurden Inhalte in Zitaten durch gekennzeichnete Auslassungen oder Anonymisierung von Namen so verändert, um Rückschlüsse auf konkrete Personen und Projekte zu erschweren.

4.4.3 Auswahl von Ankerinterviews für die Auswertung

Drei Interviews wurden als sog. Ankerinterviews ausgewählt, um sie intensiv auszuwerten (line-by-line), davon jeweils ein Interview mit einer Leitungskraft (LK1) und einer Fachkraft (FK1) sowie ein Doppelinterview, das von einer Leitungskraft (LK2) und einer Fachkraft (FK2) gemeinsam gegeben wurde. Alle weiteren Interviews wurden flankierend ausgewertet, d.h. Aussagen, die die Kernaussagen der Ankerinterviews bestätigen, wurden stillschweigend unter diese subsumiert, ergänzende Aussagen, die neue Aspekte bringen, fließen in die Diskussion der Ergebnisse ein. Da es sich im Projekt Für eine Pädagogik der Inklusion um eine IN VIA verbandsinterne Untersuchung handelt, wurden IN VIA Projekte zur vertieften Auswertung bevorzugt ausgewählt, wobei die drei Projekte anderer Träger wertvolle Impulse in Hinblick auf die Umsetzung einer Pädagogik der Inklusion geben und beispielgebend auch für die Arbeit von IN VIA sein können.

Die beiden Interviews mit den Leitungskräften wurden ausgewählt, weil sie in Kontrast zueinander stehen: in einem Fall wird das Konzept Inklusion stark befürwortet, im anderen Fall eher abgelehnt. Diese Diskrepanz lässt interessante Erkenntnisse über das Konzept Inklusion und seine Umsetzbarkeit im Verband und auf struktureller Ebene vermuten.

Das erste Interview mit einer Fachkraft wurde ausgewählt, weil das von ihr geschilderte Projekt seit langer Zeit unter finanziell gesicherten Bedingungen existiert, und sie selbst über langjährige Erfahrung sowohl in der praktischen Mitarbeit, als auch auf Organisationsebene verfügt. Die pädagogische Arbeit kann sich unter diesen Voraussetzungen im Sinne einer „guten Praxis“ (weiter-)entwickeln und neue Impulse (wie z.B. das Konzept Inklusion) können

zeitnah reflektiert und in die praktische Arbeit einbezogen werden. Die Befragte bot von sich aus ein Interview an, als sie von dem Projekt Für eine Pädagogik der Inklusion erfuhr, da sie der Meinung war, inklusive Elemente in ihrer Arbeit bereits umzusetzen und damit der Untersuchung wichtige Impulse geben zu können.

Das zweite Interview mit einer Fachkraft wurde ausgewählt, weil zu vermuten war, dass die Befürwortung des Konzepts Inklusion durch die Leitungsebene sich konkret in der praktischen Arbeit mit den Jugendlichen niederschlagen würde. Durch die drei Ankerinterviews wurden zudem unterschiedliche Angebote und Projekte der Jugendsozialarbeit erfasst, was allerdings nur begrenzt verallgemeinernde Aussagen zulässt.

5 Ergebnisse der Interviewauswertung und Gruppendiskussionen

In das folgende Kapitel fließen die Aussagen aller interviewten Fachkräfte ein. Die Interviews werden ausgewertet nach dem Wissen von Fachkräften über die Bedarfe der Jugendlichen und ihre Lebenslagen, den Zugängen zu den Jugendlichen sowie nach Äußerungen zur professionellen Haltung und zu Einstellungen in der praktischen Arbeit mit den Jugendlichen. Aussagen, die von allen oder vielen Interviewpartner/innen genannt werden, stehen in der Regel zu Beginn. Belegt werden die Inhalte durch passende Zitate aus den drei Ankerinterviews (Leitungskraft=LK; Fachkraft=FK), die Zahl hinter dem Kürzel gibt die Zeitpunkt des Interviews wieder, an dem über den jeweiligen Inhalt gesprochen wurde. Die hier vorgestellten Inhalte spiegeln die Arbeit der Fachkräfte in ausgewählten Arbeitsbereichen wieder, ohne von ihnen selbst als Elemente einer Pädagogik der Inklusion explizit benannt worden zu sein. Ob die vorgestellten Zugänge, Einstellungen und sozialpädagogischen Methoden für ein Konzept Pädagogik Inklusion geeignet sind, wird in einem zweiten Schritt diskutiert (vgl. Kapitel 6).

5.1 Wissen der Fachkräfte über Problemlagen und Bedarfe der Jugendlichen

Fast alle Befragten äußern, dass die Jugendlichen multiple Problemlagen bzw. Hemmnisse mitbringen, was sie an folgenden Punkten konkret belegen:

- Problematische Beziehungen zu Eltern, keine familiäre Unterstützung
- Obdachlosigkeit
- Armut, Schulden, Kriminalität

- Ausbildungshemmnisse
- Geringes Selbstwertgefühl

„Junge Frauen von der Förderschule, haben die Erfahrung gemacht, die letzten zu sein. Sie haben keine Freundinnen, sie fühlen sich komplett ausgeschlossen. Das ist der Ist-Stand, wenn die zu uns kommen. Überhaupt kein Selbstwertgefühl, alles was man in der Literatur so kennt.“ (LK1, 00:10:00-8)
- Physische und psychische und Erkrankungen, Ängste

„Ich habe eine Schülerin begleitet, die es über das ganze Schuljahr nicht geschafft hat, in die Gruppe zu gehen. Sie hat sich bei mir oder in der Nähe des Büros aufgehalten. Die übrigen wussten von ihren extremen Ängsten. Es wurde akzeptiert. [...] Jeder erzählt, so viel er kann oder möchte. Es wissen viele untereinander von den unterschiedlichen Schwierigkeiten. Das kommt nach und nach. Die erzählen das dann. Einer fängt an und sagt, dass er ganz viele Probleme hat. Meine Mutter trinkt z.B. Dann erzählt der nächste von seinen Sachen.“ (FK2, 00:45:20-5)

Zudem haben die Jugendlichen zum Teil massive Hemmnisse und Verweigerungshaltungen gegenüber institutionellen Autoritäten wie Ämtern, Behörden und Schule sowie gegenüber Hierarchien und hierarchischen Strukturen im Allgemeinen. Werden die Jugendlichen mit der Praxis in einem Ausbildungsbereich konfrontiert, stellt dies häufig eine Überforderung dar („Das können Jugendliche sein, für die es schon schwierig ist, pünktlich zur Arbeit zu kommen. Sich abzumelden, wenn sie krank sind und Wege einzuhalten.“ FK1, 01:06:43-4) Wenn sie kurz nach dem Schulabschluss oder dem Verlassen der Schule ohne Abschluss mit einer relativ harten Arbeitsrealität konfrontiert werden, wie beispielsweise im Bereich Pflege, reagieren sie verunsichert: sie müssen sich in einem Team einfinden, sehen kranke Menschen, müssen sie anfassen, mit den Patienten umgehen, sich mit Ekel- und Schamgefühlen auseinandersetzen. Die Jugendlichen brauchen viel Unterstützung, sie müssen aber auch lernen, sich selbst im Praxisfeld zurecht zu finden.

„Das ist nicht unser Ziel, dass wir etwas für die Jugendlichen machen, sondern dass wir die Jugendlichen bestärken, ihre Wege zu gehen. Das finde ich spannend, weil bei vielen reicht es erst mal zuzuhören, worum geht es eigentlich. Dann auch zu bestärken, zu sagen, das ist auch so. Das sehe ich auch so. Dann gehen sie gestärkt in die Einrich-

tung zurück, um ihren Weg zu gehen.“ (FK1, 01:07:43-4)

Einige Fachkräfte stellen im Verhalten der Jugendlichen eine Ambivalenz fest: Einerseits fürchten sie sich vor neuen, ungewohnten Erfahrungen, andererseits brauchen sie Abwechslung und das Heranführen an Neues und Unbekanntes.

Die Auswertung der Interviews ergibt weiterhin, dass alle Befragten der Meinung sind, die Jugendlichen brauchen vor allem kontinuierliche Begleitung. Diese sollte (sozialpädagogisch) professionell und individuell/passgenau sein, den Jugendlichen angeboten, aber nicht aufgedrängt werden. Möglichst sollte die Begleitung über einen längeren Zeitraum durch die gleiche Bezugsperson erfolgen. Wichtig für die Jugendlichen ist auch das Gefühl von Teilhabe und Zugehörigkeit. Sozial benachteiligte Jugendliche fühlen sich als gesellschaftliche Randgruppe ausgegrenzt und suchen nach gesellschaftlicher Anerkennung. Die Notwendigkeit, die Erfahrung von Teilhabe machen zu können und sich zugehörig fühlen zu dürfen, sehen die Befragten sowohl in Bezug auf die Arbeitswelt, als auch in Bezug zur Gesellschaft insgesamt.

Dem Erfahrungswissen der Fachkräfte nach lernen Jugendliche besser über Praxiserfahrungen (üben, ausprobieren, wiederholen, Lernen von Peers): Lerninhalte mit Praxisbezug geben Orientierung und Sicherheit und vermitteln eine praktische Vorstellung von einem zukünftigen Beruf. Daher halten die Fachkräfte andere Maßnahmen zur Berufsorientierung bzw. -vorbereitung für erforderlich, als derzeit üblich: Maßnahmen sollten besser auf die Jugendlichen zugeschnitten sein, um „Maßnahmekarrieren“ zu verhindern, die sich hinderlich auf die Entwicklung der Jugendlichen auswirken und sie abstupfen lassen. Jugendliche brauchen mehr Zeit zur Orientierung, als ihnen der Großteil der Maßnahmen lässt. Notwendig sind nach Meinung der Fachkräfte zudem

- eine freiwillige Teilnahme²⁵
- niedrigschwellige, sozialraumorientierte Angebote
- passgenaue, konkrete Angebote

²⁵ Oehme spricht in diesem Zusammenhang von einer „Konstruktion von Freiwilligkeit“, da eine freiwillige Teilnahme von Jugendlichen an Maßnahmen im Rechtskreis SGB II/III nicht vorgesehen ist. Hier geht es jedoch darum, dass die Fachkraft über die Entscheidung des/der Jugendlichen, sich auf die Maßnahme einzulassen, eine Basis für die pädagogische Arbeit geschaffen wird. Vgl. Andreas Oehme: Niedrigschwellige Jugendsozialarbeit. Ansatz für eine inklusive Jugendsozialarbeit. In: Jugendsozialarbeit im Kontext von Jugendarmut und Ausgrenzung. Aspekte Jugendsozialarbeit Nr. 67, Düsseldorf 2010, S. 65-79.

- spezifische methodische Zugänge
- Vermittlung konkreter Kenntnisse und Informationen
- präventive Maßnahmen (z.B. Schulden-, Drogenprävention)

5.2 Sozialpädagogische Zugänge zu den Jugendlichen

Beziehung anbieten

Alle interviewten Fachkräfte sehen ihre Aufgabe hauptsächlich darin, Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen zu leisten. Priorität hat für sie in der praktischen Arbeit, den Jugendlichen Halt und Unterstützung zu geben, Vertrauen aufzubauen und Ehrlichkeit im Umgang miteinander zu praktizieren. Dies erfahren die Jugendlichen, indem sie begleitet werden (individuell und in der Gruppe) und kontinuierlich Beratung/Sprechstunden/Gesprächstermine erhalten.

„Ich muss über jeden etwas sagen können und versuchen, Kontakt aufzunehmen, auch bei den Totalverweigerern. Dass ich einen Überblick habe, was die Anwesenheit betrifft, dass ich dazu etwas sagen kann. Das andere ergibt sich aus der Arbeit. Das ist erfahrungsgemäß im Laufe der Jahre entstanden. Ich kann niemand zu etwas zwingen. [...] Es macht keinen Sinn, wenn jemand das nicht möchte.“ (FK2, 01:00:12-0)

Interesse entgegenbringen

Fachkräfte halten es für wichtig, allen Jugendlichen mit Interesse und Offenheit zu begegnen, ihnen Aufmerksamkeit und Wertschätzung entgegenzubringen. ("Es ist für uns klasse, weil wir die Jugendlichen ein Jahr sehen. Wir sehen Entwicklungspotenzial bei den Jugendlichen. Wir lernen die kennen.“ FK1, 00:13:52-7) Sie brauchen das Gefühl, als Mensch angenommen und ernst genommen zu werden. Zugang zu den Jugendlichen finden sie über deren Interessen wie z.B. Essen oder Musik. („Wir können sie auf unterschiedlichen Ebenen erreichen.“ FK1, 00:43:41-6)

Unterstützung bei beruflicher Perspektivenentwicklung geben

Die Fachkräfte sehen einen weiteren Schwerpunkt ihrer Arbeit darin, Jugendliche bei der beruflichen Orientierung zu unterstützen. Indem sie deren Selbstreflexion in Gang setzen, entwickeln sie gemeinsam mit dem Jugendlichen ein realistisches Berufsbild.

„[...] und dann einfach ganz klar ist, dass er keine kommunikativen Fähigkeiten, die dafür erforderlich sind, hat. Dann sind das Ausbildungswege, die sich zu festgesetzt haben, aber nicht mit den Realitäten übereinstimmen. Wenn man das gut reflektieren kann und gut im Gespräch rüberbringen kann, sehr wertschätzend und positiv dem Jugendlichen darlegt, dass er dann eine Umorientierung macht, als dass er eine Ausbildung beginnt, wo er scheitern würde. Ich finde es ehrlicher und wichtiger den Jugendlichen den Standpunkt zu sagen.“ (FK1, 01:10:42-4)

Die Fachkräfte zeigen den Jugendlichen Perspektiven für ihr Leben auf, ermöglichen ihnen, Fortschritte zu machen und dadurch zu erleben, dass „etwas passiert“ (Ansatz der Kleinschrittigkeit). Jugendliche erhalten zudem konkrete Hilfe und Unterstützung bei Bewerbungen.

Erfolgslebnisse verschaffen – Frustrationstoleranz fördern

Als einen wichtigen Teil ihrer Arbeit betrachten Fachkräfte, Jugendlichen Erfolgserlebnisse zu verschaffen, insbesondere durch Arbeit in einem Betrieb. Jugendliche brauchen reale Situationen mit Ernstcharakter, in denen sie sich bewähren müssen und ihr Handeln einen Sinn hat.

„Von den Einrichtungen her, dass ihnen Wertschätzung übermittelt wird. Dass Jugendliche, die wenig positives Feedback bekommen, wenn denen morgens gesagt wird: Ich freu mich, dass du da bist, oder wir sind dankbar, dass du uns unterstützt, und du bist uns eine gute Hilfe. Da wachsen die dran. Das ist enorm wichtig.“ FK1, 01:13:55-0)

Da die Jugendlichen in der Regel über eine geringe Frustrationstoleranz verfügen, sehen die Fachkräfte ihre Aufgabe darin, das Scheitern eines Jugendlichen aufzufangen, ihn zu stärken und mit ihm an seiner Frustrationstoleranz und seinem Selbstwertgefühl zu arbeiten. In diesen Situationen kommt es vor allem darauf an, dem Jugendlichen zu signalisieren: Du bist nicht alleine, du kannst es schaffen (Aufbau von Selbstmotivation).

„Das Spannende ist zu sehen, wie die Jugendlichen sich entwickeln und dass sie sich entwickeln. Die Jugendlichen sind sehr unterschiedlich. Vom Anfang bis zum Ende, und dann sehen kann, wie sie sich in ihrer Persönlichkeit entwickelt haben. [...] Eini-

ge, da hört man nichts wieder, die laufen durch, da läuft das. In unserer Rolle haben wir mit denen zu tun, die Schwierigkeiten haben. Wo Einrichtungsbesuche nötig sind, weil etwas schwierig ist, wo es Krisengespräche gibt.“ (FK1, 01:05:50-4)

Jugendliche fordern, aber nicht überfordern

Jugendliche müssen nach Meinung der Fachkräfte gefordert – nicht überfordert – und gleichzeitig entlastet werden. Dies bedeutet, ihnen Zeit und Raum für Entwicklung einzuräumen und zuweilen auch Freiräume zuzugestehen. Andererseits brauchen sie auch Stabilität und Struktur und falls notwendig Kontrolle. Wichtig ist den Fachkräften, dass die Jugendlichen lernen, (Eigen-)Verantwortung zu übernehmen, Regeln einzuhalten und bei nicht Einhalten die Konsequenzen zu tragen. Wenn ein Praxisfeld eine Überforderung für den Jugendlichen darstellt, muss nach einer Alternative gesucht werden.

