



Lebensmittel Bildung

Evangelische Jugendsozialarbeit für Befähigung und Teilhabe
Themenheft 1/2011

Impressum

Herausgeberin:

Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V.
Wagenburgstraße 26–28
70184 Stuttgart
Tel. (07 11) 16 48 9-0
Fax (07 11) 16 48 9-21
E-Mail: mail@bagejsa.de
www.bagejsa.de

Konzeption:

BAG EJSA

Redaktion:

Gisela Würfel

Fotos:

Fineas/Fotolia (S. 1), Silke Kaiser/pixelio (S. 6), Nicole Celik/pixelio (S. 8), Jabal Saide (S. 9, 13, 29), Katja Milnitz (S. 10, 23), Robert Bulut (S. 11, 12), Klaus Uwe Gerhard/pixelio (S. 15), Roman Mammedow (S. 16, 21), Rainer Sturm/pixelio (S. 27), Stefanie Hofschläger/pixelio (S. 35, 77), Evang. Wohnheime Stuttgart e.V. (S. 36, 67), Diakonisches Werk an der Saar (S. 39, 59), Dieter Schütz/pixelio (S. 42, 45), Christian Pohl/pixelio (S. 47), ratu/pixelio (S. 49), Anette Lang (S. 49, Mitte, 1. v. l.), EJSA Bayern (S. 49, Mitte, 2. v. l.), Silke Köser (S. 49, Mitte, 4. v. l.), Dietmar Meinert/pixelio (S. 53), Andreas Morlok/pixelio (S. 56), Berufsbildungswerk Waiblingen (S. 62), SKA Darmstadt (S. 65), Matthias Balzer/pixelio (S. 70), Fotoprojekt Marcus Andreas Mohr (S. 70, Mitte), Gaby Kempf/pixelio (S. 72), BAG EJSA (Rest)

Layout:

Kai Rübsamen, www.ruebiarts.de

Druck:

Leinebergland Druck GmbH & Co. KG

Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums
für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Stuttgart, November 2011

Inhalt

Vorwort	5
Lebensmittel Bildung! – Das Jahresthema 2011 der BAG EJSA	6
Befähigungsgerechtigkeit: Der Beitrag der Jugendsozialarbeit zur Bildung	8
Nachhaltigkeit in der Sozialen Arbeit – Konzeptionelle, praktische und empirische Implikationen aus pädagogischer Sicht	15
Potenziale zur Entfaltung bringen: Das Bildungsverständnis in der Jugendsozialarbeit	27
Pädagogik der Inklusion – Anfragen an die Jugendsozialarbeit	35
Das auch noch?!? – Menschenrechtsbildung als impliziter Auftrag von Jugendsozialarbeit	45
Befähigung und Teilhabe – Über das evangelische Selbstverständnis und die theologischen Wurzeln	49
Für das Leben lernen? – Einschätzungen von Jugendlichen und Fachkräften aus der Jugendsozialarbeit	53
Viele Türen können geöffnet werden – Wie in der Evangelischen Jugendsozialarbeit jungen Menschen der Zugang zu Bildung ermöglicht wird: Acht Beispiele	56
Fotoprojekt mit Jugendlichen – Assoziationen zum Thema »Lebensmittel Bildung«	70
Die Vision einer guten Schule (Positionierung der BAG EJSA)	72
Die Hauptschule verschwindet – die Hauptschüler und Hauptschülerinnen bleiben (Positionierung der BAG EJSA)	77



Vorwort

»Menschen bilden bedeutet nicht ein Gefäß zu füllen, sondern ein Feuer zu entfachen.«

Aristophanes, 5. Jahrhundert v. Chr.

Liebe Leserin, lieber Leser,

Bildung ist das »Lebensmittel«, das wir in der evangelischen JSA allen Jugendlichen ständig anbieten. Was brauchen wir zum Leben? Essen, Trinken und ... Bildung!

Und in der Tat bildet sich ja jede und jeder ständig – manche formal, viele nonformal und alle informell.

Die Jugendlichen, die Ziel unserer Angebote sind, kommen oftmals aus sogenannten bildungsfernen Schichten. Und doch: auch sie bilden sich ständig. Sie kommunizieren, sie interagieren und damit lernen sie dazu. Sie lernen sich zu verhalten, zu taktieren, sich zu wehren, zu überleben.

Die »Bildungsinhalte« sind manchmal in manchen Stadtteilen »mit besonderem Entwicklungsbedarf« (früher sagte man Sozialsiedlungen oder Ghettos) begrenzt, bzw. haben oft mit nicht legalen Überlebenstaktiken oder Verhaltensweisen zu tun.

Deshalb ist es uns ein Anliegen, »gesunde« Bildungs-Lebensmittel anzubieten, neue und perspektivisch für die Entwicklung der jungen Menschen interessante Aspekte einzubringen in diese sogenannten bildungsfernen Regionen. Oder wir bieten die Möglichkeiten, andere Regionen kennenzulernen, bieten die Chance, mal rauszukommen, sich mit anderen jungen Menschen auszutauschen – auch in anderen Ländern.

Bildung, wenn sie gesund sein soll, muss über den Tellerrand hinausschauen, muss den Horizont erweitern, neue oder bisher verborgene Fähigkeiten, Kenntnisse und Begabungen an sich und anderen entdecken, sie freilegen und eine Leidenschaft für bestimmte Dinge entwickeln.

Wenn man etwas mag, isst man es besonders gerne ...

Und wenn man für etwas Leidenschaft entwickelt, tut man es besonders gerne!

Wir wollten mit unserem Jahresthema deutlich machen, dass das Lebensmittel Bildung ein Grundnahrungsmittel ist, das **ALLE** Jugendlichen brauchen. Es ist kein Luxusgut nur für die »Mittel- oder Oberschicht«!

In diesem Sinne freue ich mich, wenn Sie die vielen theoretischen und praktischen Ausführungen in diesem Heft genießen und hoffe, sie sind für Sie bekömmlich!

Guten Appetit!



Michael Fähndrich
Geschäftsführer BAG EJSA



Lebensmittel Bildung!