„Wenn es um Beendigung geht, dass es ein sauberer Abschluss ist. [...] Sie haben festgestellt, sie können organisieren, sie können die Dokumentation super machen, sie sind am PC fit, dass man sagen muss, ihre Stärken liegen auf einem anderen Gebiet. Wenn es mit der Anleitung der Einrichtung gelingt, das einem Jugendlichen zu vermitteln, finde ich das sehr wertvoll. Wenn jemand das beendet, weil er für sich festgestellt hat, das stehe ich nicht durch.“ (FK1, 01:10:42-4)

Passgenaue Zugänge finden

Unterschiedliche Jugendliche brauchen unterschiedliche Zugänge, jede Person braucht eine individuelle Ansprache. („[...] ob wir Jugendliche haben, die überwiegend aus den ländlichen Regionen kommen, oder aus sozialen Brennpunkten. Das ist immer ein Unterschied.“ FK1, 00:58:34-9) Jugendliche insbesondere aus Migrationsfamilien brauchen Zugänge, die auch ihre Rollenkonflikte in der Einwanderungsgesellschaft berücksichtigen (z.B. unterschiedliche Wertesysteme). Es geht um die Entwicklung gegenseitiger Toleranz.

„Ich habe hier nicht eine Gruppe nur mit Migranten, Mädchen mit dunklen Haaren. In vielen Maßnahmen hat man gar nicht die ganz große Vielfalt, sondern da wird vorab selektiert. Was ich für absoluten Quatsch halte. Hier ist es ein Sammelbecken, wo

ganz unterschiedliche Menschen kommen. Da ist es möglich, für jeden individuell zu gucken.“ (LK2, 01:08:30-4)

Arbeitsfähigkeit in der Gruppe herstellen

Jugendliche sollen lernen, sich in Gruppensituationen zurecht zu finden und insbesondere, wenn sie verschieden sind, Konflikte konstruktiv miteinander zu lösen. In heterogen zusammengesetzten Gruppen (unterschiedliche Bildungsstandards, unterschiedliche Problemlagen) lernen sich Jugendliche kennen, die sich sonst nicht begegnen würden, die sich untereinander helfen können.

„Wir haben das Prinzip, dass klar ist, wir haben eine Arbeitsebene. Ich muss mit allen arbeiten können. Daran wird mit der gesamten Gruppe gearbeitet. Dass man ein Level bekommt und sagt: Wir müssen nicht mit allen super gut befreundet sein, aber es geht hier um Arbeit. Das ist wie im Arbeitsleben, da muss man auch mit seinen Kolleginnen und Kollegen auskommen. Das ist das Mindeste. (FK1, 01:16:37-5)

Stärken erkennen und fördern

Fachkräfte entwickeln einen Blick für die Potenziale der Jugendlichen und unterstützen sie dabei, diese für sich zu nutzen: Jugendliche sind beispielsweise gute Multiplikatoren, verfügen über eine hohe Alltagskompetenz, haben eine umfangreiches Repertoire an Handlungsmöglichkeiten und haben einen „existenziellen Blick“ auf andere Menschen. Fachkräfte versuchen, Jugendlichen das Gefühl zu verschaffen, dass sie gebraucht werden, indem sie sie konkrete und sinnvolle Dinge tun lassen, ihnen neue Kompetenzen vermitteln und ihnen helfen, neue Potenziale an sich zu entdecken.

„Diese Auffangklassen waren damals so strukturiert, dass die Schüler zwei Tage in der Woche zum Unterricht kommen mussten. Ohne Sinn und Zweck. Lehrer, die noch Platz hatten in ihrem Unterrichtsplan, sind eingeteilt worden. Fächer sind entstanden, indem geschaut wurde, wer noch Kapazitäten hat. Es hatte kein System, keinen Sinn und keinen Hintergrund. [...] Irgendwann hat sich jemand überlegt, dass da etwas Vernünftiges konstruiert werden muss, weil es so keinen Sinn macht. Viele Schüler

sind deswegen nicht gekommen, weil die sich gefragt haben, was sie da sollen.“ (FK2, 00:19:24-0)

Vermeintliche Schwächen von Jugendlichen können auch Stärken sein, wenn sie in einem bestimmten Kontext gebraucht werden.

„Man hat erkannt, dass sie relativ langsam ist, und sie arbeitet auf einer Station, wo demente Bewohner sind. Diese Eigenschaft kommt den Bewohnern entgegen. Das hat sich klasse entwickelt. Die [Personalzuständigen in der Einrichtung] haben gesagt, die hat so viel Potenzial, und wir würden sie gerne weiter beschäftigen. Die hat jetzt eine 75% Stelle bekommen. Die Einrichtung sagt: Für uns ist das klasse. [...] Das erste halbe Jahr wurde viel überlegt, ob sie das machen können, aber dann hat sich die Einrichtung dafür entschieden.“ (FK1, 00:15:21-1)

5.3 Haltung der Fachkräfte

Die Fachkräfte haben an sich den Anspruch, alle Jugendlichen anzunehmen und ihnen zu vermitteln: Du bist in Ordnung, so wie du bist.

„Es kommt darauf an, wie man selber auf die Jugendlichen zugeht. Ich versuche erst mal eine Vertrauensbasis zu schaffen. Derjenige der da ist, ist willkommen und wird so akzeptiert, und ich lebe das. Es wird relativ locker damit umgegangen, mit der Atmosphäre, wir kochen erst mal einen Kaffee und machen uns das nett. [...] Das hat sich aus der Gruppe herausergeben, und wir versuchen immer, eine angenehme Atmosphäre herzustellen, indem wir uns selber als Personen mit einbringen.“ (FK2, 00:48:21-0)

Eine Erfahrung der Fachkräfte ist, dass sich eine wertschätzende Haltung vermittelt und dazu führt, dass Wertschätzung von den Jugendlichen zurückkommt. („Du gehst davon aus, dass so, wie du auf die Menschen zugehst, so gehen sie auch mit dir um. Erstmal will sich keiner etwas Böses.“ LK2, 00:50:13-9) Es fällt den Fachkräften jedoch schwer zu erklären, wie sich eine solche Haltung entwickelt und wie sie genau zu beschreiben ist. Manche Fachkräfte ver-

wenden dafür den Begriff Liebe. Die Jugendlichen haben eine gewisse Faszination, gerade weil sie originell sind und sich nicht in ein Schema pressen lassen.

„Eigentlich fällt mir die Arbeit mit den Menschen nicht schwer. Sie so anzunehmen, wie sie sind. Es ist einfach da. Ich glaube, so eine Basis ist da oder nicht. Über die Jahre bekommt man Erfahrung und lernt dazu. Im privaten Bereich muss ich schon aufpassen, dass ich einen Ausgleich habe. Wenn ich ganz ehrlich bin, fällt mir das nicht schwer.“ (FK2, 00:53:58-2)

Im Rahmen eines Workshops haben Fachkräfte diese pädagogische Grundhaltung näher spezifiziert: Neben Wertschätzung und Interesse sollte sich die Haltung durch Entschlossenheit, die Jugendlichen erreichen zu wollen, auszeichnen, durch Beharrlichkeit und Durchhaltevermögen. Der Umgang mit den Jugendlichen erfordert persönliches Engagement und hohe Flexibilität: Die Fachkraft muss in der Lage sein, „zu nehmen, was kommt“ und nicht an eigenen Vorstellungen festzuhalten, aber bei Bedarf auch fordern können. Die Fachkraft gibt Hilfe zur Selbsthilfe und lässt dabei die Verantwortung bei den Jugendlichen.

Hemmnisse und Hindernisse für das Praktizieren einer solchen Grundhaltung sehen die Fachkräfte darin, dass eine Abstumpfung im Beruf (durch langjährige Tätigkeit) entstehen kann, dass jüngeren Kolleg/innen zuweilen die notwendige Berufserfahrung fehlt bzw. sie erst noch lernen müssen, Misserfolge zu verkraften. Auch eine mangelnde Bereitschaft, die eigene Arbeit von Zeit zu Zeit zu reflektieren, sehen sie als hinderlich an.

Auf Führungsebene wird die wertschätzende Haltung als Grundvoraussetzung für die Arbeit mit ausgegrenzten Jugendlichen angesehen.

„Die Leitenden in den Maßnahmen haben ganz klar den Auftrag, jeden Mitarbeiter unter diesem Aspekt zu beobachten und mir eine Rückmeldung zu geben. Wo es nicht funktioniert, bin ich bereit, mich schnell von jemandem zu trennen. Abwertendes Verhalten ist relativ schnell auszumachen.“ (LK1, 00:58:45-9)

5.4 Sozialpädagogische Ansätze

Entlastung vor Belastung

Die Jugendlichen, die mit multiplen Problemlagen und massiven Ausgrenzungserfahrungen in den Maßnahmen ankommen, müssen zunächst entlastet werden, damit sie irgendwann belastet werden können. Sie brauchen Entlastung von Verpflichtungen, die sie gar nicht erfüllen können. In der Praxis bedeutet dies, dass die pädagogische Arbeit den Jugendlichen in den Mittelpunkt rückt und sich das praktische Handeln von seiner Person ausgehend entwickelt.

„Unser Ansatz ist, sie aus allem rauszunehmen, was belastend ist. Nicht sofort ab ins Feld und wir zeigen Dir mal, wie die Welt ist, sondern du bist uns wichtig. Es geht hier im Moment nur um dich, und alles andere steht erst mal hinten an. Alle anderen Anforderungen, aller anderen Ansprüche, die sonst jemand stellen kann. Die Erfahrung, die wir damit gemacht haben ist, dass es total entlastend wirkt.“ (LK1, 00:11:00-8)

Abwertung und Ausgrenzung Jugendlicher untereinander stoppen

Jugendliche geben Ausgrenzungserfahrungen weiter, indem sie selbst ausgrenzendes Verhalten zeigen, d. h. die internalisierte Wertehierarchie der Gesellschaft und Arbeitswelt wird weitergetragen. Dieses Verhaltensmuster müssen die Fachkräfte aufbrechen und in der pädagogischen Praxis entgegen treten.

„Wenn ich mir unsere Maßnahmen im Bereich BvB angucke, da haben wir als Beispiel eine Maßnahme mit 98 Teilnehmenden, davon sind 14 Reha-Fälle. Dafür bekommen wir nicht zusätzliches Personal. [...] Die haben einen extrem schweren Stand bei den anderen Jugendlichen. Wir können sie nicht in Watte packen, das ist klar, aber sie werden immer wieder mit abfälligen Bemerkungen konfrontiert. Es ist total schwer, eine Wertschätzung rüber zu bringen, und das haben sie verdient. Das brauchen sie zwingend und dringend, um hinterher in einem Beruf Fuß fassen zu können.“ (LK1, 00:21:27-9)

Partizipation und Mitbestimmung der Jugendlichen zulassen

Jugendliche sollten in das Projekt ihre Themen und Ideen miteinbringen dürfen. Auch kritische Fragen sollten Raum bekommen. Dies erfordert einen flexiblen Umgang mit Konzeptionen und die Möglichkeit, zeitnah reagieren zu können (im Handeln, im Ändern von Rahmenbedingungen, bei der Umsetzung von Bildungsinhalten).

„Es ist nicht Ziel, die relativ schnell fit zu machen für die Praxis, sondern dass sie auf ihre Fragen Antworten bekommen und - was sehr gewünscht ist - Themen mit einbringen. [...] Es bieten sich sehr viele Gestaltungsmöglichkeiten, und es macht zufrieden, da zu arbeiten. Man bekommt immer wieder neue Ideen für Konzeptionsentwicklungen. Dadurch, dass die Jugendlichen mitgestalten, dadurch entwickelt sich das immer weiter.“ (FK1, 01:29:43-7)

Kulturelle und religiöse Offenheit fördern

In Projekten soll der Verschiedenheit und Vielfalt von Jugendlichen positiv begegnet werden.²⁶ Kultur und Religion werden als Themen in die Maßnahme direkt eingebracht, jede Person mit ihrem speziellen kulturellen Hintergrund bekommt Raum, sich zu präsentieren (z.B. durch traditionelle Kleidung, Essen, Tänze, Sitten und Gebräuche). Offenheit gegenüber allen Religionen wird praktiziert, auch die Offenheit gegenüber dem katholischen Leitbild in der Maßnahme (z. B. durch freiwillige religiöse Angebote, Morgenimpuls, Gebete, besinnliche Momente, Wortgottesdienst, Gottesdienste, Gespräche über das Leben in Ordensgemeinschaften).

„Beispielsweise muss in einer Altenhilfeeinrichtung eine ältere Dame zum Gottesdienst begleitet werden. Da sollte jemand, der muslimischer Herkunft ist, sich vorstellen können, die Dame zu begleiten. [...] Jugendliche mit muslimischer Herkunft entscheiden sich eher für einen katholischen Träger, weil da Wert auf religiöse Schwerpunkte gelegt wird, als dort, wo keine Konfession dahinter steht. [...] Da sollte diese Offenheit mitgebracht werden.“ (FK1, 00:30:56-6)

²⁶ Es gibt bereits Projekte, die bevorzugt Jugendliche mit Migrationshintergrund aufnehmen, um auf deren stärkere Benachteiligung im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zu reagieren.

Längerfristige räumliche Anbindung ermöglichen

Wichtig ist für Jugendliche, dass sie die gleichen Mitarbeiter/innen bzw. Bezugspersonen noch Jahre nach Abschluss der Maßnahme kontaktieren können. Häufig war die Zeit in der Maßnahme Ersatz für ein Zuhause bzw. hat überhaupt die Erfahrung möglich gemacht, sich zuhause fühlen zu können. Manche Jugendliche suchen diese Anlaufpunkte, die eher an die Personen, als an den Ort selbst geknüpft sind, immer wieder auf.

„Die kommen vielfach nach Jahren noch. Die kommen nach zwei Jahren, weil sie einen anderen Arbeitsvertrag haben und sagen, kannst du mir nicht helfen? Zeig mir mal, ist das richtig? Oder die haben Ärger mit dem Amt oder mit der Telefonrechnung. Die kommen immer wieder. Das ist eine Leistung, die wir hier erbringen, für die wir überhaupt kein Geld kriegen. Wo unsere Mitarbeiterinnen sagen, ich kann die doch nicht stehen lassen. [...] Im letzten Jahr haben wir vor Weihnachten Anrufe gehabt, nicht von einer, sondern von mehreren Teilnehmerinnen, die gefragt haben, ob sie mit an unserer Weihnachtsfeier teilnehmen können. Das wäre das Schönste, was sie bisher Weihnachten erlebt hätten.“ (LK1, 00:48:49-3)

Längerfristige personelle Anbindung ermöglichen

Jugendliche brauchen das Gefühl, als Person angenommen zu sein, um Perspektiven für ihr Leben und ihre berufliche Zukunft entwickeln zu können. Wichtig ist, dass sie bei Bedarf Unterstützung und Hilfe in Krisen- oder Übergangssituationen erhalten. Dies betrifft nicht nur die Zeit, in der sie an einer Maßnahme teilnehmen, sondern auch die Zeit danach. Sowohl in der Maßnahme als auch danach haben sie Gesprächs- und Beratungsbedarf in allen Bereichen ihres Lebens – vom Liebeskummer bis hin zur korrekten Bewerbung, oder sie suchen den Weg zurück in die Einrichtung einfach nur, weil sie nichts mit sich anzufangen wissen und sich langweilen. Doch nur in seltenen Fällen sind Mitarbeiter/innen über Jahre und Jahrzehnte weiter für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen erreichbar.

„Wir haben eine Mitarbeiterin, die ist seit 20 Jahren in dem Bereich. Da kommen wieder alle hin oder rufen an und sagen: A., ich kann das nicht lesen, kann ich mal vorbeikommen? Das wäre eine Forderung, dass man sagt, man braucht jemanden, der konstant da ist. Nicht diese unheimlichen Wechsel, nicht dieses hin und her ziehen, son-

dern verlässliche Partner, wo unsere jungen Frauen und hinterher vielleicht Frauen mittleren Alters wieder hingehen können, wenn sie selber eine Familie haben. Es gibt immer wieder eine Brücke im Leben, wo man eine Unterstützung braucht. Wenn man dann jemanden hat, auf den man sich verlassen kann, finde ich das unheimlich wichtig.“ (LK1, 00:50:20-8)

Reflexion und Fortentwicklung der eigenen Arbeit

Fachkräfte begrüßen, wenn die Möglichkeit besteht, die Konzeption des Projekts/der Maßnahme weiter zu entwickeln, auch wenn der Verband einen (pädagogischen) Leitfaden vorgibt, der verbindlich für die Mitarbeiter/innen ist. („Das ist keine starre Geschichte, sondern wir wollen uns weiterentwickeln. Bis dahin, wo wir sagen müssen, da kommen wir an unsere Grenzen.“ FK1, 00:35:58-1) Regelmäßige Supervision und kollegialer Austausch ist Bestandteil der Arbeit. Das Projekt/die Maßnahme ist geprägt durch Transparenz, Jugendliche empfehlen Jugendlichen die Maßnahme weiter. („Nach außen muss man nichts verstecken, wenn man drei Jugendliche erzählen lässt, was sie erlebt haben. Das ist ein gutes Gefühl.“ FK1, 01:24:50-1)

5.5 Organisationelle Vernetzung

5.5.1 Kooperation mit Schule und Lehrkräften

Entwicklung neuer Lernformen

Ein Projekt mit Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf, das mit Schulen oder Berufsschulen kooperiert, löst sich vom Modell des klassischen Schulunterrichts (Zeitstruktur, Raumstruktur, Lehrpläne). Alternativen Lernformen, die alle Jugendliche erreichen, müssen entwickelt, alternative Lernräumen gefunden werden. Dies setzt bei allen Beteiligten, insbesondere aber bei der Schulleitung und den Lehrkräften die Bereitschaft voraus, die strukturellen Voraussetzungen für Veränderungen mitzutragen. Wichtig für die Umsetzung alternativer Lern- bzw. Unterrichtsformen sind zuverlässige, engagierte manchmal unkonventionelle Kooperationspartner.