Das Jahresthema 2011 der BAG EJSA

Gisela Würfel (BAG EJSA)

Bildung ist lebensnotwendig! Genauso wie Brot und Wasser ist Bildung ein »Lebensmittel«, ohne dass ein eigenständiges und selbstverantwortliches Leben nicht möglich ist. »Lebensmittel Bildung! – Evangelische Jugendsozialarbeit für Befähigung und Teilhabe« lautete daher das Motto zum Jahresthema 2011 der BAG EJSA. Die Wahl dieses Themas ergab sich aus dem Jahresthema 2010, in dem die Armut von jungen Menschen und deren Prävention im Mittelpunkt stand. Welche »Lebensmittel« stärken Jugendliche und welchen Beitrag kann die Jugendsozialarbeit dazu leisten? Mit diesen Fragen befasst sich die BAG EJSA im Jahr 2011 besonders intensiv.

www.bagejsa.de

Evangelische Jugendsozialarbeit
EJSA

**Lebensmittel
Bildung!**

Evangelische
Jugendsozialarbeit für
Befähigung und Teilhabe

Die Anregung zur Formulierung unseres Mottos für das Jahresthema 2011 erhielten wir durch einen Vortrag von Martin Schenk (Sozialexperte der Diakonie Österreich), den dieser im Rahmen unserer Mitgliederversammlung 2010 am 3. Dezember in Dresden gehalten hatte. Hier ein Auszug aus dem Vortrag:

»Lebensmittel sind etwas zum Essen. Es gibt aber auch Lebensmittel, die wir nicht essen können und trotzdem zum Leben brauchen. Besonders Menschen, die es schwer haben, sind darauf angewiesen. Die Resilienzforschung, die sich damit beschäftigt, was Menschen »widerstandsfähig« macht, gerade in schwierigen und belastenden Situationen, hat eine Reihe von solch stärkenden Faktoren gefunden. Es sind vor allem drei »Lebens-Mittel«, die stärken: Erstens ist da Freundschaft. Soziale Netze, tragfähige Beziehungen stärken. Das Gegenteil schwächt: Einsamkeit und Isolation. Viele Armutsbetroffene leben wesentlich öfter allein, haben seltener Kontakte außerhalb des Haushaltes und können deutlich weniger auf ein tragfähiges Unterstützungsnetzwerk zurückgreifen. Das zweite Lebens-Mittel ist Selbstwirksamkeit.

Das meint, dass ich das Steuerrad für mein eigenes Leben in Händen halte. Das Gegenteil davon ist Ohnmacht: das schwächt. Kann man selber noch irgendetwas bewirken, ergibt Handeln überhaupt einen Sinn? Die Erfahrung schwindender Selbstwirksamkeit des eigenen Tuns macht krank. Das sind angesammelte Entmutigungserfahrungen. (...) Teilhabechancen und Handlungsspielräume zu erhöhen, hat mit dem Gefühl der Bewältigbarkeit einer Lebenssituation, dem »sense of manageability«, zu tun, – und stärkt die Widerstandskräfte. So geht es in der Bekämpfung von Ausgrenzung immer um die Erhöhung der »Verwirklichungschancen« Benachteiligter, wie es der Wirtschaftsnobelpreisträger

und Ökonom Amartya Sen (2000) formuliert. Das dritte Lebens-Mittel ist Anerkennung. Anerkennung und Respekt stärken. Das Gegenteil ist Beschämung. Das wirkt wie Gift. Armutsbetroffene erleben das tagtäglich. Sie strengen sich voll an und kriegen nichts heraus. Der belastende Alltag am finanziellen Limit bringt keine »Belohnungen« wie besseres Einkommen, Anerkennung, Unterstützung oder sozialen Aufstieg. Eher im Gegenteil, der aktuelle Status droht stets verlustig zu gehen. Dieser schlechte Stress, der in einer solchen »Gratifikationskrise« (Siegrist 2008) entsteht, wirkt besonders bei Menschen in unteren Rängen, die nichts verdienen und nichts mitzureden haben. Wer sozial Benachteiligte zu Sündenböcken erklärt, wer Leute am Sozialamt bloß stellt, wer Zwangsinstrumente gegen Arbeitssuchende einsetzt, wer mit erobernder Fürsorge Hilfesuchende entmündigt, der vergiftet diese »Lebensmittel«.« (Martin Schenk in: Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit: JugendARMUT? NEIN danke! – Evangelische Jugendsozialarbeit gegen soziale Ausgrenzung, Themenheft 1/2010, Seite 10/11)

Nicht nur das Motto hat uns durch das Jahr begleitet. Die BAG EJSa ist auch mit verschiedenen Aktionen und Positionierungen an die Öffentlichkeit gegangen. So befassten sich der Hauptausschuss und die Fachbeiräte der BAG EJSa mit verschiedenen Aspekten des Themas und erhielten in einem Vortrag



Restaurant »Zur Bildung«, BAG EJSa beim 14. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag

von Professor Heiner Keupp (emeritierte Professur für Sozial- und Gemeindepsychologie am Department Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München und Vorsitzender der Sachverständigenkommission für den 13. Kinder- und Jugendbericht) grundlegende Hinweise dazu, wie durch Bildungsgerechtigkeit junge Menschen dazu befähigt werden können, eigenständig und gesund zu leben und an der Gesellschaft teilzuhaben (siehe dazu den Beitrag ab Seite 8 in diesem Heft).

Der Fachbeirat Bildung erarbeitete ein Papier zur zunehmenden Auflösung der Hauptschule und entwickelte aus Sicht der Jugendsozialarbeit die »Vision einer guten Schule«. Beide Positionierungen können in diesem Themenheft nachgelesen werden.

In einer Reihe von Fachveranstaltungen wurden verschiedene Aspekte des Jahresthemas intensiv bearbeitet, so z. B.

- der Bildungsauftrag der Jugendsozialarbeit
- der Beitrag der Jugendsozialarbeit zu Bildung
- integrative Bildung als Chance für benachteiligte Jugendliche
- nachhaltige Bildung, um die Fähigkeit junger Menschen zum selbstständigen Handeln zu fördern
- Jugendsozialarbeit an Schulen
- Lebensweltorientierte Förderung in der beruflichen Integration

Beim 14. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag im Juni 2011 in Stuttgart lud die BAG EJSa die MessebesucherInnen am gemeinsamen Stand des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit in das Restaurant »Zur Bildung« ein. Die Gäste konnten an einem schön gedeckten Tisch erfahren, dass sie je nach Herkunft und Lebenslauf sehr verschiedene Speisen und einen sehr unterschiedlichen Service erhielten.

»Wer aus der Armut helfen will, muss Menschen stärken. Mit den drei Lebensmitteln, die man nicht essen kann: mit Freundschaften, Selbstwirksamkeit und Anerkennung,« sagte Martin Schenk in seinem Vortrag. Dazu hat die Jugendsozialarbeit viel zu bieten. Das zeigen auch die Praxisbeispiele in diesem Heft. Und das will die BAG EJSa erhalten und weiterentwickeln – nicht nur im Jahr 2011!