„Es gab einen ganz engagierten Fachleiter, ein sehr strittiger Mensch, der hat sehr ve-

hement für die Zielgruppe gesprochen. Die Zielgruppe war seins. Der hat sich über Dinge hinweg gesetzt und der hat das gut installiert. Das war manchmal schwierig mit ihm. Für die Sache, wenn wir in den Schulausschuss mussten, dann haben wir ihn immer mitgenommen, weil der ein Kommunikationskönig und sehr mutig war und hat hinter der Sache gestanden. [...] Er stand kurz vor der Pensionierung, hatte es nicht so schwer, wie es für junge Einsteiger wäre. Ihn als Partner zu haben, war für dieses Projekt in den Anfangsjahren eine ganz große Unterstützung und Hilfe. (LK2, 00:17:24-2)

Die Schulleitung trägt die alternativen Unterrichtsmodelle mit und stellt Lehrpersonal dafür zur Verfügung. Lehrkräfte werden für die Unterrichtung dieser speziellen Zielgruppe nicht verpflichtet, sondern entscheiden sich freiwillig für die Mitarbeit.

„Das erste Jahr war mit Lehrern bestückt, die nach Plan eingeteilt waren. Die wussten nicht richtig, wie das Ganze geht. Teilweise mit großen Widerständen und mit Äußerungen: Hier geht das nicht, ich kann hier nicht unterrichten. Dieser Raum, das ist was ganz anderes. Die Schüler sitzen nicht in Reih und Glied. Das ist Sinn der Sache, aber wenn jemand das nicht kennt, damit nicht umgehen kann und sich das vielleicht nicht zutraut oder das nicht möchte. Das erste Jahr war sehr anstrengend.“ (FK2, 00:14:28-6)

Flexible Lehrkräfte

Die Lehrkräfte müssen in der Lage sein, den „Schutzraum Klassenzimmer“ ohne Bedenken um Einbußen ihrer Autorität verlassen zu können. Unterricht findet in offenen Räumen statt, mit zum Teil gemeinsam mit den Jugendlichen ausgehandelten Regeln (z. B. Pausenzeiten, Sitzordnung, Lernformen).

„Man muss den Mut haben und dazu stehen und sagen, es ist hier anders. Damit löst sich vieles. Wenn ich Angst habe und denke, das darf nicht sein, wenn jemand kommt, die müssen doch in Reih und Glied sitzen. Das ist nicht so.“ (FK2, 00:17:24-2)

Lebens- und Berufserfahrung der Lehrkräfte können von Vorteil sein, wichtig sind aber vor allem Interesse an der Zielgruppe und Verständnis für ihre Situation. Die Lehrkräfte sollten

die Bereitschaft zur Offenheit gegenüber Neuem, Experimentierfreude und Flexibilität im Umgang mit Lehrinhalten und Lernstrukturen mitbringen. Der Unterricht setzt bei den Fähigkeiten der Jugendlichen an (individuelle Lehrpläne) und wird nicht nach vorgegebenen Lehrplänen durchgeführt („Ein Lehrer, der Wissensvermittlung als Schwerpunkt sieht, der wird da unglücklich.“ FK2, 00:12:28-6) Unterricht findet in unterschiedlichen Räumen statt (im Projekt und in der Schule) und wird möglichst in gleichbleibender Personalbesetzung durchgeführt.

Hand in Hand arbeiten

Die Lehrkräfte arbeiten in enger Kooperation mit den Fachkräften der Jugendsozialarbeit. („Das es wirklich gemeinsam läuft. Was ich wichtig finde. Da kann man nicht dort das und dort das erzählen.“ FK2, 00:11:35-5) Die jeweiligen Zuständigkeiten und Aufgaben sind eindeutig geklärt. Die Zeitplanung und die Angebote sind gut aufeinander abgestimmt und greifen ineinander.

„Ich bin doch recht frei in der Arbeit. Ich habe die Zeit und kann sagen, ich fahre jetzt mal los. Formalitäten das läuft über die Schule. Die Schule entscheidet mit uns, wann ein Bußgeldverfahren eingeleitet wird. Wann schicke ich eine Ermahnung raus. In den formalen Sachen bin ich schon sehr entlastet, und ich glaube, nur so kann gute pädagogische Arbeit funktionieren.“ (FK2, 00:30:04-4)

Gute gemeinsame Arbeit setzt voraus, dass längerfristig miteinander kooperiert und an der Konzeption gefeilt werden kann, damit die Arbeit Wirkung zeigt und bei den Jugendlichen ankommt.

„Daran hakt es ein bisschen. Wir möchten die Schüler, die sich verweigern, die schulmüde sind, wieder aktivieren, in dieses [Schul]Gebäude zu gehen. Dem wieder eine Chance zu geben. Das ist hier ein Einstieg, aber es muss dort weitergehen. Das wäre mein Wunsch.“ (FK2, 01:03:08-7)

5.5.2 Kooperation mit Betrieben

Geeignete Partner finden

Die Fachkräfte im Übergang Schule-Beruf sind darauf angewiesen, dass Unternehmen Praktikums-, Ausbildungs- und schließlich Arbeitsplätze für Jugendliche mit schlechteren Startchancen anbieten. Auf kommunaler Ebene sind aufgrund der Erfahrung auf Leitungsebene folgende Bedingungen hilfreich

- kleinere Netzwerke, bezogen auf die einzelnen Branchen
- Kontakt zu vielen Unternehmen und Betrieben
- Zusammenarbeit mit beschützenden Unternehmen
- Zusammenarbeit mit mittelständischen Betrieben, die immer wieder Jugendliche in den Betrieb nehmen und sich von sich aus melden, wenn Kapazitäten frei sind.

Eine weitere Voraussetzung ist die gute und offene Kommunikation der Beteiligten miteinander (Jugendlicher, Ansprechpartner für den Jugendlichen im Betrieb, Fachkraft). Gespräche werden nach Bedarf geführt, falls nötig täglich. Partnerunternehmen werden angemessen über die Stärken und Schwächen des Jugendlichen informiert, der bei ihnen z.B. einen Praktikumsplatz erhält. Im Gespräch zwischen Fachkraft und Unternehmen wird gemeinsam eine gezielte Auswahl getroffen, welcher oder welche Jugendliche für den angebotenen Praktikumsplatz bzw. Ausbildungsplatz geeignet ist.

Engagement in den Betrieben

Eine gute Zusammenarbeit mit Betrieben erfordert, dass diese sich Gedanken machen, ob und wo sie einen Arbeitsbereich zur Verfügung stellen oder schaffen können, in dem ein Jugendlicher einsetzbar ist, der spezielle Aufmerksamkeit benötigt. Ein Betrieb muss sich fragen: Welche Person kann diese Aufgabe der persönlichen Ableitung übernehmen? Wer unterstützt die/den Jugendlichen freundlich und wertschätzend? Wer unserer Mitarbeiter/innen ist geduldig und kann häufig einen Arbeitsgang erklären, bis die/der Jugendliche ihn selbstständig ausführen kann? Wer im Betrieb hat so viel Menschenkenntnis und Zeit, dass er die (persönlichen und fachlichen) Stärken und Fähigkeiten des jungen Menschen erkennen und fördern kann?

Offene Kommunikation aller Beteiligten untereinander

Der Jugendliche wird in den Kommunikationsprozess eingebunden. Die Fachkraft spricht offen mit ihm über seine Stärken und Schwächen und teilt dem Jugendlichen mit, dass darüber auch der Betrieb informiert ist.

"Wir sagen denen sehr wohl, wir haben jemanden, der ist freundlich, der kann dieses und jenes, aber er ist ein bisschen langsam. Oder der hat im Monat mal ab und an zwei Tage, wo der schlecht drauf ist. Wo ist das Problem, so etwas einem Betrieb zu sagen? Dann kann der damit umgehen und dann ist das gut.“ (LK1, 00:41:32-2)

Diese Transparenz führt dazu, dass der Jugendliche sich akzeptiert, gesehen und ernst genommen fühlt. („Meistens können die gut damit leben, wenn sie sich akzeptiert fühlen.“ LK1, 00:41:32-2) Es werden klare Ziele formuliert, die mit dem Betrieb gemeinsam vereinbart werden. Lernen kann und soll auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden (Soziales Lernen; fachlichen Qualifizierung; Umgangsformen wie Höflichkeit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit u. ä.)

„Am Anfang sind die Jugendlichen in einem Betrieb, um einen Arbeitsbereich kennenzulernen [...] Da gehen sie hin, und wir wissen, dass das für sie total anstrengend ist, und das schaffen sie noch nicht. Dann probieren sie, zwei Stunden an einem Stück richtig gut mitzuarbeiten. Dann haben sie eine Stunde, wo sie langsamer werden können. Das wird mit denen besprochen, dass sich die Leistung immer weiter steigert. Dann gucken wir uns die Jugendlichen individuell an, in welchem Bereich sie gefördert werden müssen. Das wird dann im Betrieb oder bei uns gemacht, je nach dem, was notwendig ist. Und wenn es gelernt worden ist, dann wird das nächste Ziel vereinbart. Ganz zum Schluss kommt die Sache, dass sie eigentlich in dem und dem Bereich sich nach einer Arbeitsstelle umgucken können. Wir suchen mal einen Betrieb und gucken mal.“ (LK1, 00:45:06-3)

6 Grundlinien einer Pädagogik der Inklusion

Eine Pädagogik der Inklusion im Übergang Schule-Beruf muss unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert werden. Zunächst ist zu fragen, welche Rahmenbedingungen derzeit die JSA bestimmen und ob unter diesen Bedingungen inklusives Arbeiten überhaupt möglich ist. Wie reagieren die Fachkräfte darauf, dass sich in den letzten Jahren relativ verlässliche Finanzierungsmodalitäten zu eher unverlässlichen gewandelt haben und dabei die Projektlaufzeiten und die damit verbundenen Finanzierungen immer kürzer werden? In einem zweiten Schritt werden die Elemente einer Pädagogik der Inklusion in Grundlinien skizziert, wie sie sich aus den Praxiserfahrungen der Fachkräfte erschließen lassen. Damit wird die Frage verknüpft, unter welchen Bedingungen inklusives Arbeiten entstehen kann.

6.1 Institutionelle Rahmenbedingungen im Wandel

Höhere Anforderungen an die Fachkräfte

Fachkräfte erfahren in ihrer alltäglichen Praxis, dass Behörden wenige Kenntnisse über die Zielgruppe haben und die Rahmenbedingungen für Maßnahmen nicht auf die Bedarfe der Jugendlichen abstimmen (können bzw. wollen). Die Fachkräfte selbst versuchen jedoch, im Rahmen der Projekte diese Diskrepanz auszugleichen. Gleichzeitig werden die Anforderungen, die die Zielgruppe mitbringt, immer komplexer und damit auch die Aufgaben der JSA. Da die Projekte immer umfangreicher, anspruchsvoller und arbeitsintensiver werden und die Dokumentationspflicht zunimmt, bleibt immer weniger Zeit für die pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen.

- „Mittlerweile haben wir einen Betreuungsschlüssel von 1:8. Es ist schon runter gefahren worden. Er ist allerdings immer noch nicht so schlimm, wie in unseren normalen BvBs.“ (LK1, 00:11:00-8)
- „Die kriegt man nicht mit einem Schlüssel von 1:30.“ (LK2, 00:27:06-1)
- „Jetzt hatten wir eine Betreuung von 1 zu 60 oder 1 zu 80 Schülern bei einer vollen Stelle. Ab nächstem Schuljahr 1 zu 23. Das ist ein Traum.“ (FK7, [00:04:17-5](#))

Die Fachkräfte machen die Erfahrung, dass diese Entwicklungen auf der Ebene der Verwal-

tung „nicht gesehen“ werden, da diese ihre Programme an Förderkriterien und Verwaltungsvorschriften ausrichten müssen. Fachkräfte versuchen, dem Druck standzuhalten und tragen ungewollt dazu bei, dass sich die förderpolitischen Rahmenbedingungen nicht verbessern. Die konstante Überforderung der Fachkräfte, der Mangel an Zeit, Räumen und Personal führt zu

- Individualisierung von Arbeitsbelastung
- Freiwilligem Engagement der Fachkraft über die Arbeitszeit hinaus (da Bindungen zu den Jugendlichen entstanden sind)
- Überstunden und mangelndem Freizeitausgleich
- Frustration, Enttäuschung, Krankheiten

Die Leitungsebene der Projekte sieht die Belastung der Fachkräfte, muss sie zum Teil hinnehmen, sieht aber auch zwangsläufige Konsequenzen, die sich daraus ergeben.

„Insgesamt wird sich das nicht rechnen, die Folgekosten dieser Überforderungen, dieser weit verbreiteten. Ich kriege das ja auch mit an der Basis, wie die Leute erschöpft sind, wenn sie aus den Projekten rauskommen und dann schon wieder ein neues Projekt machen. Im Moment ist es nicht so, dass man wechseln kann, man bleibt bei dem Arbeitgeber, aber der schadet sich selber, wenn er die Leute so verschleißt, dass sie längerfristig krank werden.“ (LK1, 01:15:20-0)

Die veränderten Rahmenbedingungen werfen die Frage auf, ob Fachkräfte ihrem Auftrag des Vermittlungsanspruchs noch gerecht werden können. Maßnahmen im Übergangssystem tragen auf diese Weise dazu bei, dass die individuelle und passgenaue Unterstützung und Begleitung aller Jugendlichen nicht mehr möglich ist. („Es ist ein Skandal: Reha-Fälle in normale Maßnahmen ohne zusätzliche Ausstattung. [...] Das fällt mir schwer, damit zu leben.“ LK1, 00:21:27-9)

Stellensicherung auf Kosten schwächerer Jugendlicher

Fachkräfte identifizieren sich mit der Arbeit in ihrem Projekt und müssen gleichzeitig damit leben, dass „ihr“ Projekt befristet ist oder eine Weiterfinanzierung häufig nicht sicher ist. Fachkräfte wollen sowohl allen Jugendlichen gerecht werden, sind aber gleichzeitig an die Vorgaben innerhalb der Maßnahmen gebunden. In der Praxis bedeutet dies oft, gerade Jugendliche, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfen und mehr Zeit brauchen, um sich zu ori-

entieren, vernachlässigen oder übergehen zu müssen. So tragen die Fachkräfte zwangsläufig selbst dazu bei, Ausgrenzung sogar innerhalb von Maßnahmen mit zu produzieren.

„Das ist ein ständiger Kampf und ständige Diskussionen, wie können wir den Jugendlichen am besten gerecht werden. Das führt fast zum Ausspielen gegeneinander. Natürlich kommt man, je knapper die Mittel werden, zu solchen Überlegungen. Dass man die Frage stellt, wir müssen vermitteln. Wir müssen die Jugendlichen in Arbeit kriegen. Wir werden daran gemessen, wie wir die vermitteln. Ist es dann nicht vernünftiger zum Erhalt unser eigenen Arbeitsplätze, uns um die zu kümmern, die eine realistische Chance haben?“ (LK1, 00:25:29-4)

Kürzere Projektlaufzeiten führen zu immer neu befristeten Stellen. Die prekären Arbeitsverhältnisse wirken sich auf die Arbeit mit der Zielgruppe aus. Durch die hohe Fluktuation von Fachkräften geht auch Erfahrungswissen verloren. Jeder Wechsel kann auch zu Gehaltseinbußen führen:

„Und das muss auch angemessen bezahlt werden. Es ist mir ja jetzt auch so gegangen, wenn man dann älter ist, man sucht sich eine neue Stelle, fängt wo an, da sackt man gleich nochmal einkommensmäßig runter. Wenn man nicht einen Partner hat, der es irgendwie auffängt, müsste man mehr arbeiten, dass man das selber auffangen kann.“
(Teilnehmerin an einem Reflexions-Workshop)

Es steht zu befürchten, dass es zukünftig schwieriger werden wird, geeignetes Fachpersonal für die Arbeit mit sozial benachteiligten Jugendlichen zu finden. Mangelnde Fluktuation bei besetzten Stellen aus Angst vor Gehaltseinbußen hingegen kann die Qualität der Arbeit negativ beeinträchtigen.

Belastungsgrenzen überschreiten gegen besseres Wissen

Die Interviews und Gespräche mit den Fachkräften zeigen, dass sie sich mehr und mehr zerrissen fühlen, weil sie – wenn sie die Vorgaben der Maßnahmen erfüllen wollen – ihren eigenen Ansprüchen an gute Arbeit nicht mehr gerecht werden können. Sie kommen gewissermaßen mit ihrem „sozialpädagogischen Gewissen“ in Konflikt. Manche lernen, sich mit den

Vorgaben zu arrangieren und sind sich darüber bewusst, dass dies zwangsläufig auf Kosten einiger Jugendlicher geht. Viele Fachkräfte versuchen jedoch, weiterhin allen Jugendlichen gerecht zu werden und die veränderten Rahmenbedingungen ihre Zielgruppe nicht spüren zu lassen.