Befähigungsgerechtigkeit

Der Beitrag der Jugendsozialarbeit zur Bildung

Heiner Keupp (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Das Thema »Befähigungsgerechtigkeit« in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, wird vor allem durch empirische Befunde nahegelegt, dass die Gesundheitschancen für Heranwachsende sozialstrukturell höchst unterschiedlich verteilt sind. Wenn Gesundheit als Fähigkeit zur Selbstsorge verstanden wird, dann stellt sich die Frage, wie alle Kinder und Jugendlichen die Chance bekommen können, diese Fähigkeit zu erwerben. Für die Jugendhilfe bedeutet dies zu klären, wie sie durch ihre Settings und Angebote einen Beitrag zur Befähigungsgerechtigkeit leisten kann. Es gibt gesellschaftliche Segmente, in denen ein gesundes Aufwachsen deshalb bedroht ist, weil in ihnen die erforderlichen Entwicklungs- und Widerstandsressourcen nicht vorhanden sind und an Heranwachsende weitergegeben werden können. Hier ist vor allem die wachsende Armut zu nennen, die in überproportionaler Weise Kinder und Jugendliche betrifft. Die Orientierung am Ziel der Befähigungsgerechtigkeit verpflichtet zu Fördermaßnahmen, die allen Heranwachsenden die Chance gibt, die Entwicklungsressourcen zu erwerben, die zu einer selbstbestimmten Lebenspraxis erforderlich sind. Dabei gilt es, aktiv an den jeweiligen Ressourcen gerade sozial benachteiligter Heranwachsender anzuknüpfen, statt diese zu entwerten. Alle verfügbaren Daten belegen einen engen Zusammenhang zwischen Einkommensarmut, dem Bildungsgrad von Eltern und Kindern und dem Grad an objektiver und subjektiver Gesundheit. Es gilt daher, Kindern und Jugendlichen möglichst früh formelle und informelle Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, um damit einen Beitrag zu leisten, sozialer Ungleichheit entgegen zu wirken und damit gesundheitliche Ressourcen zu stärken.

■ Ressourcen der Jugendlichen stärken

Im Zuge eines grundlegenden gesellschaftlichen Strukturwandels verändern sich nicht nur die Alltagswelten, sondern auch die Kompetenzprofile, die Menschen und vor allem Heranwachsende brauchen, um ihr Leben in die eigene Hand nehmen zu können. Unstrittig für alle Seiten dieser Debatte dürfte sein, dass das Hineinwachsen in diese unruhige und unberechenbare globalisierte Netzwerkgesellschaft Kompetenzen und Ressourcen erfordert, die nicht einfach als ›soziales Erbe‹ von der Elterngeneration an ihre Kinder weitergegeben werden könnte. Insofern steht nicht die Weitergabe scheinbar gesicherter Curricula von Handlungskompetenzen auf der Tagesordnung von Bildung und Jugendhilfe, sondern die Befähigung Heranwachsender ihre eigenen Wege gelingenden Lebens zu finden und zu gehen.

■ Gesundheit wird zum Thema

Dass Kinder und Jugendliche auch einen gesundheitlichen Preis für die wachsenden Anforderungen zahlen, die in der spätmodernen Gesellschaft mit dem Aufwachsen verbunden sind, hat dazu geführt, dass die Sorge um ihre gesundheitliche Verfassung in den letzten Jahren immer mehr zu einem öffentlichen Thema wurde. Allerdings ist diese Thematisierung deutlich von einer durchaus legitimen pathogenetischen Perspektive geprägt, die gesundheitliche Risiken (wie etwa mangelnde Bewegung und Fehlernährung) benennt, die zu spezifischen Störungen und Krankheiten führen. Und daraus folgt sehr häufig eine pathologisierende Perspektive. Die uns vorliegenden Daten zeigen, dass psychosoziale Probleme Heranwachsender zunehmend medikalisiert werden. Der Anteil der Kinder, der zur vermeintlichen Bewältigung von alltäglichen Krisen und Problemen medikamentös behandelt wird, steigt stetig. Diese Entwicklung trägt nichts bei zur Stärkung der Ressourcen von Heranwachsenden. Sie bleiben abhängig von dem Handeln der ExpertenInnen. Deshalb ist es notwendig Perspektiven zu entwickeln, die die Selbstwirksamkeitserfahrungen stärken.

■ Salutogenese: Wie gelingt es, gesund zu leben?

Eine salutogenetische Perspektive fragt im Unterschied zu Erklärungen der Krankheitsentstehung (Pathogenese) danach, wie es Menschen gelingt, gesund zu leben. Sie bietet eine Reihe von empirisch begründeten Ansatzpunkten, gelingendes alltägliches Umgehen mit Anforderungen und auch Belastungen zu fördern. Dies ist das Anliegen jeder Gesundheitsförderung. Danach soll sich Gesundheitsförderung auf Gesundheit statt auf Krankheit konzentrieren und positive Zustände fördern, statt negative zu vermeiden.

Das Konzept der Salutogenese des israelischen Gesundheitsforschers Aaron Antonovsky (1997) liefert den differenziertesten Ansatz zur Gesundheitsförderung. In seinem Zentrum stehen die Widerstandsressourcen und der Kohärenzsinn. Letzterer wird von Antonovsky so definiert: »Das Gefühl der Kohärenz, des inneren Zusammenhangs ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, inwieweit jemand ein sich auf alle Lebensbereiche erstreckendes, überdauerndes und doch dynamisches Vertrauen hat«, dass

- die Anforderungen es wert sind, sich dafür anzustrengen und zu engagieren (Sinnebene);
- die Ressourcen verfügbar sind, die man dazu braucht, um den gestellten Anforderungen gerecht zu werden (Bewältigungsebene), und
- die Ereignisse der inneren und äußeren Umwelt strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind (Verstehensebene).

Die Widerstandsressourcen lassen sich wie folgt differenzieren:

- Im Individuum: organisch-konstitutionelle Widerstandsressourcen, Intelligenz, Bildung, Bewältigungsstrategien und Ich-Stärke, die nach Antonovsky eine der zentralen emotionalen Widerstandsressourcen darstellt, als emotionale Sicherheit, als Selbstvertrauen und positives Selbstgefühl in Bezug auf die eigene Person.
- Im sozialen Nahraum: Zu den Widerstandsressourcen gehören auch die sozialen Beziehungen zu anderen Menschen. Diese beinhalten das Gefühl, sich zugehörig und »verortet« zu fühlen, Vertrauen und Anerkennung durch für einen selbst bedeutsame Andere zu erfahren und durch die Beteiligung an zivilgesellschaftlichem Engagement sich als selbstwirksam erleben zu können. Hinzu kommt die Möglichkeit, sich Unterstützung und Hilfe von anderen Menschen zu holen und sich auf diese zu verlassen.
- Auf der gesellschaftlichen Ebene: Widerstandsressourcen entstehen durch die Erfahrung von Anerkennung über die Teilhabe an sinnvollen Formen von Tätigkeiten und ein bestimmtes Maß an Sicherheit, mit diesen seinen Lebensunterhalt bestreiten zu können (Verfügen über Geld, Arbeit, Wohnung etc.).