„Es geht immer darum, diese Frage zu stellen: Wo ist unsere Schmerzgrenze erreicht? Wenn Sie die erreichen und das diskutieren, dann haben Sie mit den Mitarbeitern zunächst häufig die Situation, dass die sagen, das geht nicht. Das ist viel zu viel, wie sollen wir das noch schaffen? Wenn wir sagen, dann machen wir diesen Bereich dicht, dann gucken alle sehr betrübt und sagen, vielleicht nehmen wir doch noch fünf [Jugendliche]. Da geht es auf einmal um die eigene Existenz. Das finde ich eine ganz schwierige Gratwanderung.“ (LK1, 00:36:12-9)

6.2 Elemente einer Pädagogik der Inklusion in der Jugendsozialarbeit

Elemente einer Pädagogik der Inklusion müssen sich daran messen lassen, ob sie auf der konkreten pädagogischen Handlungsebene geeignet sind, alle Jugendlichen zu erreichen und niemanden auszugrenzen (pädagogische Inklusion). Elemente einer Pädagogik der Inklusion müssen sich weiterhin daran messen lassen, ob sie geeignet sind, Jugendliche zu erreichen, die ansonsten aus dem Gemeinwesen herausfallen würden bzw. ob sie geeignet sind, Jugendliche in die Mitte des Gemeinwesens zurück zu holen (soziale Inklusion).²⁷ Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung weiter in Hinblick auf die Voraussetzungen für inklusives Arbeiten diskutiert und Elemente herausgefiltert, die als grundlegend für inklusives Arbeiten gelten können.

²⁷ Sozialräumliche Konzepte, die auf Inklusion hindeuten, gibt es bereits. Dabei werden individuelle Erfahrungen von Jugendlichen erfasst und Lernprozesse sowie gemeinsame Vorstellungen von Arbeit/Bedarfen/Lernbedarfen entwickelt. Es wird danach gefragt, was die Jugendlichen im Alltag über ihr Leben gelernt haben und schließlich Lernangebote gemacht, die als Zugang zu Bildung etabliert werden. Es gibt praktische Verhandlungen mit allen Beteiligten, kollektive Prozesse werden in Gang gesetzt. Vgl. www.sozialraum.de

6.2.1 Notwendige Rahmenbedingungen für Inklusion

Die richtige Fachkraft im richtigen Projekt

„Was ich so spannend an meinen Job finde, [...] zu gucken, wer hat denn wo seine spezifischen Fähigkeiten und wo sitzt wer am besten. Es gibt Stellen, wo ich [Frau FK2] nicht für nehmen würde, wo andere besser sind. Ich glaube, dass deine Fähigkeiten da liegen und andere haben Fähigkeiten, die liegen dort und sind in einem anderen Projekt besser. Das finde ich toll. Man kann so und so sein und irgendwo hinpasse, wenn man an der richtigen Stelle sitzt.“ (LK2, 00:54:58-5)

Erreichbarkeit der Jugendlichen

„Hier kann ich sagen, es kann keiner rausgeschmissen werden, weil die gesetzliche Berufsschulpflicht besteht. Wenn er drei Monate nicht hier ist. Ich habe immer die Möglichkeit zu probieren, die Person jetzt anzusprechen oder in zwei Wochen. Er bleibt mir bis zum Schuljahresende erhalten.“ (LK2, 00:33:49-5)

Genügend Zeit für die pädagogische Arbeit

„Das ist genau der Unterschied, der sich in der Arbeit mit den Jugendlichen bemerkbar macht. Dass Frau FK2 eine Ruhe und Gelassenheit ausstrahlt. Wir haben die Ruhe und Zeit, dass wir für dich das Richtige finden. Das macht sich absolut bemerkbar. Da kommt ein Jugendlicher vielleicht schneller in die Gänge, wenn er das merkt.“ (LK2, 00:36:16-4)

Längerfristige Projektfinanzierung

Projekte mit längeren Laufzeiten und gesicherter Finanzierung bieten erst die Möglichkeit, sich mit innovativen pädagogischen Ansätzen auseinander zu setzen.

Bewährte Konzeptionen fortführen und weiterentwickeln

„Bei jeder neuen Finanzierung, die man andenkt, ändert man die Konzeption, weil man das muss. Weil eine Ausschreibung etwas Spezifisches verlangt. Nachdem man sieben Jahre gute Arbeit gemacht hat, muss es wieder neu sein. Da sind wir aber kreativ.“ (LK2, 01:03:29-9)

6.2.2 Facetten pädagogischer Inklusion

Niedrigschwellige Angebote

„Bei [uns im Projekt] ist es so, dass es eine zusammen gewürfelte Gruppe von Jugendlichen ist, von Realschülern bis Förderschülern Abgang Klasse 6. Es ist alles dabei. Der Auftrag an die Kollegen und die Lehrer ist, möglichst in eine berufliche Perspektive, aber es kann auch sein, dass sie einfach in eine schulische Maßnahme gehen. Das ist eine sehr niedrigschwellige Zielsetzung. Das ermöglicht ein freies Arbeiten.“ (LK2, 00:34:47-8)

Orientierung am einzelnen Jugendlichen, Konzentration auf den Menschen

„Das sind die Gedanken, die eine Pädagogin im Kopf hat. Die kann sich gar nicht mehr auf das Eigentliche, den Menschen konzentrieren. Der Jugendliche fliegt raus. Wie geht das denn für den weiter? Entweder versinkt er und ist verschwunden, oder im besten Fall wird er entdeckt oder macht sich selber auf den Weg, aber dann kommt die nächste Maßnahme. Es ist selten, dass jemand sagen kann, bei mir sind die und die Problematiken, und bevor ich das nicht gelöst habe, kann ich den und den Weg nicht gehen. Wenn er das sagen würde, würde die Arbeitsagentur sagen müssen, dann passen Sie noch nicht in das System. Meistens ist es, wie man das von sich selber auch weiß, so, dass man das gar nicht benennen kann, was mit einem ist.“ (LK2, 00:39:23-7)

Fachkräfte und Jugendliche gestalten den Lernprozess gemeinsam (Partizipation)

„Frau FK2 kann sich den Jugendlichen angucken und mit ihm zusammen überlegen, was für ihn genau das Richtige ist. Unabhängig von Vorgaben. Unsere Kollegin im Werkstattjahr, die guckt sich natürlich auch den Jugendlichen an, aber muss in erster Linie Vorgaben erfüllen. Das passt oft nicht zu den Jugendlichen. Es ist das Freie, das du mit dem Jugendlichen seine Bedürfnisse zusammen erarbeiten kannst und nicht irgendwelche anderen Bedürfnisse befriedigen musst. [...] Das ist schon sehr angenehm. Ich finde, dass dies Inklusion ist.“ (LK2, 00:35:47-8)

Gruppenfähigkeit fördern durch das Aushandeln gemeinsamer Regeln

„Frau FK2 und Herr X haben ganz normal die Morgenrunde gemacht, und es ging damit los, dass eine junge Frau mit einem Hund da war. Da habe ich gedacht, die hat ihren Hund mit,

das ist ja interessant. Frau FK2 sagte danach, ohne Hund kommt die nicht. Entweder wir erlauben ihr, ihren Hund mitzubringen, oder sie bleibt weg. Also haben wir ihr das erlaubt. Der Hund war immer dabei, der war gut erzogen. [...] Da habe ich gedacht: So ist es hier. Zur Morgenrunde gehörte für diese junge Frau, dass sie ihren Hund mitbringt und dass sie uns freudestrahlend ihre Schwangerschaft mitgeteilt hat. Machen Sie das mal in einer anderen Maßnahme.“ (LK2, 00:41:12-1)

Freies Arbeiten

„Was alle meinen, je enger [die Vorgaben], desto besser. Das ist Quatsch. Den Jugendlichen, den du in ein Praktikum vermittelt hast, wohlwissend, der schafft das nicht. Wie oft sagt Frau X, die das Werkstattjahr macht, übermorgen ruft der mich an und hat abgebrochen. Das weiß ich jetzt schon. Das ist doch Schwachsinn. Der Jugendliche hat einen Misserfolg mehr, dass er wieder Bescheid hat. [...] Eigentlich hat man es gewusst und hätte etwas ganz anderes mit dem gemacht, aber es geht nicht.“ (LK2, 00:37:30-5)

Weitere Facetten pädagogischer Inklusion sind Kleinschrittigkeit, Praxisbezug, Arbeit gegen Selbst- und Fremdwertung und der Einsatz unterschiedlichster Methoden, um Zugang zu den Jugendlichen zu finden, wie z. B. durch Kunst, Musik, Theater.²⁸

6.2.3 Haltung der Fachkraft

Inklusive Pädagogik bedeutet für Fachkräfte, sich für die Vielfalt von jugendlichen Lebenswelten zu öffnen, mit Vielfalt umgehen zu können und das eigene methodische Handlungsrepertoire ständig anzupassen. Fachkräfte der Jugendsozialarbeit müssen ihre professionelle Kompetenz entsprechend erweitern, um angemessen auf jeden und jede Jugendliche/n eingehen zu können. Es geht um die Akzeptanz von Verschiedenheit (Diversität).

„Es muss erst mal die Möglichkeit geben, so arbeiten zu können. [...] Vom Konzept her, dass ich die Jugendlichen genau betrachten kann. Dass sie einen Ort haben, an dem sich die Ju-

²⁸ Welche sozialpädagogischen Methoden besonders geeignet sind, Inklusion zu fördern, müsste eigens untersucht werden, z.B. methodische Ansätze wie die Zukunftswerkstatt, Case-Management, biografisches Interview, Empowerment.

gendlichen sicher fühlen und öffnen können, finde ich hier ganz wichtig. Das du das in deiner Person kannst. Vielfalt akzeptieren kannst.“ (FK2, 01:06:36-7)

Es geht darum, eine akzeptierende, wertschätzende Grundhaltung zu entwickeln.²⁹

„Man muss [den Jugendlichen] jeden Tag eine neue Chance geben und offen und interessiert bleiben am anderen Menschen, dann wird verhindert, dass man in eine Routine rutscht, dass man sagt, jetzt hat der zum 150sten Mal das und das gemacht. Man kann das denken, aber man darf es nicht sagen.“ (LK1, 00:59:25-5)

6.2.4 Facetten sozialer Inklusion

Facetten sozialer Inklusion lassen sich indirekt aus den Interviews bzw. dem Praxiswissen der Fachkräfte erschließen. Die folgenden Elemente einer Pädagogik der Inklusion werden zwar als wichtig angesehen, sind aber je nach Maßnahme und Projekt mehr oder weniger umsetzbar oder umgesetzt worden oder nur in Ansätzen vorhanden, in wenigen Fällen bereits weitgehend umgesetzt. Die folgenden Elemente, die zu sozialer Inklusion führen, sind also im Regelfall herzustellen.³⁰

- Strukturen von Zugehörigkeit, d.h. Orte der Zugehörigkeit und personale Netze sowie Zugänge zu Orten und Netzen, die bleiben
- Strukturen von Unterstützung (Prävention gegen Ausgrenzung, aber auch Übergangshilfen), d.h. Mechanismen von Ausgrenzung aufdecken und Abhilfe schaffen
- Prävention gegen Entwertung (Aneignungsräume für Jugendliche)
- Inklusive Strukturen (soziale Handlungskontexte), die allen in ihrer Verschiedenheit eine ihren Bedürfnissen entsprechende soziale Teilhabe ermöglichen
- Flexible, regional abgestimmte Hilfe- bzw. Unterstützungsstruktur

²⁹ Vgl. auch Andreas Oehme: Niedrigschwellige Jugendsozialarbeit. Ansatz für eine inklusive Jugendsozialarbeit. In: Jugendsozialarbeit im Kontext von Jugendarmut und Ausgrenzung. Aspekte Jugendsozialarbeit Nr. 67, Düsseldorf 2010, S. 65-79.

³⁰ Vgl. zu den ersten drei Punkten Birgit Marx: Annäherung an eine Pädagogik der Inklusion. Vortrag anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Heide Funk, Universität Mittweida, 2010. Unveröff. Manuskript; sowie zu den nachfolgenden drei Punkten Andreas Oehme: Sozial benachteiligte und ausbildungsunreife Jugendliche!? Vortrag auf der Fachtagung „Für eine Pädagogik der Inklusion“ im Meinwerk-Institut Paderborn, 09./10.12.2010.

- Organisationale Handlungsrahmen unter Beteiligung der Adressat/innen

7 Diskussion und Ausblick

7.1 Zusammenfassung der Projektergebnisse

Rechtlich und programmatisch ist das Konzept der „Inklusion“ begründet in der Forderung nach Einlösung des Menschenrechts auf Zugehörigkeit für Personen, für die dieses gefährdet ist, z. B. für Menschen mit Behinderung, für ihr Recht auf Zugang und Zugehörigkeit zu Kindergarten, Schule, Ausbildung und Arbeitsplätzen von Anfang an. Der Anspruch und die Praxis von Inklusion wird auch verstanden als eine Antwort auf die Kritik an Integrationskonzepten mit ihren einseitigen (hegemonialen) Integrationsanforderungen z.B. gegenüber Personen mit Migrationshintergrund. Inklusion bedeutet in diesem Kontext: Erweiterung des Integrationsauftrags (Hineinführen der Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft) und die „Sicherung ihrer unbedingten Zugehörigkeit zur Bürgerschaft“ (Wacker 2011 mit Verweis auf Krach 2009). Damit kommen Umsetzungsbedingungen nicht nur für diese Zielgruppe, sondern für alle ausgegrenzten bzw. von Ausgrenzung bedrohten gesellschaftlichen Gruppen in den Vordergrund:

- Wahrnehmung/Untersuchung der Ausgrenzungsprozesse und der damit verbundenen Erfahrungen und Konflikten
- Durchsetzung von Rechten
- Abbau von ausgrenzenden Strukturen - Entwicklung von Alternativen
- Selbstveränderung in der Begegnung mit dem Fremden/Anderen

Wie sehen Wege der Umsetzung des Anspruchs auf grundlegende Zugehörigkeit aus? Was bedeutet der Inklusionsauftrag bzw. -anspruch in der Übertragung auf Jugendliche und junge Erwachsene mit Risikolagen in Schulbildung und beim Übergang in Ausbildung und Arbeit?

Ausgangsüberlegungen zu Beginn der Untersuchung waren:

- Im engen Kontakt mit den Adressat/innen entwickeln Praktiker/innen (unterschiedliche) pädagogische Strategien und Ansätze, die Elemente inklusiver Praxis auf pädagogischer und/oder sozialer Ebene enthalten können.

- Als inklusive Praxis wird bezeichnet, was sich als wirksame Antwort auf Ausgrenzungsprozesse bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Praxis der Projekte und Maßnahmen bei IN VIA und anderen beispielgebenden Projekten (z.B. Caritas) entwickelt hat.

Mit den Interviews wurden 13 unterschiedliche, eher befristete Projekte und weniger reguläre Angebote erreicht, die in und neben der Schule, in und neben Ausbildung, in und neben Maßnahmen Ausgrenzung vermeiden und Ausgrenzung aufhalten bzw. Ausgegrenzte zurückholen sollen. Ein Ergebnis der Untersuchung ist, dass es einen internen Anspruch von IN VIA Deutschland (verstärkt noch von einzelnen exponierten katholischen Trägern) gibt, ausgeschlossene Jugendliche, die nicht oder nicht mehr erreicht werden, zu einer zentralen Adressat/innengruppe zu machen und eigene Räume für Gegenerfahrungen abzusichern.

Jedes untersuchte Projekt bildet dabei punktuell Elemente von Inklusion ab, vergleichbar mit Bildern eines Kaleidoskops: Je nach Projekt ergibt sich ein anderes, aus Facetten von Inklusion zusammengesetztes Bild.