- Auf der kulturellen Ebene: Widerstandsressourcen vermittelt auch der Zugang zu kulturellem Kapital im Sinne tragfähiger Wertorientierungen (bezogen aus philosophischen, politischen, religiösen oder ästhetischen Quellen).

Diese Perspektive steht nicht im Widerspruch zu empirisch abgesichertem Wissen über die Entstehung von Krankheiten oder über Risikokonstellationen, die häufig die Bewältigungskompetenzen von Menschen überfordern. Die Frage danach, welche Konsequenzen aus dem Wissen über die Entstehung von Störungen und Krankheiten in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu ziehen sind, stellt sich vor einer salutogenetischen Perspektive als Ansatzpunkt für eine gesundheitsbezogene Prävention, die letztlich auch auf die Stärkung von Ressourcen zielt, die für eine Bewältigung von Risikobedingungen erforderlich sind.

■ **Verwirklichungschancen: Der Capability-Ansatz**

Widerstandsressourcen würde Amartya Sen (2000; 2010), der Nobelpreisträger für Wirtschaftswissenschaften als 'Verwirklichungschancen' oder 'Capabilities' bezeichnen. Er versteht darunter die Möglichkeit von Menschen, »bestimmte Dinge zu tun und über die Freiheit zu verfügen, ein von ihnen mit Gründen für erstrebenswert gehaltenes Leben zu führen« (Sen 2000, S. 108). Verwirklichungschancen sind aber nicht nur die Energien und Möglichkeiten, die eine Person mobilisieren kann, sondern hier geht es um Gestaltungskräfte eines Gemeinwesens. Sen hat dies in einem Buch zur Überwindung von Armut und Ungerechtigkeit so ausgedrückt: »Letztlich ist das individuelle Handeln entscheidend, wenn wir die Mängel beheben wollen. Andererseits ist die Handlungsfreiheit, die wir als Individuen haben, zwangsläufig bestimmt und beschränkt durch die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Möglichkeiten, über die wir verfügen. Individuelles Handeln und soziale Einrichtungen sind zwei Seiten einer Medaille. Es ist sehr wichtig, gleichzeitig die zentrale Bedeutung der individuellen Freiheit und die Macht gesellschaftlicher Einflüsse auf Ausmaß und Reichweite der individuellen Freiheit zu erkennen« (2000, S. 9f.).

Das auf Sen und M. Nussbaum (1999; 2010) zurückgehende 'Capability'-Konzept erweist sich als anschlussfähig zu den bisher ausgeführten Basiskonzepten der Gesundheitsförderung. Es rückt den inneren Zusammenhang der Handlungsbefähigung der Subjekte mit den objektiv gegebenen Verwirklichungschancen ins Zentrum. In dieser Verknüpfung ist es für die soziale Arbeit von Relevanz (vgl. die Beiträge in den Sammelbänden von Otto & Ziegler 2008; 2010). Das Capability-Konzept hat auch die Chance, eine Brücke zur Armutforschung herzustellen und ist zu einem wichtigen konzeptionellen Baustein in den Armuts- und Reichtumsberichten der Bundesregierung geworden. Und schließlich ist auch die Gerechtigkeitsthematik in den sozialphilosophischen und politiktheoretischen Diskursen durch die Frage nach der Verteilung der Verwirklichungschancen im globalen wie auch im nationalen Rahmen neu thematisiert worden.



Ein Netz für soziale Kontakte (Katja, Fotoprojekt)

■ **Befähigungsgerechtigkeit herstellen**

Die hier dargestellten Perspektiven auf Gesundheit, so wie sie in der Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung (1986 im kanadischen Ottawa zum Abschluss der ersten internationalen Konferenz zur Gesundheitsförderung von der Weltgesundheitsorganisation WHO veröffentlicht), der Salutogenese, dem Capability-Ansatz und auf der praktischen Umsetzungsebene an Hand der Konzepte Empowerment und Partizipation formuliert sind, konvergieren in einer spezifischen Sicht auf das Subjekt und einer damit verbundenen Leitidee von Gesundheitsförderung: Ein möglichst selbstbestimmt entscheidendes, handlungsfähiges Subjekt, das bestimmte Ressourcen (wie Kohärenzsinn, soziales, kulturelles und »Identitätskapital«) benötigt, aber auch einsetzen kann, um Stressoren zu bewältigen und so die eigene Gesundheit zu erhalten oder wiederzugewinnen. In diesem Verständnis ist es die Aufgabe von Institutionen, Heranwachsende bei der



In Stein gehauen – ein Bild für Teilhabe (Robert, Fotoprojekt)

Entwicklung dieser Ressourcen zu fördern, aber auch Strukturen zu schaffen, die Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Sinne von Empowerment in der Wahrnehmung ihrer Rechte stärken und ihnen zu mehr Handlungsfähigkeit verhelfen. Bezug genommen wird damit auf die Norm des selbstbestimmten Handelns, aber zugleich wird diese Norm an die strukturellen, genauer gesellschaftlichen Bedingungen für die Ermöglichung von Selbstbestimmung gebunden (vgl. Giddens 1997). Zentral, wie die Forschung wiederholt

zeigt hat (Bandura 1997; Grundmann 2006; 2008), ist dabei die Erfahrung, sich selbst als *handlungswirksam* zu erfahren. Sie entsteht für Heranwachsende in Alltagssituationen, in denen sie eigene Optionen entwickeln und erproben können. Nur so können sie auf diese Weise in ihren Lebenswelten die Grundlagen für ihre Handlungsfähigkeit und ein Vertrauen in die eigene Handlungswirksamkeit erwerben.

Allerdings sind in den Erfahrungsräumen unterschiedlicher Milieus und institutioneller Settings, in denen sich Heranwachsende bewegen, strukturelle Unterschiede an derartigen Verwirklichungschancen gegeben. Insofern befähigen sie Subjekte auch auf unterschiedliche Weise zu selbstbestimmtem Handeln (Grundmann et al. 2006). Benachteiligender sozio-ökonomischer Status, je nach Kontext Geschlechtszugehörigkeit, ggf. Migrationshintergrund und Behinderung beschreiben Konstellationen, die erschwerte Zugänge zu Wirksamkeitserfahrungen bedingen.