Es entwickeln sich in der praktischen Arbeit

- alternative, offene Zugänge zu Jugendlichen und Lernräume
- eine sozialpädagogische Arbeit gegen die Folgen von Ausgrenzung
- Wissen um die Bedarfe der Jugendlichen
- sozialpädagogische Methodik
- Grade der Selbstveränderung/Veränderung des Umfeldes, des Sozialen Raums

Dies führt zu:

- beständiger Reibung mit bestehenden Förderbedingungen, die vor allen Dingen an der zügigen Vermittlung in Arbeit und Ausbildung orientiert sind
- zu einer Kritik an einem engen Bildungsauftrag und der damit verbundenen Humankapital-Programmatik
- zum Aufbau anderer Konzepte von Bildung, Ausbildung und Arbeit im Rahmen von Integration/Inklusion

Diese Strategien erleiden u. U. an jeweils charakteristischen Stellen eine Unterbrechung, die von Rahmenbedingungen, aber auch von jeweils verfolgten Zielsetzungen abhängen. Die umfassendste Strategie wird erreicht, wenn innerhalb der eigenen Arbeitsfelder die Arbeit so neu

organisiert wird, dass junge Frauen und Männer dort ihren guten Platz finden und in weiteren Schritten Arbeits-, Lern- und Lebensmöglichkeiten geschaffen oder gestützt werden können. Diese Möglichkeiten sind abhängig von Vernetzung, aber auch von der Existenz von „Nischen“ und anderer inklusiv denkenden und arbeitenden Einrichtungen z.B. bei katholischen Trägern. D.h. mit Inklusion ist von neuem die Qualität und Kontinuität der Vernetzung gefordert. In der Praxis haben sich Facetten von Inklusion bereits herausgebildet, wie die Interviews mit den Fachkräften deutlich machen:

Projekte bieten exkludierten Jugendlichen Räume und wirken damit inklusiv

„Bei unserem Projekt und Inklusion, was ich da denke ist, wenn ich mir einen Begriff dafür aussuchen könnte, wäre es eher der integrative Begriff. Die Jugendlichen, die hier hinkommen, sind schon exkludiert worden. Inklusion meint ja eher von vornherein, die Möglichkeiten zu schaffen, dass jemand das System gar nicht erst verlassen muss. Die haben das System aber schon mal verlassen. Wir bieten jetzt, da kann ich etwas mit dem Begriff Inklusion anfangen, auf der Ebene, auf der wir jetzt sind, da finde ich uns sehr inklusiv. Wir haben hier, bis auf Dinge, die schon in den strafrechtlichen Bereich hineingehen, gibt es nichts, was von uns aus exkludiert wird“. (FK14, 00:54:10-1)

Schule oder Lehrkräfte öffnen sich für andere Formen von Unterricht

„Ein inklusiver Ansatz ist, dass hier Schule auf die Jugendlichen zugeht. Das ist Revolution. Das gibt es in Teilen in der Schule, bestimmte Arten des Lernens, Projektunterricht. Aber Schule geht in dieses Projekt, nicht umgekehrt, das sollte sich mehr vom Gedanken her durchsetzen. Da habe ich nicht den Überblick, wo das schon überall passiert, aber ich befürchte, eher nicht. Das grundsätzliche Bildungssystem hat andere Herangehensweisen, da werden die Jugendlichen reingedrückt. Das ist bei diesem Projekt für mich ganz spannend gewesen, weil mir das so noch nicht begegnet ist.“ (FK14, 00:55:10-1)

Professioneller Umgang mit Diversität

In vielen Projekten, in denen Jugendliche unterschiedlicher Herkunft, Lebenslagen und Bewältigungsstrategien, manchmal mit ganz unterschiedlichem Bildungsstatus zusammentreffen, zeigen sich Facetten von Inklusion. In den Projekten hat sich ein vielseitiges Knowhow entwickelt, wie ein differenziertes pädagogisches Handeln für jeden/jede Einzelne/n immer

wieder zusammengeht mit kollektiven Arbeitsformen, Konfliktbearbeitung und Regelfindung. Es ergeben sich methodische Variationen je nach institutionellem Rahmen und Anlässen (Theater, Werkstatt, FSJ, BvB). Auch Jugendliche zeigen und entwickeln in diesem Rahmen wichtige soziale Kompetenzen der gegenseitigen Wahrnehmung und Anerkennung, die anderswo so nicht gefordert werden. Zu den wichtigen Facetten von Inklusion gehört auch, dass viele der Teilnehmer/innen mit der Einrichtung nach Ende der Projektzeit weiterhin in Kontakt bleiben.

An Bedürfnissen und Problemen arbeiten, die von dem einzelnen Jugendlichen nicht immer benannt werden können

„Es ist selten, dass jemand sagen kann, bei mir sind die und die Problematiken, und bevor ich das nicht gelöst habe, kann ich den und den Weg nicht gehen. Wenn er das sagen würde, würde die Arbeitsagentur sagen müssen, dann passen sie noch nicht in das System. Meistens ist es, wie man das von sich selber auch nicht weiß, so, dass man das gar nicht benennen kann, was mit einem ist. Das sind Jugendliche, das wäre eine völlige Überforderung. Ich könnte ihnen über die meisten hier bestimmte Sachen sagen. Bei dem muss erst das und das gemacht werden.“ (LK2, 00:39:23-7)

„Es ist das Freie, das du mit dem Jugendlichen seine Bedürfnisse zusammen erarbeiten kannst und nicht irgendwelche anderen Bedürfnisse befriedigen musst. [...] Das ist schon sehr angenehm. Ich finde, dass dies Inklusion ist. Nur dann kann man etwas erreichen.“ (LK2, 00:35:47-8)

Pädagogische Antworten gegen Ausgrenzung: Probleme der Jugendlichen anerkennen und offene Perspektiven auf Veränderung und mögliche Ziele der Jugendlichen beibehalten

„Das sind nicht Jugendliche die sagen, dass sie kein Bock auf das System haben, sondern die haben einen Grund, warum sie keinen Bock haben. Einen, den habt ihr ausschließlich zu Hause erreicht. Der war nie hier, weil der kaum aus seiner Wohnung raus konnte. Der lag nur im Dunkeln im Bett. Dann hat man am Bett mit ihm Gespräche geführt und gefragt, ob man etwas Licht reinlassen kann. [...] Der hatte eine Tag-Nacht-Umkehrung. Der hat tagsüber geschlafen und im Bett gelegen und nachts Computer gespielt. Überhaupt nicht mehr am Leben

teilgenommen. Er hat sich von seiner Mutter bekochen lassen. Solche Geschichten waren das. Mit dem Hintergrund ist das ein absolut gelungenes Projekt gewesen.“ (LK2, 00:21:49-3)

Pädagogische Haltung und vermittelte Botschaft: In der Gruppe Verschiedenheit zulassen, Angst und Isolierung überwinden

„Wir haben eine wirklich große Spannbreite von Abgang Förderschule Klasse 6, von Teilnehmer mit großen sozialen Ängsten, die sich kaum in der Gruppe aufhalten können, aber trotzdem da sind, die sich an den Rand setzen und ihre Ängste überwinden, bis Fachoberschulreife. Es ist die ganze Bandbreite vertreten. Ich habe es noch nicht erlebt, dass ein Schüler über den anderen gelacht hat, obwohl sie wissen, dass es enorme Bildungsunterschiede gibt. Ich kann mich nicht erinnern, dass solche Situationen aufgetreten sind.“ (FK2, 00:43:55-7)

„Ich habe eine Schülerin begleitet, die es über das ganze Schuljahr nicht geschafft hat, in die Gruppe zu gehen. Sie hat sich bei mir oder in der Nähe des Büros aufgehalten. Die übrigen wussten von ihren extremen Ängsten. Es wurde akzeptiert. Ich habe überlegt, ob es so etwas gab, dass jemand ausgeschlossen wurde. Man überlegt ja, kann so eine Morgenrunde stattfinden zu lassen. Wo jeder erzählt. [...] Man muss überlegen, was da beim Einzelnen ausgelöst wird. [...] Wir drängen niemanden. Jeder erzählt so viel er kann oder möchte. Es wissen viele untereinander von den unterschiedlichen Schwierigkeiten. Das kommt nach und nach. Die erzählen das dann. Einer fängt an und sagt, dass er ganz viele Probleme hat. Meine Mutter trinkt z.B. Dann erzählt der nächste von seinen Sachen.“ (FK2, 00:45:20-5)

Pädagogische Konzepte gegen Ausgrenzung

„Diese Jugendlichen brauchen ganz starke Hilfe und Unterstützung, weil es ja die sind, die durch das Netz durchgefallen sind. Die wirklich noch keine Orientierung haben. Irgendwann hat sich jemand überlegt, dass da etwas Vernünftiges konstruiert werden muss, weil es so keinen Sinn macht. Viele Schüler sind deswegen nicht [in die Berufsschul-Kurse] gekommen, weil die sich gefragt haben, was sie da sollen.“ (FK2, 00:19:24-0)

Absicherung flexibler, am Individuum orientierter pädagogischer Antworten

„Zwischendurch können die zum Gespräch kommen. Da kommt Frau X noch mit der Möglichkeit, Einzelgespräche zu führen oder Bewerbungen zu schreiben, das ist ihr Schwerpunkt. Das greifen wir in der Morgenrunde auf. Die Schüler, die Gesprächsbedarf haben, kommen zu uns in Einzelgespräche. Mit der Grundlage habe ich in den nächsten Tagen ganz gut zu tun. Ich mache Hausbesuche, versuche die Schüler zu erreichen, die weder telefonisch, noch hier zum Unterricht kommen und mache spontane und angemeldete [Hausbesuche].“ (FK2, 00:29:04-4)

„Je nach Bedarf, individuell was sich ergibt, habe ich die Möglichkeit, in die Arbeit einzusteigen. [...] Ich bin doch recht frei in der Arbeit. Ich habe die Zeit und kann sagen, ich fahre jetzt mal los. Formalitäten, das läuft über die Schule. Die Schule entscheidet mit uns, wann ein Bußgeldverfahren eingeleitet wird. Wann schicke ich eine Ermahnung raus. In den formalen Sachen bin ich schon sehr entlastet, und ich glaube, nur so kann gute pädagogische Arbeit funktionieren.“ (FK2, 00:30:04-4)

Pädagogische Antworten: geduldige und sichere Haltung zur Orientierung und Ermutigung der Jugendlichen

„Diese individuellen Hilfspläne erarbeiten, ist schon fast Luxus. Es würden Leute, die andere Maßnahme Bedingungen haben oder sagen, dass immer individuelle Hilfepläne erarbeitet werden, aber die haben den Druck. Das ist genau der Unterschied, der sich in der Arbeit mit den Jugendlichen bemerkbar macht. Dass Sie [Frau FK2] eine Ruhe und Gelassenheit ausstrahlen. Wir haben die Ruhe und Zeit, dass wir für dich finden, was das Richtige ist. Das macht sich absolut bemerkbar. Da kommt ein Jugendlicher vielleicht schneller in die Gänge, wenn er das merkt.“ (LK2, 00:36:16-4)

Zu dieser Haltung gehört auch die Verhinderung von neuem Misserfolg und erneuter Ausgrenzung durch langsame und solide Grundlegung einer eigenen Interessenorientierung und Leistungsfähigkeit. Jugendliche können nach Misserfolgen wiederkommen.

Pädagogische Antworten gegen Ausgrenzung und Abwertung: Offenheit, Interesse, Vertrauen und Wertschätzung für alle Lebensinhalte der Jugendlichen

„Frau FK2 und Herr X haben ganz normal die Morgenrunde gemacht [trotz offiziellem Besuch], und es ging damit los, dass eine junge Frau mit einem Hund da war. Da habe ich gedacht, die hat ihren Hund mit, das ist ja interessant. Frau FK2 sagte danach, ohne Hund kommt die nicht. Entweder wir erlauben ihr, ihren Hund mitzubringen, oder sie bleibt weg. Also haben wir ihr das erlaubt. Der Hund war immer dabei, der war gut erzogen. Diese junge Dame hat als erstes in der Morgenrunde das Ultraschallbild ihres werdenden Kindes in die Runde gegeben. Das ging dann von dem Geschäftsführer des Bildungsbüros über den Leiter. Da habe ich gedacht: So ist es hier. Zur Morgenrunde gehörte für diese junge Frau, dass sie ihren Hund mitbringt und dass sie uns freudestrahlend ihre Schwangerschaft mitgeteilt hat. Machen Sie das mal in einer anderen Maßnahme.“ (LK2, 00:41:12-1)

Pädagogische Antworten gegen Ausgrenzung und Abwertung: Anerkennung und Vermittlung realer Bilder vom Leben der Jugendlichen untereinander und nach außen

„Das war interessant. Die Herren waren ein bisschen überfordert. Die saß einem da gegenüber mit ihrem Hund und sah auch ein bisschen fertig aus. Interessant war nachher, als die Schüler weg waren, da haben wir über das Projekt gesprochen, und wir sprachen über diese Schwangerschaft und irgendwer sagte, [...] jetzt ist die auch noch schwanger. Der Leiter des Bildungsbüros sagte, na ja, ist nicht jedes Kind gottgewollt? Wer weiß es denn, vielleicht wird es eine liebende Mutter. Da habe ich gedacht, das ist ja toll. Ich fand es toll, weil es genau [unserer Einrichtung] gezeigt hat an diesem Tag. Die haben nicht da gesessen und gesagt, ich mache mein Praktikum da und da. Die anderen schon, aber die erste, die dran war, war so klassisch für [uns], die würde in wenig anderen Maßnahmen klarkommen. Es würde mit dem Hund losgehen und ein Ultraschallbild herumzuzeigen, das zeigt, dass ein großes Vertrauen da ist.“ (LK2, 00:42:45-3)

Pädagogische Antworten: Verbindung zu anderen Methoden, die tiefgründige Entwicklungen ermöglichen (z.B. Kunst, Theater)

„Ich habe eine im Kopf, die am Anfang alles schraffiert hat. Ganz leicht, nur aufgedrückt und nie klare Linien gemalt hat. Nur ganz weiche Übergänge. Am Ende des Projektes hat sie einen Adler gemalt. Mit einem ganz scharf herausgearbeiteten Schnabel und schwarz-weiß-

Kontrasten. Die selber gesagt hat, dass sie das am Anfang noch nicht konnte. Sie selber konnte benennen, dass es ihr schwer fällt, wirklich klar Position zu beziehen. So lebte sie auch. So einerseits, andererseits. Vielleicht mache ich das, vielleicht aber auch nicht. Die wirklich hier gelernt hat zu sagen, hier ist ein schwarzer Strich, da bin ich. Das fand ich großartig.“ (FK2, 00:18:21-6)

7.2 Reflexion des Projektverlaufs und des Auftrags

Das anfängliche Ziel des Projekts „Entwicklung von praxisorientierten Leitlinien für eine Pädagogik der Inklusion“ sollte die Entwicklung eines konsistenten und praxisorientierten Grundkonzeptes für eine Pädagogik der Inklusion sein. Doch das Praxisfeld Sozialarbeit entzieht sich diesem Auftrag. Es ist ein Konfliktfeld, das sich einer Rahmung durch Leitlinien versperrt, beispielweise müssen bei den Bedarfen von Jugendlichen Spannungsfelder beachtet werden: Jugendliche brauchen Freiheit und Kontrolle, Offenheit und Struktur usw. Zudem sind die Arbeitsfelder der JSA im Übergang Schule-Beruf zu unterschiedlich, so dass übergeordnete Erkenntnisse, verallgemeinernde Aussagen oder gar ein konsistentes Konzept für Inklusion nicht formuliert werden können bzw. so stark abstrahiert werden müssten, dass fraglich wäre, ob sie die Praxis noch abbilden können. Hier besteht weiterhin vertiefender Untersuchungsbedarf, z.B. zu Inklusion in spezifischen Feldern des Übergangs Schule-Beruf.

Der Arbeitstitel des Projektes wurde diesen ersten Erkenntnissen angepasst und geändert in „Für eine Pädagogik der Inklusion – Praxisorientierte Konzepte für Jugendliche in Übergangsphasen“. Der Idee des Konzeptes Inklusion folgend sollte vermieden werden, die Gruppe der sozial benachteiligten Jugendlichen explizit zu benennen, da eine Pädagogik der Inklusion alle Jugendlichen erreichen will. Derzeit lässt es sich jedoch nicht umgehen, die untersuchte Zielgruppe als sozial Benachteiligte zu bezeichnen, weil das Konzept Inklusion noch nicht umgesetzt ist bzw. kontextuell vorwiegend mit Behinderung und Schule verknüpft wird. Der geänderte Projekttitel sollte auch darauf verweisen, dass Jugendliche heute nicht nur den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf meistern müssen, sondern dass Kindheit und Jugend durch die Bewältigung verschiedenster Übergangsphasen gekennzeichnet ist. Der Begriff „Leitlinien“ wurde aufgegeben und durch den Begriff „Grundlinien“ ersetzt, um darauf hinzuweisen, dass mit dem Projekt ein Prozess in Richtung Entwicklung eines Grund-

konzeptes für eine Pädagogik im Übergang Schule-Beruf nur angestoßen werden kann. Das Projekt ist somit ein Grundlagenprojekt, gibt erste Grundlinien vor, hat aber noch keine endgültigen Rezepte und Antworten auf die Frage: Was ist eine Pädagogik der Inklusion im Übergang?

Die Elemente oder Facetten einer Pädagogik der Inklusion, die im vorliegenden Bericht präsentiert werden, nehmen ausdrücklich die Lebenslagen einschließlich der typischen Lebensbewältigungsressourcen sozial benachteiligter junger Menschen (also junger Menschen, die Exklusion schon jetzt erfahren und zu bewältigen haben) in den Blick. Die Umsetzung einer Pädagogik der Inklusion berücksichtigt stets die umfassende Beteiligung der jungen Menschen, die als Akteure ihrer eigenen Entwicklung angesehen werden sollen, sowie die Ressourcenorientierung und die sozialräumliche Perspektive. Berücksichtigt werden in der Untersuchung zudem gesamtgesellschaftliche Entwicklungsbedarfe und daraus resultierende pädagogische Anforderungen. Partizipation ist ein wesentliches Prinzip inklusiver Pädagogik und spiegelt sich in mehreren Elementen sowohl auf der Ebene der pädagogischen, als auch der Ebene der sozialen Inklusion wieder. Gender- und Migrationsaspekte sind einer Diskussion über Inklusion immanent, da es um die Akzeptanz von Vielfalt geht bzw. um die Sensibilität von Ausgrenzung auch innerhalb der Gruppe der sozial Benachteiligten.