Als Befähigungsgerechtigkeit wird vor diesem Hintergrund das für politisches, institutionelles und professionelles Handeln zentrale Ziel bezeichnet, Heranwachsende zu befähigen, »selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die all ihren Bürgern Gesundheit ermöglichen«, um noch einmal die Ottawa Charta zu zitieren. Im Ansatz der Salutogenese mit der Herausarbeitung der Widerstandsressourcen und dem Kohärenzsinn als dem subjektspezifischen Organisationsprinzip der Handlungsfähigkeit findet die Subjekt-Struktur-Koppelung eine gesundheitswissenschaftliche Ausformulierung.

Wenn man sich dem Thema Ressourcen stellt, dann findet hier auch die Ungleichheits- und Differenzfragestellung Anschluss. Materieller Status, Geschlecht, Migrationshintergrund und Behinderung beschreiben Konstellationen, die erschwerte Zugänge zu Wirksamkeitserfahrungen bedingen. Sie werfen unter der Perspektive von Prävention und Gesundheitsförderung das Thema der ‚Befähigungsgerechtigkeit‘ auf. Diese ist an folgenden Kriterien zu orientieren:

- Heranwachsende brauchen die Chance, Zugang zu den Ressourcen zu gewinnen, die sie zu einer souveränen Handlungsbefähigung benötigen.
- Die institutionellen Angebote des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssystems müssen Heranwachsende in ihrer Handlungsbefähigung systematisch unterstützen.
- Es sind professionelle Empowerment-Strategien zu entwickeln, die auf dieses Ziel ausgerichtet sind.
- Heranwachsende müssen über Partizipationsmöglichkeiten in ihren Selbstwirksamkeitserfahrungen gefördert werden.
- Solche Erfahrungen sind vor allem auch dann zu unterstützen, wenn die eigene Handlungsfähigkeit durch Behinderung eingeschränkt ist (supported living).

Befähigungsgerechtigkeit formuliert laut Ottawa-Charta ein Ziel, das alle politischen, institutionellen und professionellen Strategien darauf ausrichtet, Heranwachsende zu befähigen, »selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die all ihren Bürgern Gesundheit ermöglichen« (WHO 2001).

Diese Perspektive wird noch einmal als verbindliche Grundlage von Sozial- und Bildungspolitik durch die nun endlich von der Bundesregierung ratifizierte UN-*Kinderrechtskonvention* gestärkt. Dort heißt es im § 24, dass alle Kinder, unabhängig von ihrem Rechtsstatus, ein Recht »auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit sowie auf Inanspruchnahme von Einrichtungen zur Behandlung von Krankheiten und zur Wiederherstellung der Gesundheit« haben. Insofern sind alle Maßnahmen an einer Inklusionsperspektive auszurichten, die keine Aussonderung akzeptiert. Inklusionsnotwendigkeiten bestehen vor allem für Kinder, die in Armut aufwachsen, für Heranwachsende mit Migrationshintergrund und für Mädchen und Jungen mit behinderungsbedingten Handlungseinschränkungen.

■ Pädagogischer Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe

Mit der Nutzung dieser Konzepte ist allerdings der Handlungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe im Feld der Gesundheitsförderung noch nicht ausreichend spezifiziert. Dazu ist es erforderlich, die disziplinäre und professionelle Eigenständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe als ein im Wesentlichen pädagogisch geprägtes Praxisfeld zu erkennen.

Sie sieht Heranwachsende als AkteurInnen, die ihre eigenen Vorstellungen von sich und ihren Lebensperspektiven haben und die in spezifischen Lebenswelten verortet sind. Diese ernst zu nehmen und die Möglichkeit zu eröffnen, sie einbringen bzw. die eigenen Lebensbedingungen entsprechend mitgestalten zu können, gerade auch in Fragen des eigenen Körpers und der eigenen Gesundheit, sind wichtige Voraussetzungen für gelingende Prozesse der Gesundheitsförderung. Der Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe im Bereich gesundheitsbezogener Prävention und Gesundheitsförderung besteht also in der besonderen pädagogischen Unterstützung von gesundheitsbezogener Prävention und Gesundheitsförderung auf Seiten ihrer Adressatinnen und Adressaten. Hierin ist ihre besondere Stärke zu sehen, zugleich stellt sie aber auch eine Begrenzung dar.

■ Gesundheitliche Herausforderungen und institutionelle Angebote im Kontext des aktivierenden Sozialstaates

Die dem 13. Kinder- und Jugendbericht zugrunde gelegten Konzepte wie Salutogenese, Empowerment, Partizipation, Verwirklichungschancen und Befähigungsgerechtigkeit transportieren nicht nur einen spezifischen Zugang zur Gesundheitsförderung; darüber hinaus enthalten sie ein spezifisches Subjektverständnis. Verstanden wird hier das Subjekt als ein sich selbst steuerndes Individuum, das in seinem Kohärenzgefühl und seinen Selbstwirksamkeitserfahrungen



Spuren hinterlassen (Robert, Fotoprojekt)

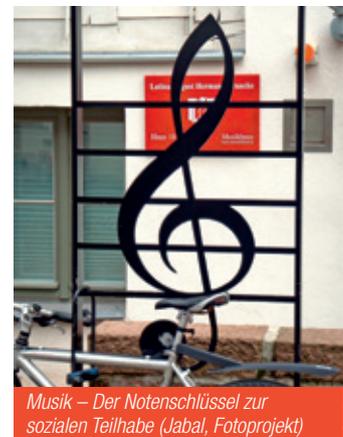
jenes Maß an Autonomie erwirbt und erlebt, das den normativen Vorstellungen einer aufgeklärten, demokratischen westlichen Gesellschaft entspricht. Befähigung in diesem Zusammenhang bedeutet deshalb, Heranwachsenden jene Ressourcen zu ermöglichen, die zur Erreichung solcher normativer Zielvorstellungen notwendig sind. Damit ist auch die Basis für eine gelingende Gesundheitsförderung gegeben. Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch der anderen AkteurInnen, haben entsprechend dieser Vorstellung dann den adäquaten Zuschnitt, wenn sie Heranwachsenden die erforderliche Unterstützung in der Erreichung dieses Ziels anbieten.

Dieses Leitbild passt einerseits gut in die aktuelle sozialpolitische Landschaft, steht aber andererseits auch in einem gewissen Widerspruch dazu. Hintergrund hierzu sind jene Veränderungsprozesse des Sozialstaates, die als »aktivierende« Wende der Sozialpolitik« beschrieben werden. Damit ist einerseits der Abschied von einem »Vorsorgestaat« gemeint, der alle Lebensrisiken in einer kollektiven Daseinsvorsorge absichert, und andererseits ist ein neuer Regierungsmodus angesprochen, in dessen Zentrum ein Umbau der Sicherungssysteme von der öffentlichen Gewährleistung hin zu individuellem Risikomanagement und Eigenverantwortung steht. Die beliebte Formel von »investing in people« hat hier

ihren systematischen Ort und diese Politik unterstellt und fördert das »unternehmerische Selbst«, das sein Leben als eine Abfolge von Projekten sieht und angeht, die mit klugem Ressourceneinsatz optimal organisiert werden müssen. Die Zukunftskommission von Bayern und Sachsen hatte dieses neue Bürgerleitbild exemplarisch formuliert: »Das Leitbild der Zukunft ist das Individuum als Unternehmer seiner Arbeitskraft und Daseinsvorsorge« und das bedeutet für die AutorInnen: »Diese Einsicht muss geweckt, Eigeninitiative und Selbstverantwortung, also das Unternehmerische in der Gesellschaft, müssen stärker entfaltet werden« (Kommission für Zukunftsfragen Bayern – Sachsen). Das so konstruierte Subjekt ist für seine Gesundheit, für seine Fitness, für seine Passung in die Anforderungen der Wissensgesellschaft selbst zuständig – auch für sein Scheitern.

Ist es dieses Leitbild, dem der Befähigungsansatz eine pädagogisch-sozialpsychologische Gestalt verleihen soll? Bildet dieses Leitbild den Prüfstand für eine gelungene Passung? Kann das gemeint sein, wenn im Anschluss an das Salutogenesemodell von Widerstandsressourcen die Rede ist oder wenn Verwirklichungschancen thematisiert werden? Ist das Leitbild der Gesundheitsförderung durch Jugendhilfeangebote das einer möglichst permanent optimierten flexiblen Anpassung an die Beschleunigungsdynamik der spätmodernen Gesellschaften? Im Augenblick scheint die politische Programmatik sehr stark von dieser Idee durchdrungen zu sein.

Die Leitidee des »unternehmerischen Selbst« hat jedoch nur auf den ersten Blick Ähnlichkeiten mit jener der Ottawa Charta. Diese betont zwar auch die Idee der Selbstsorge und ihre Perspektive der Verantwortungsübernahme für das eigene Leben, aber sie stellt ebenso heraus, dass die Gesellschaft dafür strukturelle Voraussetzungen im Sinne verlässlicher institutioneller Unterstützungssysteme zu schaffen hat. Die Ottawa Charta legt nicht ein Menschenbild des allzeit funktionierenden, mobilen und flexiblen Menschen zugrunde, sondern eher das eines Menschen, der Lebenssouveränität nicht mit einer grenzenlosen Bereitschaft zur Anschließbarkeit an die Imperative des Marktes gleichsetzt, sondern einen eigenständigen Lebensentwurf durchaus auch in deutlicher Absetzung von einer in vielen Diskursen bestimmend gewordenen unternehmerischen Perspektive verfolgt und zu realisieren versucht. Die Förderung von Identitätsarbeit in diesem Sinne kann als ein wichtiges Kriterium gelingender Passung angesehen werden, das widerständige Grenzziehungen zu den Zumutungen »neosozialer Gouvernementalität« als unterstützenswertes Ziel verfolgt.



Wenn man die unterschiedlichen Datenquellen zusammen sieht, die im Teil B des Berichtes erfasst wurden, dann liegt die Vermutung nahe, dass ein Teil der benannten Risikolagen in der wachsenden Beschleunigung aller Lebensvollzüge und den nicht ausreichend vorhandenen Lebenskompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit diesen Lebensbedingungen begründet sind. Die daraus resultierende mangelnde Balance zwischen Risiken und Bewältigungsressourcen wird dadurch noch unausgeglichener, dass immer mehr gesellschaftliche Erwartungen an Heranwachsende und Erwachsene adressiert werden, sich dieser Beschleunigung nicht nur anzupassen, sondern auch noch ihre Vorstellungen eines gelungenen Lebens auf diesen normativen Horizont hin auszurichten. Kinder und Jugendliche stellen diesen Erwartungen ihre eigenen Vorstellungen eines Lebensentwurfs entgegen bzw. koppeln sich von diesen Erwartungen ab. Zunehmend mehr Heranwachsende, die nicht über adäquate materielle, soziale und bildungsspezifische Ressourcen verfügen, entwickeln eigenständige Bewältigungsstrategien, die sich von den dominierenden gesellschaftlichen Vorstellungen deutlich unterscheiden können. Häufig wird jedoch nicht ausreichend die mögliche produktive und kreative Kraft dieser Bewältigungsstrategien von gesellschaftlich-politischen AkteurInnen (z. B. Kinder- und Jugendhilfe) wahrgenommen.

Aus Frankreich kam kürzlich unter dem Titel »Das erschöpfte Selbst« von Alain Ehrenberg ein wichtiger Beitrag, der eine Brücke zwischen sozialwissenschaftlicher Gegenwartsdeutung und der Zunahme diagnostizierter Depressionen schlägt. Er geht davon aus, dass Subjekte in der globalisierten Gesellschaft ein hohes Maß an Identitätsarbeit leisten müssen. Die zunehmende Erosion traditioneller Lebenskonzepte, die Erfahrung des »disembedding« (Giddens), die Notwendigkeit zu mehr Eigenverantwortung und Lebensgestaltung haben Menschen in der Gegenwartsgesellschaft viele Möglichkeiten der Selbstgestaltung verschafft. Zugleich ist aber auch das Risiko des Scheiterns gewachsen. Vor allem die oft nicht ausreichenden psychischen, sozialen und materiellen Ressourcen erhöhen diese Risikolagen. Die gegenwärtige Sozialwelt ist als »flüchtige Moderne« charakterisiert worden, die keine stabilen Bezugspunkte für die

individuelle Identitätsarbeit zu bieten hat und den Subjekten eine endlose Suche nach den richtigen Lebensformen abverlangt. Diese Suche kann zu einem »erschöpften Selbst« führen, das an den hohen Ansprüchen an Selbstverwirklichung und Glück gescheitert ist. Bei immer mehr Menschen zeigt sich, dass die ins Ich-Ideal verinnerlichten gesellschaftlichen Leistungs- und Selbstwirklichungsideologien eine destruktive Dynamik auslösen können. Es handelt sich bei Depression also nicht um eine »Krankheit der Freiheit« wie es Ehrenberg (2004) nannte, sondern um die Folgen einer individuellen Verinnerlichung der marktradikalen Freiheitsideologien.