7.3 Empfehlungen für IN VIA Deutschland

Die Interviews und Diskussion mit Fachkräften von IN VIA haben gezeigt, dass sie selbst nur bedingt einschätzen können, ob ihr professionelles Handeln als „inklusiv“ bezeichnet werden kann. Dies ist nicht verwunderlich, da keine Konzeption und keine methodische Handreichung als Arbeitsgrundlage für den Übergang Schule-Beruf vorliegen. Es besteht dringender Bedarf, die gängigen und bewährten Methoden der SA unter dem Aspekt Inklusion neu zu bewerten. Derzeit arbeiten die Fachkräfte eher intuitiv „in Richtung Inklusion“: Man möchte zeigen, dass man den aktuellen Diskurs zum Thema Inklusion zur Kenntnis nimmt und praktisch umsetzen möchte. Dies kann aber eine Überforderung darstellen. Eine Leitungskraft von IN VIA hält es zunächst für notwendig, dass sich die Führungsebene von IN VIA konzeptionell mit der Idee Inklusion auseinandersetzt, bevor eine Pädagogik der Inklusion systematisch und gewinnbringend von den Fachkräften an der Basis in Projekten umgesetzt werden kann,

zumal die strukturellen Bedingungen für die Umsetzung von Inklusion erst geschaffen werden müssen. Auch eine zweite Leitungskraft ist der Meinung, dass sich das Konzept Inklusion im Übergang Schule-Beruf nicht von der Basis her umsetzen lassen wird, sondern es müssen auf institutioneller Ebene die Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit inklusives Arbeiten möglich wird (top-down statt bottom-up-Prinzip).

Skeptische Stimmen bei IN VIA warnen davor, das Konzept Inklusion einzuführen, bevor genauer untersucht ist, ob es Vorteile für die Praxis im Übergang Schule-Beruf bringt und wenn ja, welche. Das Konzept Inklusion ist nicht für jeden Bereich im Übergang von der Schule in den Beruf geeignet, ja kann sogar kontraproduktiv sein. Außerdem ersetzt das Konzept Inklusion nicht das Konzept Integration oder macht es überflüssig. Inklusion und Integration können sich gegenseitig ausschließen. D.h. Inklusion führt nicht automatisch zu (gesellschaftlicher, sozialer) Integration. „Insofern kann jemand integriert sein, muss aber nicht inkludiert sein, aber er kann genauso gut auch inkludiert sein, muss aber nicht integriert sein. Das ist dann der Umkehrschluss, der nicht zu verachten ist.“ (LK1, 00:06:03-0) Die Umsetzung inklusiver Pädagogik in der Praxis führt also nicht automatisch dazu, dass sich Jugendliche nicht mehr ausgegrenzt fühlen oder Ausgrenzung gestoppt wird.

Das Konzept Inklusion wird zudem nie alle Jugendlichen erreichen können, es wird immer Grenzfälle geben, Jugendliche die nicht integrierbar sind, aus unterschiedlichen Gründen.

„Wir haben einige junge Frauen, die Baptistinnen sind, die können nicht alles an Seminarangeboten mitnehmen. Dass die an manchen Übungen nicht teilnehmen können oder sagen, ich kann nicht mit mehreren in einem Zimmer sein. Wenn junge Männer teilnehmen, wird es schwierig. Wo kann man immer noch einen Schritt gehen? Das ist dann immer sehr individuell. Vieles klärt sich schon, weil wir uns viel Zeit in den Bewerbungsgesprächen nehmen. Dass wir sagen, es wird erwartet, dass sie übernachten, es sind geschlechtsgemischte Gruppen. Das sind unsere Anforderungen. Wenn das nicht möglich ist, dann müssen wir auch sagen, dass es nicht geht.“ (FK1, 00:36:58-1)

Bislang machen sich Politik und Gesellschaft wenig Gedanken darüber, wie genau Jugendliche „auf der Grenze“ definiert werden und welche Lebensperspektiven ihnen jenseits der leistungsorientierten Arbeitswelt angeboten werden sollen.

„Ich bin nicht dagegen Grenzen zu öffnen, ganz im Gegenteil, Grenzen sollen geöffnet werden. Und trotzdem gibt es Fälle, die nie integriert werden können, selbst beim besten Willen nicht. Dann geht es langsam runter, und dann gibt es Grenzfälle. Da habe ich bisher noch kein Papier gelesen oder gefunden, was irgendwie wenigstens versucht, Grenzfälle zu definieren oder zu beschreiben, wie könnte man und wo könnte man eine Grenze ziehen“ (LK1, 00:29:47-3)

Inklusion darf es nicht um jeden Preis geben. Zeitweilige bedarfsorientierte Förderung kann langfristig möglicherweise eher zur Integration in die Gesellschaft beitragen, als oberflächlich praktizierte, wenn auch gut gemeinte inklusive Pädagogik, bei der eine individuelle Förderung z.B. aufgrund unausgereifter Konzepte, personeller Unterbesetzung oder geringer fachlicher Qualifikation der Fachkräfte auf der Strecke bleibt. Inklusion bedeutet nicht, dass alle Jugendlichen gleich behandelt werden, sondern dass jede und jeder die bestmögliche Förderung erhält, was nicht gleichbedeutend mit dem Erreichen des höchstmöglichen Bildungsniveaus sein muss. Hier kann ein Blick auf die Erfordernisse zur Umsetzung von Inklusion in Schulen in anderen Ländern hilfreich sein. In Kanada, Schweden und Finnland gibt es Schulmodelle, in denen das gemeinsame Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Lern- und Bildungsniveaus und unterschiedlicher Herkunft erfolgreich umgesetzt werden. Diese Schulen sind mit genügend geschultem Personal ausgestattet, haben kleine Lerngruppen, wollen für die Kinder und Jugendlichen einen Lebensbereich schaffen, in dem sie sich wohlfühlen und willkommen sind, d. h. die Schule stellt sich auf die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen ein (z.B. bezüglich Ausstattung, Alter, Förderbedarfe, Lebendigkeit). Diese Bedingungen müssten Mindestanforderungen auch für die Arbeit in Maßnahmen des Übergangs Schule-Beruf sein. Inklusion lässt sich also nicht im „Hauruck-Verfahren“ umsetzen, es bedarf der weiteren Qualifizierung von Fachkräften, um auf individuelle Förderbedarfe eingehen zu können, und es bedarf einer entsprechenden Personalausstattung in den Maßnahmen.

Die Fachkräfte von IN VIA haben eher über die Kritik an den Rahmenbedingungen von Maßnahmen und Projekten daran mitgewirkt, eine Vorstellung davon zu entwickeln, unter welchen Bedingungen inklusives Arbeiten möglich wäre bzw. wo sie Grenzen und Gefährdungen „guter Arbeit“ generell sehen: Befristung der Projekte, feste Rahmenrichtlinien, Output-Erwartung, Defizitorientierung als Voraussetzung für Unterstützung statt Strukturhilfe, Fehlen

passender Angebote, unterschiedliche Rechtskreise, Grenzen von gesetzlichen Grundlagen, Konkurrenz der Projekte untereinander und fehlende Koordination. Damit weisen sie den Verband auf Missstände hin, die sie an der Basis wahrnehmen, signalisieren aber gleichzeitig Interesse und Bereitschaft, sich trotz der Bedingungen mit innovativen Ideen – wie dem Konzept Inklusion – auseinander zu setzen.

Gleichzeitig befürchten die Fachkräfte, dass sich an den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit aufgrund der Förderrichtlinien wenig ändern wird, und schätzen die „Spielräume“ für die Umsetzung einer Pädagogik der Inklusion als eher begrenzt ein. Wirksamkeit kann die Idee im professionellen Einflussbereich von Beziehungsarbeit entfalten, eventuell auf regionaler verbandlicher Ebene von IN VIA, wenn einzelne Projekte zusammenarbeiten. Dass ihr Tun weit in den Sozialraum hinein wirkt oder gar dauerhafte Veränderungen bewirken kann, sehen die Fachkräfte derzeit nicht. Dazu bedarf es ihrer Meinung nach Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen, die sie wie folgt benennen:

Strukturelle Ebene

- Projekte brauchen längere Laufzeiten oder sollten entfristet werden, um Jugendliche im Übergangsprozess kontinuierlich begleiten und unterstützen zu können und um „Maßnahmeketten“ zu verhindern (lückenlose Anschlussmöglichkeiten)
- Strukturhilfen müssen ausgebaut werden, um alle Möglichkeiten der unterschiedlichen Rechtskreise zugunsten der Jugendlichen auszuschöpfen zu können
- Der Konkurrenzdruck um die Förderung von Maßnahmen muss verringert werden (mehr Kooperation statt Konkurrenz, durch Kooperation Synergieeffekte nutzen und unterschiedliche Träger-Kompetenzen verknüpfen)
- IN VIA braucht Präsenz, Entscheidungsbefugnis und Stimmrecht in fachbezogenen Gremien, in denen über strukturelle Veränderungen und Maßnahmen im Übergangssystem auf kommunaler und Bundesebene entschieden wird
- Die Arbeit der Fachkräfte von IN VIA braucht mehr Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit, um ihrer gesellschaftlichen Aufgabe mehr Anerkennung zu verschaffen
- Der Ansatz einer Pädagogik der Inklusion muss von IN VIA auf der Organisations- und Vernetzungsebene etabliert werden

Konzeptionelle Ebene

- IN VIA muss sich für eine Lockerung der festen Rahmenrichtlinien und methodischen Vorgaben der Kostenträger einsetzen, um das Hilfe- und Unterstützungsangebot flexibler, passgenauer und individueller auf den/die Jugendliche/n zugeschnitten gestalten und ein breites pädagogisches Methodenspektrum ausschöpfen zu können
- IN VIA muss sich dafür einsetzen, dass die Vorgaben der Träger bezüglich der Vermittlungszahlen für Jugendliche mit schlechteren Startchancen realistisch sind (orientiert an der aktuellen Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation für diese spezielle Zielgruppe)
- IN VIA soll darauf hinwirken, dass nicht nur die Vermittlung in Ausbildung oder eine andere berufsbezogene Perspektive als Erfolg gewertet wird, sondern auch Anschlussperspektiven, die nicht ausbildungs- bzw. berufsbezogen sind
- IN VIA sollte sich dafür einsetzen, dass Eltern stärker in den Prozess des Übergangs von der Schule in den Beruf eingebunden werden und umfangreichere Hilfemaßnahmen zur Stärkung ihrer Erziehungskompetenz geschaffen werden

Personale Ebene

- IN VIA setzt sich dafür ein, dass die Fachkräfte sichere, unbefristete, von Fördermaßnahmen unabhängige Arbeitsplätze erhalten und eine ihrer beruflichen Qualifikation entsprechende angemessene Bezahlung erhalten
- IN VIA setzt sich dafür ein, dass in Projekten einen Personalschlüssel vorgehalten wird, der an die Zahl der in der Maßnahme zu begleitenden Jugendlichen angepasst ist, um die individuelle Begleitung gewährleisten zu können
- IN VIA schafft angemessene Bedingungen für die fachliche Arbeit (Räume für Einzelberatung, Gruppenarbeit, offene Angebote, Büroräume mit entsprechender Ausstattung, angemessener finanzieller Rahmen für Arbeitsmittel)

Die Bedingungen bei IN VIA sind schnell gefährdet. Der Verband sollte dennoch vermeiden, zu sehr auf einer programmatischen Schiene verhaftet zu sein (oder sich dem „Pädagogischen Mainstream“ anzupassen), statt durch Einsichten in Konfliktlinien die eigene Arbeit weiter zu entwickeln. Diesem Prozess stellt sich der Verband mit dieser Untersuchung, die auch den Charakter einer Selbstevaluation hat. Er hat ein Interesse daran, Inklusion verbandsintern zu etablieren, die Organisation zu verändern, den Anspruch der Zugehörigkeit zu vertreten und

konkret gegen Ausgrenzung von Benachteiligten anzugehen. Dieser Prozess braucht Zeit, auch die Forschung über eine Pädagogik der Inklusion braucht Zeit. Es gibt derzeit gute und weniger gute Projekte im Verband. Sein Interesse sollte also sein, eine Reflexivität in die Praxis einbringen zu wollen und gleichzeitig Strukturveränderungen in Richtung inklusive Strukturen zu schaffen, damit sich Inklusion als Konzept im Verband etablieren kann. Ein möglicher Anfang dazu wäre die stärkere interne Kooperation der IN VIA Regionalverbände und eine stärkere regionale und überregionale Vernetzung untereinander (personelle Netze).

Ein Auftrag an das Praxisforschungsprojekt „Für eine Pädagogik der Inklusion“ ist, Spannungsfelder in der Arbeit von IN VIA aufzumachen und auf mögliche „Sackgassen“ hinzuweisen. Diese deuten die Untersuchungsergebnisse an. Wie kann der Verband „Sackgassen“ vermeiden? Was gehört dazu? Diesbezügliche Forderungen und Strategien, die sich aus dieser Untersuchung ableiten lassen, müssen auf der Ebene der Verbandsleitung und Geschäftsführung entwickelt werden.

7.4 IN VIA Qualifizierungsoffensive: Fort- und Weiterbildungen zum Thema Inklusion

Inklusion ist ein Begriff, der je nach Kontext andere Bedeutung erhält, anderes Handeln erfordert und unterschiedliche Zielrichtungen verfolgt. Im Bereich JSA bieten sich als Themenschwerpunkte für Fort- und Weiterbildungen die pädagogische und soziale Ebene von Inklusion mit all ihren Facetten an. Ausgangspunkt für die Konzeptentwicklung von Fortbildungen ist die Praxis der Fachkräfte, sie müssen methodisch-konzeptionell dort „abgeholt“ werden, wo sie stehen.³¹ Konkrete Anknüpfungspunkte finden sich in den Interviews und Diskussionen mit Fachkräften, in denen Themen, die von Interesse sind, direkt oder indirekt angesprochen werden. Das Thema Inklusion muss interessant aufbereitet werden und sollte Aspekte aufgreifen, die den Fachkräften aus der Jugendberufshilfe aktuell „auf den Nägeln brennen“. D.h. es müssen neue pädagogische Konzepte entwickelt werden, die über die reine „Qualifizierung von Humankapital“ hinausgehen. Fachkräfte wollen, dass sie die Inhalte einer Fortbildung fachlich und persönlich weiterbringen. Dabei sollte deutlich werden, dass die Arbeit

³¹ Im Rahmen eines Workshops beschrieben Teilnehmer/innen ihren gegenwärtigen Zustand als Paradox: Es besteht die große Gefahr, dass man sich immer mehr von außen zurückzieht und statt „ganzheitlich“, vernetzt und gemeinschaftlich zu agieren, nur noch „ohne Sinn, Herz und Verstand funktioniert“. Die innere Motivation und der Idealismus leiden, denn das wirtschaftliche Arbeiten mit seinen Einschränkungen ist wichtiger, als der Mensch. Erst müssten die Zielvorgaben abgearbeitet werden, bevor Zeit für die „Schwächeren“ bleibt. Es ist so viel auszuhalten an Spannungen und durch Taktieren, dass die Arbeit keinen Sinn mehr macht.

mit Ausgegrenzten einer besonderen Qualifikation, besonderer Kenntnisse und Fähigkeiten bedarf, das – vor allem in der aktuellen Situation – an die Grenzen der Arbeitsbelastung führen kann. Die Notwendigkeit der Weiterqualifizierung wird so zur Selbstverständlichkeit und muss auch selbstverständlich finanziert werden.

Der Bedarf und die Bereitschaft, die eigene Praxis zu reflektieren, ist bei den Fachkräften vorhanden, wie die Erfahrung im Rahmen des Projektes zeigt, jedoch scheinen zeitliche und personelle Engpässe sowie knappe finanzielle Ressourcen die Teilnahme an Veranstaltungen zur Weiterqualifizierung zu verhindern. Hier wäre zu überlegen, in welchem Setting Fortbildungen angeboten werden (z.B. als Indoor-Angebot in der jeweiligen Einrichtung).³² Es könnte so innerhalb des Verbandes eine Kultur der Reflexion entstehen, die kollegiale Zusammenhänge für Narration und Reflexion fördert. Es sollten Settings geschaffen werden, die das Bedürfnis nach Gemeinschaft, wie es derzeit bei Fachkräften der SA/SP zu beobachten ist, erfüllen (z. B. bei Reflexionszirkeln, in der kollegialen Beratung oder im Rahmen von Fortbildungen mit hohem Anteil an kollegialem Austausch). Der Austausch in einer Gruppe unter Gleichgesinnten über die Arbeit wird als „Kraftquelle“ beschrieben.