Wenn man den salutogenetischen Begriff der »Widerstandsressourcen« ernst und wörtlich nimmt, dann gehört zu ihnen auch eine kritisch-reflexive Haltung zu normativen Menschenbildvorgaben, die dem eigenen Wohlergehen schaden könnten. Prävention und Gesundheitsförderung der Jugendhilfe sollte diese kritisch-reflexive Haltung nicht nur den eigenen Zielen und Programmen zugrunde legen, sondern den Heranwachsenden Kompetenz in diese Richtung zutrauen und sie stärken. Statt einer unreflektierten Fitnessperspektive sollte man die Stärkung der Selbstsorge und Selbstständigkeit als normative Positionierung einnehmen. Zugleich müssen die institutionellen Bedingungen der Möglichkeit zu praktizierter Selbstsorge immer mit bedacht werden.

Literatur

Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. *Tübingen: dgvt-Verlag.*

Bandura, A. (1997). Self Efficacy: The exercise of control. *New York: Palgrave.*

Deutscher Bundestag (2009). Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. 13. *Kinder- und Jugendbericht. Berlin.*

Ehrenberg, A. (2004). Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. *Frankfurt: Campus.*

Giddens, A. (1997). Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. *Frankfurt: Suhrkamp.*

Grundmann, M. (2008). Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In H. U. Otto, H. Ziegler (Hrsg.), Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft (S. 131 – 142). *Wiesbaden: VS Verlag*

Grundmann, M., Dravenau, D., Bittlingmayer, U. H. & Edelstein, W. (2006). Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. *Münster: LIT.*

Lessenich, S. (2008). Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. *Bielefeld: transcript.*

Nussbaum, M. C. (1999). Gerechtigkeit oder Das gute Leben. *Gender Studies. Frankfurt: Suhrkamp.*

Nussbaum, M.C. (2010). Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. *Frankfurt: Suhrkamp (eng. Original: "Frontiers of justice" 2006).*

Otto, H.-U. & Ziegler, H. (Hrsg.) (2008). Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. *Wiesbaden: VS Verlag.*

Otto, H.-U. & Ziegler, H. (Hrsg.) (2010). Education, welfare and the capabilities approach. A European perspective. *Opladen: Barbara Budrich.*

Sen, A. (2010). Die Idee der Gerechtigkeit. *München: C.H.Beck (eng. Original: "The idea of justice" 2009).*

Sen, A., (2000). Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. *München: Hanser (engl. Orig. 1999).*

World Health Organisation – WHO (1986). *Ottawa Charta of Health Promotion. In: Journal of Health Promotion, 1, S. 1 – 4.*



Nachhaltigkeit in der sozialen Arbeit

Konzeptionelle, praktische und empirische Implikationen aus pädagogischer Sicht

Joachim König (Evangelische Hochschule Nürnberg)

Dieser Beitrag versucht, den in der letzten Zeit sehr inflationär und gleichzeitig recht unscharf verwendeten Begriff der Nachhaltigkeit zunächst allgemein und dann aus der Sicht der Pädagogik zu bestimmen und zu entfalten. Vor diesem Hintergrund wird ein Vorschlag unterbreitet, wie er vor diesem Hintergrund für die Soziale Arbeit – am Beispiel der Jugendsozialarbeit in konzeptioneller, praktischer und empirischer Hinsicht fruchtbar gemacht werden kann. Dazu werden drei Bezugsebenen entfaltet:

- Der *individuelle Kern* des Begriffs, orientiert am Menschenbild einer *Person* mit unverfügbaren Rechten und mit sich aus ihnen ergebenden Pflichten;
- die *gesellschaftliche Ebene*, orientiert am Postulat der Gerechtigkeit und an den Konsequenzen, die sich für eine mündige Person in ihrer *Lebenswelt* daraus ergeben;
- der *zeitliche Horizont*, orientiert an einem Verständnis von *Entwicklung*, das die rein formale Betrachtung von Veränderungen in qualitativer, den Sinn von Veränderungen berücksichtigender Hinsicht überwindet.

Vor dem Hintergrund dieser drei Ebenen werden darauf aufbauend Ansätze zur Umsetzung in eine nachhaltige Praxis und zur Operationalisierung für eine Empirie der Nachhaltigkeit angedeutet.

■ Was bedeutet Nachhaltigkeit?

Wie ein Zauberwort schwebt sie durch alle Reden, nicht nur von PolitikerInnen. Sie steht auf Plakaten, ziert Konzepte, schmückt Visionen und wird für Werbezwecke sattsam bemüht: Die Nachhaltigkeit! – Potenziell nachhaltig sind Therapien, Finanzanlagen und Klimapolitik genauso wie die Landwirtschaft, ein Lernprozess oder die Entwicklung einer neuen Technologie. Geradezu inflationär hat sich der Gebrauch dieser Vokabel in den letzten Jahren entwickelt. Und doch feiert sie in diesem Jahr bereits ihren dreihundertsten Geburtstag: Nachdem nämlich Hans Carl von Carlowitz 1711 zum Oberberghauptmann am kursächsischen Hof in Freiberg in Sachsen ernannt worden ist, erkannte er – zuständig für die dortige Forstwirtschaft als Zulieferer für den Bergbau – das damals schon ökonomische und zugleich

ökologische Problem sofort: Der ständig steigende Holzbedarf führte zu Abholzungen, die den Waldbestand in Sachsen in seiner Existenz bedrohte. So schrieb er in seiner ›Sylvicultura Oeconomica‹ mit dem schönen Untertitel ›Anweisung zur Wilden Baumzucht¹: ›... wird derhalb die größte Kunst, Fleiß und Einrichtung hiesiger Lande darinnen beruhen, wie eine sothane Conservation und Anbau des Holtzes anzustellen, daß es eine continuiertliche beständige und *nachhaltende* (Herv. d. Verf.) Nutzung gebe, weiln es eine unentberliche Sache ist, ohne welche das Land in seinem Esse nicht bleiben mag.« Dies war – wenn wir den Quellen glauben dürfen – die Geburtsstunde dieses Grundgedankens der Nachhaltigkeit im Sinne der Sorge um die langfristige Erhaltung der Grundlagen für die natürliche und wirtschaftliche Existenz der Menschen.

Auch in Japan scheint es zur gleichen Zeit Bemühungen um nachhaltige Forstwirtschaft – ebenfalls aus der Not heraus – gegeben zu haben: Nach einer massiven Abholzung großer Flächen aus wirtschaftlichen Interessen ist es dort am Ende des 17. Jahrhunderts zu einer gewaltigen Bodenerosion und zu Flutkatastrophen großen Ausmaßes gekommen, woraufhin Japan um 1700 ein sehr ausgeklügeltes System der Forstverwaltung eingeführt haben soll.