Die Qualifizierung im Bereich Inklusion wird zu einem großen Teil über die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis erfolgen, die Fortbildungen müssen so angelegt sein, dass sie reflexive Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen in Gang setzen.

- Ebene der Fachkräfte (Grundhaltung, Werthaltung, Einstellung zu den Jugendlichen, Reflexion über eigene Wertmaßstäbe)
- Ebene der Praxis, Professionalität und Rahmenbedingungen (Was tun wir, was ist zu tun? Wie wirkt die Einrichtungskultur auf die Mitarbeiter/innen? Wie kann man Veränderungen herbeiführen?)
- Ebene der Kooperation mit Trägern und Institutionen (Wie baue ich Netzwerke und inklusive Strukturen auf? Welche Anforderungsprofile haben wir an die Träger?)

Themenschwerpunkte von Fort- und Weiterbildungen könnten u.a. sein:

³² Es gibt Gründe für und gegen Fortbildungen für Teams. Im Zuge der Personalentwicklung bei IN VIA könnte es auch sinnvoll sein, mit Teams und nicht nur mit heterogen zusammengesetzten Gruppen zu arbeiten.

Der Diversitätsansatz

- Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Begrenztheit und Erweiterung des eigenen Horizonts für Unbekanntes und Fremdes
- Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Wertehierarchien (Wie kann ich Wertehierarchien erkennen und vermeiden? Bin ich mir bewusst, dass ich Werte?)
- Reflexion über eigene Vorurteile (Was transportiere ich, auch ohne es zu wollen?)
- Umsetzung von Vielfalt (Wie kann ich Facetten von Inklusion in meine Praxis integrieren?)

Unterschiede zwischen SA/SP und der Zielgruppe

- Unterschiedliche Sprache
- Unterschiedliche Milieus
- Unterschiedliche Generationen
- Unterschiedliches Geschlecht
- Unterschiedliche Kulturen und Religionen

Wie kann auf dieser Basis gemeinsam gearbeitet werden?

Umgang mit Ausgrenzung von Jugendlichen untereinander

- Spannungen zwischen unterschiedlichen Jugendkulturen (Wie geht man damit um, wenn Jugendliche nicht bereits sind, sich auf Inklusion einzulassen?)
- Entwertungsprävention (sozialräumlich und biografisch)

Reflexion über Methoden des SA in Hinblick auf Inklusion – „Arbeite ich inklusiv?“

- Welche Methoden der SA/SP fördern Inklusion?
- Was heißt „Freies Arbeiten“ in Bezug auf Inklusion?
- Reformpädagogische Ansätze und ihre Aktualität in der Inklusionspädagogik
- Möglichkeiten jugendlicher Mitbestimmung fördern
- Partizipative „Spielräume“ schaffen
- Künstlerische Methoden kennenlernen (Unterstütze ich Jugendliche dabei, ihre eigenen Ausdrucksmöglichkeiten zu entdecken?)
- Umgang mit multiplen Problemlagen in der SA/SP

- Pädagogik der Unterdrückten nach Paulo Freire / Befreiungstheologie

Aneignungsräume für Jugendliche schaffen und schützen

- Wie kann ich offene Räume zur Verfügung stellen, die Jugendliche gestalten können?
- Wie kann ich einen Raum/ein Projekt/eine Einrichtung so gestalten, dass sich alle Jugendlichen in ihrer Unterschiedlichkeit zugehörig fühlen?

Auch Fort- und Weiterbildungen für Mitarbeiter/innen in Schule, in Unternehmen, Behörden, der Verwaltung und in anderen Kooperationseinrichtungen wären sinnvoll. Unter dem Thema „Eine gemeinsame Sprache finden“ könnten Wege aufgezeigt werden, wie Amtsmitarbeiter/innen mit Fachkräften der SA/SP in Dialog treten können. Derzeit ist die Erfahrung eher, dass die Betroffenen die jeweils „andere Sprache“ schwer verstehen.

7.5 Jugendsozialarbeit im Übergang angesichts der Bildungswende

Das Konzept Inklusion wird in einem zeithistorischen Kontext diskutiert, in dem absehbar ist, dass sich die soziale Ausgrenzung in unserer Gesellschaft weiter verschärfen wird. Wegbereiter für den „Diskurs der Ungleichheit“ sind Menschen wie der Philosophen Peter Sloterdijk, der eine „Umkehrung der Ausbeutungsverhältnisse“ zu erkennen glaubt: Während früher die Reichen auf Kosten der Armen lebten, sieht er angesichts der „ökonomischen Moderne“ voraus, dass die Unproduktiven zunehmend auf Kosten der Produktiven leben.³³ Ziel dieses Ungleichheitsdiskurses ist es, die Teile der Gesellschaft auszugrenzen, die in der kapitalistischen Logik scheinbar keinen Mehrwert mehr produzieren (können).³⁴ In gesellschaftspolitischen Diskursen wird aktuell die Frage aufgeworfen, ob die Demokratie in eine grundlegende Krise geraten ist und wir uns auf dem Weg in die Postdemokratie befinden. „Der Einfluss der privilegierten Eliten steigt, während schwächere sozioökonomische Gruppen abgekoppelt werden. Politik orientiert sich zunehmend an den Interessen der globalen Wirtschaftselite.“³⁵ Im Inneren wird der demokratische Prozess zunehmend ausgehöhlt: Sozialabbau und Privatisierung

³³ Sebastian Friedrich: Der Wille zur Ausgrenzung. Zur Debatte um Sarrazin und Sloterdijk. In: AIB 87, 2.2010, S. 38f.

³⁴ Sloterdijk u.a. bereiten damit den Boden für Politiker wie Thilo Sarrazin, die von einer mangelnden Integrationsbereitschaft der Ausgeschlossenen in die Gesellschaft sprechen, die zudem keine produktive Funktion außer für den Gemüsehandel hätten. Ebd., S. 38.

³⁵ Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Auf dem Weg in die Postdemokratie? Politische Akademie Nr. 40, Mai 2011.

werden vorangetrieben, Parteien transformieren sich in Apparate zum Stimmenfang, mediale Inszenierung wird wichtiger als Inhalt, charismatische Persönlichkeiten ersetzen Programmatik. (Ebd.) Gleichzeitig bangt die Wirtschaft um die Zukunftsfähigkeit Deutschlands, da angesichts der demografischen Entwicklung der Fachkräftenachwuchs nicht gesichert ist, zehntausende von Lehrstellen bleiben unbesetzt. Jährlich verlassen aber auch 150.000 Jugendliche das Bildungs- und Ausbildungssystem ohne Abschluss. Sie sollen nun stärker beim Übergang von der Schule in den Beruf unterstützt werden. Wenn für sie - wie für die 1,5 Millionen Erwachsenen ohne Ausbildungsabschluss im Alter von 25 bis 34 Jahren - nichts getan wird, könnten sie dem Arbeitsmarkt als Fachkräfte dauerhaft verloren gehen, erklärt der Präsident des Internationalen Bundes, Bruno W. Köbele.³⁶ Diese „Bildungsreserve“ soll zukünftig besser genutzt werden („Ausbildung für alle“). „Wir müssen begreifen, dass wir es uns einfach nicht länger leisten können, so viele Menschen ohne berufliche Chancen zu lassen. Wer an der Bildung, der beruflichen und der schulischen, spart, gefährdet die Zukunft unseres Landes in unverantwortlicher Weise.“ (Ebd.)

Wird die Gruppe der sozial Benachteiligten von der Bildungswende profitieren oder werden sie (weiter) als Abgekoppelte, Unproduktive und damit Überflüssige ausgegrenzt werden?³⁷ In 2011 forderten zahlreiche Organisationen das Recht auf Teilhabe von Ausgegrenzten, formulieren (politische) Forderungen und setzen sich damit für die bessere Gestaltung des Übergangs Schule-Beruf ein. So veröffentlichte im Mai 2011 der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit das Positionspapier „Ausgrenzung junger Menschen verhindern – neue Wege der Förderung gehen und Jugendsozialarbeit stärken. Situationsbeschreibung und Handlungsempfehlungen für eine gesellschaftliche Integration besonders förderbedürftiger junger Menschen“³⁸; der BiBB-Hauptausschuss verabschiedete im Juni 2011 „Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule-Beruf“³⁹; im September 2011 erschienen die „Empfehlungen des

³⁶ Vgl. Bruno W. Köbele siehe www.jugendhilfeportal.de/politik/bildungspolitik/artikel/eintrag/ib-nach-der-energiewende-muss-die-bildungswende-folgen/

³⁷ Vgl. zur Debatte über die „Überflüssigen“ Heinz Bude / Andreas Willisch (Hrsg.): „Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg: HIS-Verlagsgesellschaft 2006; Niels Werber: Wir Überflüssigen. Taz, 27. Februar 2001, S. 13-14.

³⁸ Vgl. www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/data/kv_zum_djht__ausgrenzung_verhindern__jsa_staerken.pdf

³⁹ Vgl. www.bibb.de/de/57974.htm

Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung kommunalen Managements am Übergang Schule-Beruf: benachteiligungssensibel – chancengerecht – inklusiv“.⁴⁰

Mit den meisten Positionen, die in diesen Zusammenhängen erarbeitet wurden, stimmt auch die vorliegende Studie überein bzw. kommt zu ähnlichen Erkenntnissen: Die bestehenden Gesetzes- und Förderlogiken grenzen junge Menschen aus; es besteht bei der Umsetzung von Inklusion Handlungsbedarf auf kommunaler- und Bundesebene; und es ist ein rechtskreisübergreifendes Konzept der Unterstützung im Übergang Schule-Beruf notwendig. Um den Übergang nachhaltig zu verbessern braucht es

- eine fundierte Berufsorientierung und eine frühzeitige Vorbereitung
- individuelle Förderung sowie Beratung und Begleitung der Jugendlichen
- Nähe zur Berufs- und Betriebspraxis, Einbindung der Wirtschaft und der betrieblichen Praxis
- Regionale Koordinierung und Steuerung
- Transparenz und Anschlussfähigkeit
- Evaluierung der Arbeitsprogramme und Maßnahmen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie werden weitere Forderungen für die Umsetzung des Konzepts Inklusion formuliert:

Es muss ein anderes Konzept von Bildung entwickelt werden

Eine Pädagogik der Inklusion muss bereits früh beginnen. Kinder sollten bereits in Kita und Grundschule lernen, dass Verschiedenheit und Vielfalt von Menschen nicht an Hierarchisierung gekoppelt ist, sondern dass Unterschiedlichkeit „normal“ ist und alle gleichwertig sind. Derzeit wird eine Pädagogik der Vielfalt / Pädagogik der Inklusion in Kita, Grundschule und Schule nur in Ausnahmefällen konsequent umgesetzt.

Auch in weiterführenden Schulen sollte gute und gemeinsame Bildung für alle Kinder und Jugendlichen das Ziel sein. Daher muss das Schulsystem konsequent in Richtung inklusive Schule und gemeinsames Lernen auf differenzierten Niveaus umgebaut werden, wovon nicht

⁴⁰ Vgl. www.jugendhilfeportal.de/jugendsozialarbeit/artikel/eintrag/uebergang-schule-beruf-benachteiligungssensibel-chancengerecht-inklusiv/

nur behinderte Kinder profitieren könnten, sondern auch die Gruppe der sozial Benachteiligten. Das Konzept der inklusiven Pädagogik in der Schule geht davon aus, dass nicht die Schülerinnen und Schüler Defizite haben, sondern die Strukturen und Rahmenbedingungen für Lern- und Ausbildungsprozesse verbesserungswürdig sind. Mit anderen Worten: Nicht der Mensch muss an die Bedingungen angepasst werden, sondern die Bedingungen müssen sich den Menschen anpassen.⁴¹ Die allgemeinen Schulen müssen allen Kindern und Jugendlichen bestmögliche Bildungsteilhabe ermöglichen. Das bedeutet: Inklusive Bildung ist für alle verfügbar und allen zugänglich; Bildungsangebote sind für alle angemessen, gewährleisten also die höchstmögliche Qualität in Form und Inhalten; und inklusive Bildung wird als ein permanenter Entwicklungsprozess verstanden, der nie abgeschlossen sein kann.⁴²

Die Wertigkeit eines Menschen darf nicht an seinen Bildungsstand gekoppelt sein

Schule, aber auch Eltern und die Gesellschaft insgesamt vermitteln Kindern und Jugendlichen schon früh das Bild: Nur wer Leistung bringt, ist in der deutschen Gesellschaft etwas wert. Das Bild des leistungsfähigen und leistungsstarken Menschen gilt als Leitbild des Bildungssystems und der Berufswelt und wird von den Jugendlichen selbst internalisiert. Sie glauben, sie werden (als Mensch) nur akzeptiert, wenn sie einen guten Schulabschluss haben.

„Wenn man sie [die Jugendlichen in der Maßnahme] fragt, möchtest Du einen Schulabschluss machen, dann sagen die alle ja. Die meisten sagen, ich mache Hauptschulabschluss, am besten danach Gymnasium. Das ist der freie Wille. Da sind viele auch volljährig von. [...] Der Wunsch geht weg, wenn sie feststellen, dass man sie auch ohne Hauptschulabschluss akzeptiert. Deswegen finde ich in sämtlichen Papieren, wo immer dieser Hauptschulabschluss so betont wird, da habe ich extreme Schwierigkeiten mit. Nicht, dass mir nicht der theoretische Hintergrund klar ist, dass man je besser der Schulabschluss ist, besser eine Stelle bekommen kann.“ (LK1, 00:12:09-1)

⁴¹ Ines Boban / Andreas Hinz: Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. In: Knauder, H. / Feiner, F. / Schaupp, H. (Hrsg.): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz 2008, S. 53-65.

⁴² Norbert Gundacker: Inklusive Bildung ist zwingend. Diskussion über das Senatskonzept auf der GEW-Fachtagung „Inklusion“ am 23. März 2011. In: blz, Mai 2011, S. 7.

Dass nur Bildung einen Wert in der Gesellschaft hat, darf nicht der Maßstab sein. Wir brauchen ein anderes Konzept von Bildung, das den Anspruch auf Arbeit zurücknimmt oder beides gleichzeitig zulässt.

Es muss ein anderes Konzept von Arbeit entwickelt werden

Alle Förderangebote und Beschäftigungshilfen basieren nach wie vor auf der Annahme, dass sich die gesamte Arbeits- und Sozialpolitik auf das Konzept einer Vollbeschäftigungsgesellschaft gründet. Das Leitbild der Vollbeschäftigung steht jedoch zunehmend in Widerspruch zur Realität auf dem Arbeitsmarkt. Die Fixierung auf Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt in Kombination mit der verschärften Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und den engen politischen und finanziellen Vorgaben für Beschäftigungshilfen führt zwangsläufig zum Ausschluss einer großen Zahl junger Erwachsener. Die Beschäftigungsförderung muss daher entsprechend angepasst werden. In der lokalen Arbeitsmarktpolitik hat sich im Gegensatz zur Bundesebene mancherorts die Erkenntnis bereits durchgesetzt, dass angesichts der Lage Maßnahmen, deren oberstes Ziel eine notdürftige Qualifizierung für und eine unbedingte Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt ist, ihren Sinn verloren haben.⁴³

Mit Blick auf die dramatischen Konsequenzen für die Gesellschaft als Ganzes ist es dringend geboten, diese Entwicklung aufzuhalten. Die wirtschaftliche Zukunft vieler Standorte in Deutschland wird stark davon abhängen, ob es gelingt, Nachwuchskräfte über eine passgenaue Ausbildung regional zu binden und Abwanderungen in Bundesländer mit besseren Zukunftsperspektiven zu verhindern. Schon jetzt sind die Folgekosten für die Gesellschaft extrem: Allein bei den öffentlichen Haushalten entstehen mit jedem neuen Jahrgang an Jugendlichen, bei dem es nicht gelingt, die Zahl der ausbildungslosen Personen zu halbieren, Folgekosten in Höhe von 1,5 Milliarden Euro.⁴⁴

⁴³ Vgl. C.M. Beran, R. Krisch und A. Oehme: Sozialräumliche Beschäftigungsprojekte für Jugendliche. In: Arnold, H./Lempp, T. (Hrsg.): Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung. Praxisansätze zur Kompetenzförderung junger Erwachsener und Perspektiven für die Regionalentwicklung. Weinheim und München 2008.

⁴⁴ Jutta Allmendinger, Johannes Giesecke und Dirk Oberschachtsiek: Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Eine Studie des Wissenschaftszentrum Berlin im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. www.bertelsmann-stiftung.de/folgekosten-oeffentliche-Haushalte. Folgekosten entstehen über ein 35-jähriges Berufsleben im Bereich von entgangenen Lohnsteuern (70% der Gesamtkosten) und Beiträgen zur Arbeitslosenversicherung sowie zu zahlendem Arbeitslosengeld und Sozialleistungen.

Bis ins Jahr 2025 wird der Anteil der Arbeitskräfte ohne berufliche Ausbildung an den Erwerbstätigen weiter zurückgehen, das Angebot dieser Arbeitskräfte wird den Bedarf um etwa 1,3 Millionen übersteigen. Trotz demografischen Wandels und wirtschaftlichem Aufschwung werden sich also für schlecht ausgebildete junge Menschen die Chancen auf einen Ausbildungsplatz und eine berufliche Perspektive nicht verbessern. Es muss diskutiert werden, welche alternativen Beschäftigungsformen für sie gefunden werden können.

Die Strukturen im Übergang müssen für die Menschen passend gemacht werden

Damit die berufliche und gesellschaftliche Integration benachteiligter Jugendlicher gelingen kann, ist die systematische Zusammenarbeit aller beteiligten Akteurinnen und Akteure unabdingbar. Es ist notwendig, dass alle Kooperationspartner sich für eine Pädagogik der Inklusion öffnen und den Ansatz auch auf der Organisations- und Vernetzungsebene umsetzen. Gemeinsames Ziel soll sein, eine inklusive Kultur im Bereich Übergang Schule-Beruf zu etablieren. Dabei ist eine wertschätzende und respektvolle Haltung bei allen Kooperationspartnern selbstverständlich. Alle Beteiligten lassen sich auf einen Prozess des Lernens zugunsten benachteiligter Jugendlicher ein.

Inklusion erfordert ein radikales Umdenken aller am Bildungs- und Übergangssystem beteiligten Personen und Institutionen. Es muss eine flexible, sozialräumlich verortete, regional abgestimmte Hilfe- bzw. Unterstützungsstruktur im Übergangssystem Schule-Beruf mit der erforderlichen Offenheit der einzelnen Positionen geschaffen werden. Eine Pädagogik der Inklusion braucht notwendigerweise diesen Umdenkungsprozess zur Schaffung einer „Inklusiven Kultur“. Ziel ist, Veränderungen auf institutioneller, struktureller und politischer Ebene zu bewirken. Die Zusammenarbeit und Kommunikation aller Beteiligten muss verbessert werden.

Dies schließt in manchen Projekten sowohl Eltern oder andere wichtige Bezugspersonen ein, immer auch den Sozialraum bis hin zu Praktikumsbetrieben, Kammern, Arbeitsagenturen, Fachstellen der Jugendhilfe sowie weitere Fachkräfte und Ehrenamtliche. Informationen und Kenntnisse aller Personen, die den/die Jugendliche/n in der Phase des Übergangs begleiten, fließen so in Entscheidungsprozesse ein. Die Zusammenarbeit mit den Berufsberaterinnen und

-beratern der Agentur für Arbeit, Ansprechpartnerinnen und -partnern weiterführender Schulen, der Jugendgerichtshilfe und weiteren Beratungsangeboten wie die Schuldner- oder die Drogenberatung gewährleistet eine ganzheitliche Betreuung der jungen Menschen.

Konkret heißt das für die Umsetzung einer Pädagogik der Inklusion

- Reform von Strukturen und Organisationen mit dem Ziel, neue Handlungsmöglichkeiten zu schaffen
- Vernetzung von vielen / allen Organisationen, die mit Inklusionsprojekten befasst sind
- Einfluss nehmen auf die Ausbildung von Lehrer/innen
- Methodisch-didaktische bzw. inhaltliche Reformen mit Strukturreformen verbinden
- Maßnahmen für alle öffnen – Entstigmatisierung von Jugendlichen
- Mit positiven Projekten stärker / häufiger in die Öffentlichkeit gehen
- Nicht nur Integration in Arbeit, sondern Teilhabe an Bildung und aktive Beteiligung an der Zivilgesellschaft (Erhalt der Demokratie) sind gleichberechtigt zu berücksichtigen

Mitmenschlichkeit muss finanziert werden - Selbstverpflichtung von Unternehmen und Betrieben einfordern

Um das Konzept Inklusion erfolgreich umsetzen zu können, sind Selbstverpflichtung aller Beteiligten (Verbände, Vereine, Unternehmen, Kirche usw.) und gesetzliche Grundlagen erforderlich. Inklusion kann jedoch nur begrenzt (gesetzlich) verordnet werden, sie muss gelebt werden.

„Die Akzeptanz müsste von der Gesellschaft als Ganzes kommen, nicht nur von Trägerorganisationen, die gerade eine Maßnahme durchführen. Sie müsste darüber hinausgehen und müsste sich auch im zur Verfügung stellen von Arbeit, die bezahlt wird, niederschlagen. Der Akzeptanzbegriff ist weit gefasst, das heißt, es müssten Arbeitsplätze geschaffen werden, die der Qualifikation von schlechter ausgebildeten jungen Menschen entsprechen.“ (LK1, 00:17:38-8)

Es muss auch in Erwägung gezogen werden, Refinanzierungen für diese Arbeitsplätze zu schaffen.

„Wenn ich unseren Reha-Fällen keine Chance gebe zu arbeiten, dann haben sie keine Chance, etwas zum Bruttosozialprodukt beizutragen. Das heißt, sie müssen subventioniert werden. Dann kommt die alte Geschichte: es macht viel mehr Sinn, Arbeit zu subventionieren, als Arbeitslosigkeit. Von irgendwas müssen die Menschen leben. Von daher denke ich, dass es unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten gar nicht der verkehrte Weg ist. Ich glaube sehr wohl, dass Menschlichkeit finanzierbar ist.“ (LK1, 00:39:15-6)

Politische und gesellschaftliche Unternehmen, Verbände und Institutionen müssen personalpolitisch und betriebswirtschaftlich umdenken. Ein funktionierendes Konzept von Inklusion kann es nicht geben, solange man nicht die (gesellschaftlichen) Rahmenbedingungen im Blick hat. Jede Einrichtung (auch von kirchlichen Trägern) muss sich fragen lassen, ob sie selbst Arbeitsplätze für Benachteiligte schafft, sonst bleibt das Konzept Inklusion Theorie. Es muss eine Selbstverpflichtung von Unternehmen zur Ausbildung und Übernahme von Jugendlichen geben.

Gesellschaftliche Unterstützungsräume für Jugendliche schaffen

Politik und Gesellschaft müssen sich mit der Frage auseinandersetzen, was mit den Jugendlichen passieren soll, die perspektivisch keinen Platz im Erwerbsleben finden werden, weil sie es nicht schaffen. Hier hat Kirche einen klaren Auftrag. Jede/r Jugendliche soll Wertschätzung erfahren, wenn nicht über den Erwerb von Einkommen, dann zumindest über eine Lebensperspektive, die soziale Kontakte ermöglicht, die also nicht zu Abschiebung und Ausgrenzung dieser Jugendlichen führt.

„Was mir immer fehlt, ist die liebevolle Beachtung derjenigen, die nicht in der Lage sind, diesen Hauptschulabschluss irgendwie mal zu erreichen. Die wirklich nicht in der Lage sind. Ich finde genau, dass die Menschen bei dieser ganzen Diskussion [um Inklusion] vergessen werden. Auch bei diesem Paper vom Caritasverband, da vermisse ich das total: Die Wertschätzung eines Menschen, der unseren ganzen Idealen nicht entspricht.“ (LK1, 00:13:09-1)

„In der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme musste ich jeden Schüler nachzählen, da musste ich jeden Schüler in ein Praktikum bringen, egal, ob es Sinn macht in dem Moment, ob der das schaffen kann, ob der die Fähigkeiten hat, oder ob er sagt, ich stehe hier kurz vorm Zusammenbruch, weil zuhause... Ich schaffe das nicht. Das war egal, es musste sein. Wenn er das nicht geschafft hat, bekam er die erste, zweite Abmahnung und dann raus. Was passiert denn mit dem Menschen? Der wendet sich im besten Fall an die Arbeitsagentur und wird in eine neue Maßnahme gesteckt, wo er wieder mit seinen Problemen sitzt. Es geht genauso weiter und weiter, bis nichts mehr übrig bleibt und er Hartz IV bezieht. Es löst sich das individuelle Problem nicht.“ (FK2, 00:33:49-5)

„Die kriegt man nicht mit einem Schlüssel von 1:30. Für die muss man ein bisschen Geld in die Hand nehmen, und das ist im Moment nicht da. Für eine Zielgruppe, für die ich nachher keine super Statistik vorweisen kann. Wo ich sagen kann, wir haben 80 Prozent in Arbeit vermittelt und die sind jetzt raus aus den Transferleistungen. Das ist nicht abzusehen. Die werden langfristig, wenn nicht gar für immer von öffentlichen Mitteln abhängig sein. Ich glaube, es gibt eine Zielgruppe, die werden wir nicht in Arbeit bringen. Mit denen müssen wir leben und mit denen müssen wir etwas machen.“ (LK2, 00:28:06-1)

„[...] was ist mit denen, die doch übrig bleiben? Nach der besten Maßnahme gibt es die immer. Landen die dann wieder zuhause im Bett oder verkaufen die ihre Drogen? Man weiß es einfach nicht. Es ist auf jeden Fall ein Politikum, sich um die zu kümmern. Sich doch noch etwas auszudenken, damit die nicht auf der Straße landen oder abdrehen. (LK2, 00:27:20-7)

Es sind oft multiple Problemlagen. Ich versteh das auch. Man hat eine Einrichtung, die können sich um ein Problem kümmern, aber die [Jugendlichen] haben so viele [Probleme]. Da müsste es was extra geben. [...] Es müsste speziell für den Jugendbereich etwas geben, wo die Jugendlichen einfach sein dürfen. (FK2, 00:29:18-2)

Junge Menschen die perspektivisch keinen Platz im Erwerbsleben finden (können), dürfen von der Gesellschaft nicht ausgestoßen werden, sondern brauchen ihren Schutz. Jugendliche, die durch alle Raster fallen, brauchen gesellschaftliche – nicht therapeutische – Schutzräume. Dafür müssen entsprechende regionale Infrastrukturmaßnahmen geschaffen werden. Das

Recht auf Inklusion beinhaltet auch das erweiterte Recht auf gesellschaftliche Teilhabe in einem eigens dafür geschaffenen Raum, an einem geschützten Ort. Auf diese Unterstützungsräume haben Menschen, die ausgegrenzt werden, einen lebenslangen Anspruch, denn Inklusion meint nicht ausschließlich Integration in das Erwerbsleben. Zu Inklusion gehört auch, dass es möglich sein muss, ein ganzes Leben lang sozialpädagogische Unterstützung zu bekommen. Die Erfahrung von Fachkräften zeigt, dass Jugendliche nach dem Ende von Maßnahmen weiterhin großen Gesprächs- und Beratungsbedarf haben, unabhängig davon, ob sie vermittelt wurden oder nicht. Für diesen Bedarf müssen (offene) Räume geschaffen werden.

Ausblick: Jugendsozialarbeit muss das Sprachrohr der Jugendlichen sein

Die Fachkräfte am Übergang Schule-Beruf nehmen die Veränderungen der Lebenslagen ihrer Zielgruppe und die Veränderung der Rahmenbedingungen von Projekten und Maßnahmen sensibel wahr. Auch wenn es nicht in erster Linie ihre Aufgabe ist, die individuellen Probleme der Jugendlichen zu lösen, leitet sich derzeit ihr Auftrag aus dieser Notwendigkeit ab: Die Jugendlichen bringen viele Probleme mit, also leisten sie (zusätzlich) Sozialarbeit. Jede Fachkraft arbeitet im Rahmen ihrer Möglichkeiten und nutzt die Handlungsspielräume, die der (Kosten-)Rahmen zulässt. Fachkräfte finden dabei auch Nischen in ihrem professionellen Alltag, die keine Kosten verursachen, und Veränderungen in Hinblick auf Inklusion bewirken („Im ganz Kleinen passiert etwas.“ Zitat einer Teilnehmerin an einem Reflexions-Workshop).⁴⁵ Veränderungen können sich innerhalb von Projekten entwickeln, aber auch projektübergreifend in Form von Kooperationen auf regionaler- und Verbandsebene: Grenzen werden aufgelöst, wenn sich einzelne Projekte (auch beim gleichen Träger) nicht voneinander abschotten, sondern von ihrem Wissen gegenseitig profitieren. Elemente pädagogischer Inklusion können innerhalb einer Maßnahme eingesetzt werden, aber auch Elemente sozialer Inklusion innerhalb des Gebäudes, in dem die Maßnahme stattfindet, innerhalb des Stadtteils, Maßnahme übergreifend und Personen(-gruppen) übergreifend. Wichtig ist die Öffnung und die Haltung nach dem Grundprinzip: jede/r ist willkommen.

Jugendsozialarbeit sollte nicht nur nach innen wirksam sein, sondern auch nach außen. Sie sollte auf exkludierende Strukturen aufmerksam machen, ja sie öffentlich zum Skandal erklä-

⁴⁵ IN VIA Deutschland plant, gute Praxisbeispiele für Inklusion bei Fort- und Weiterbildungen im Rahmen seiner Qualifizierungsoffensive zu präsentieren. An dieser Stelle können sie nicht im Einzelnen vorgestellt werden.

ren.⁴⁶ Sie kann es nicht hinnehmen, dass Jugendliche verloren gehen, sie hat die Aufgabe, diese Jugendlichen sichtbar zu machen: Wissen wir, wer sie sind, was sie wollen, was sie nicht wollen? Es muss öffentlich und auf politischer Ebene darüber diskutiert werden, wer diese Jugendlichen sind, die zu Überflüssigen erklärt werden, und wie sie konkret verloren gehen. Welche Perspektiven bieten Politik und Gesellschaft diesen jungen Menschen? Wer soll sie ins Leben begleiten?

Fachkräfte machen die Erfahrung, dass Politik nicht „mitdenkt“, und dass hier ein Ansatzpunkt für die Lobbyarbeit der Jugendsozialarbeit zu sehen ist. Da die sozial Benachteiligten keine Lobby haben, muss die SA/SP diese Rolle übernehmen.

Die vorliegende Studie weist auf die Missstände im Übergang Schule-Beruf hin, die viele Fachkräfte auf bemerkenswerte Weise meistern, andere jedoch nicht mehr mittragen können oder wollen. Sie reagieren damit auf untragbare Verhältnisse, denn alle gut gemeinten pädagogischen Ansätze beseitigen letztendlich nicht die Ausgrenzung der Jugendlichen auf struktureller Ebene. Die Fachkräfte, die seit vielen Jahren im Berufsfeld tätig sind, wissen, dass große Bereiche der Infrastruktur der SA/SP zerschlagen wurden, obwohl sie sich bewährt haben (z. B. Offene Treffs). Diese Strukturen müssen wieder hergestellt werden und können nicht „durch die Hintertür“ – d.h. durch das Engagement einzelner Mitarbeiter/innen oder einzelner Projekte – wieder aufgebaut werden. Die SA/SP hat jedoch keine Lobby. Kann sie etwas dagegen unternehmen? Wie kann JSA ihren Anteil an erfolgreicher Vermittlungsarbeit im Übergang Schule-Beruf besser in die Öffentlichkeit tragen? Wie weit ist sie bereit, die Strukturveränderungen weiter (mit) zu gehen? Wo kann sie politisch Einfluss nehmen? Wie kann sich die JSA sozialräumlich (wieder) stärker positionieren und wie können gute Maßnahmen gefördert und strukturell übernommen werden, also strukturbildend wirken?

Inklusion ist dann erreicht, wenn alle Menschen ein Gefühl von Zugehörigkeit in der Gesellschaft erleben können. Weite Teile der Gesellschaft gehen davon aus, dass Integration in den Arbeitsmarkt das Gefühl von Zugehörigkeit bewirkt. Doch die Auffassung, wer eine Ausbildung macht, arbeitet und Geld verdient, „gehört automatisch dazu“ bzw. entwickelt ein Zugehörigkeitsgefühl, greift offenbar zu kurz. Nach Gerald Hüther, Präsident der Sinn-Stiftung

⁴⁶ Meinungsäußerungen von Teilnehmer/innen auf der Fachtagung: Für eine Pädagogik der Inklusion, vom 09. bis 10. Dezember 2010 in Paderborn.

und Leiter der Zentralstelle für Neurobiologische Präventionsforschung der Universitäten Göttingen und Mannheim/Heidelberg, verhält es sich genau umgekehrt: Zuerst muss bei Jugendlichen die Sehnsucht nach Zugehörigkeit befriedigt werden, bevor sie lernen wollen und können. Als Impuls genügt häufig ein „Schlüsselerlebnis“ mit einem Menschen, der dem bzw. der Jugendlichen etwas zutraut, Beziehung anbietet und signalisiert, ich mag dich.⁴⁷ Dies spricht dafür, dass kein Jugendlicher aufgegeben werden darf, sondern dass alle – nicht nur die SA/SP – mitverantwortlich dafür sind, dass Jugendliche neue, positive Erfahrungen von Zugehörigkeit machen können und ihnen damit ein Zugang zum Lernen und möglicherweise ins Erwerbsleben eröffnet wird.

⁴⁷ Gerald Hüther: Einladen, Mut machen, begeistert werden: Möglichkeiten der Potenzialentfaltung bei schwierigen Jugendlichen. Vortrag auf der Fachtagung „Thüringen braucht dich?! 20 Jahre Jugendberufshilfe in Thüringen.“ Stadtwerke Erfurt, 29. November 2011.