Figuren auf Podest – Sinnbild für Respekt (Roman, Fotoprojekt)

Hier wie dort waren also ökonomisch absehbare Schwierigkeiten und Versorgungsengpässe der Anlass für einschneidende Veränderungen im Bereich des Umgangs mit natürlichen Ressourcen. Ein verantwortliches, vorausschauendes und im Blick auf die Zukunft achtsames Denken über den Tag hinaus, so könnte die Botschaft hier wie dort gelautet haben.

Dann wurde es lange still um diesen Begriff. Erst Mitte der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts, im Zuge der zunehmenden Sorge um die Erhaltung der globalen Grundlagen menschlicher Existenz, hat dieser Begriff wieder Einzug in unser Vokabular und damit auch seine frühere Bedeutung in unser Bewusstsein gefunden, auch wenn sich der Fokus von eher regionalen Perspektiven auf eine globale Gesamtsicht erweitert hat. Drei Etappen markieren diese Entwicklung der letzten 40 Jahre im Wesentlichen:

- Mit dem Bericht des Club of Rome zu den ›Grenzen des Wachstums² wurde 1968 zum ersten Mal aufgezeigt, welche katastrophalen Folgen die Ausbeutung der Rohstoffe und die zunehmende Belastung des weltweiten Klimas für die Existenzgrundlagen der Menschheit global haben kann und, wenn nicht massive Korrekturen in allen Bereichen erfolgen würden, auch mit Sicherheit haben wird.
- Eine deutliche Verstärkung erfuhr die Diskussion weltweit durch das Inkrafttreten der UN-Klimakonvention³ am 21. März 1994, nachdem sie 1992 in Rio de Janeiro beraten und zunächst von 50 Staaten ratifiziert wurde. Innerhalb der folgenden 10 Jahre stieg die Zahl der Ratifikationen auf 189. Die noch unverbindliche Botschaft der ersten Weltklimakonferenz von 1979 gewann damit eine deutliche weltweite Rechtsverbindlichkeit: ›Alle potentielle von Menschen verursachte Änderungen im Klima, die sich nachteilig auf das Wohl der Menschheit auswirken könnten, sind zu verhindern.«
- Für Deutschland wurde damit eine eigene Entwicklungsdynamik angestoßen, die 1995 ihren Anfang nahm mit dem Bericht der Enquete-Kommission zum Schutz der Erdatmosphäre⁴ und schließlich, unter dem Prinzip ›Global denken, lokal handeln‹ in viele so genannte ›Agenda-21‹-Prozesse in den Kommunen und Regionen des Landes mündete.

¹ Carlowitz, H.C. (1713), S. 105f

² vgl. Meadows, D.L. (1972)

³ <http://www.un.org/geninfo/bp/enviro.html>

⁴ vgl. Deutscher Bundestag, (1995)

Aus all diesen Entwicklungen und Diskussionen heraus wurde immer wieder dieser Grundgedanke des zukunftsverantwortlichen Denkens und Handelns im Sinne des Wohles der Menschheit auch für künftige Generationen in seiner Bedeutung hervorgehoben und schließlich in einem ›Drei-Säulen-Modell der Nachhaltigkeit‹ zusammen gefasst und von Rademacher⁵ hervorragend erläutert. Nachhaltigkeit bezeichnet demnach – und in allen Quellen sehr übereinstimmend – eine dauerhaft zukunftsfähige Entwicklung der ökonomischen, ökologischen und sozialen Dimension einer Gesellschaft:

- *Ökologisch* nachhaltig ist eine Lebensweise, die alle natürlichen Ressourcen nur in einem Umfang beansprucht, wie sie sich regenerieren. Natur und Umwelt werden für das Leben der nachfolgenden Generationen erhalten.
- *Ökonomisch* nachhaltig ist Wirtschaft, wenn langfristige Planungshorizonte Basis der unternehmerischen Entscheidungen sind, die Belange der Umwelt und der Gesellschaft mit in das ökonomische Denken einbezogen werden und insbesondere ein Subsistenz garantierender Erwerb aller Mitglieder einer Gesellschaft ermöglicht wird.
- *Soziale* oder auch gesellschaftliche Nachhaltigkeit ist gegeben, wenn die Interessen unterschiedlicher sozialer Gruppen berücksichtigt und zukunftsverantwortlich im Sinne einer lebenswerten Gemeinschaft gefördert werden.

■ Was bedeutet soziale Nachhaltigkeit?

Soziale Nachhaltigkeit als eine dieser drei Säulen ist inzwischen aus volkswirtschaftlicher und sozialpolitischer sowie aus ökologischer Sicht intensiv diskutiert worden. Auch erste Versuche einer Systematisierung und konzeptionellen Durchdringung lassen sich inzwischen ablesen⁶. Bei der Durchsicht dieser Literatur zeigt sich die zunehmende Bemühung um eine Eigenständigkeit der Forschung zur sozialen Nachhaltigkeit mindestens seit den 90er Jahren, auch wenn man bis heute eher davon ausgehen muss, dass der soziale Fokus innerhalb der Nachhaltigkeitsdiskussion immer noch als der am deutlichsten Unterbelichtete gilt.

Vor allem im Zuge der Agenda-21-Prozesse in den Kommunen, Kreisen und Bezirken wird zwar auf die ›ökologische Herkunft‹ des Konzepts Bezug genommen, jedoch treten neben dem Umwelt- und Naturschutz zunehmend die Themen Armut, Gerechtigkeit, Partizipation und gesellschaftliche Entwicklung, nicht zuletzt angesichts wiederkehrender Wirtschafts- und Finanzkrisen unterschiedlichen Ausmaßes, ins Zentrum des Interesses und der Diskussion. Inzwischen sind es im Wesentlichen fünf Leitorientierungen, die als Grundlage für eine begriffliche Bestimmung sozialer Nachhaltigkeit mit Blick auf die in einer Gesellschaft zusammen lebenden Individuen gelten können⁷:

- Eine menschenwürdige Existenz aller im Sinne ihrer materiellen und immateriellen Grundbedürfnisse kann als die zentrale Grundforderung angesehen werden.
- Eine Existenzsicherung durch gerechte Arbeit in einem ganzheitlichen Sinne (also nicht nur auf die klassische Erwerbsarbeit bezogen) muss dazu ermöglicht werden können.
- Soziale Ressourcen zur Ermöglichung von Handlungschancen und Handlungsperspektiven müssen zur Verfügung stehen.
- Chancengleichheit muss auch in einer Gesellschaft, die durch zunehmende soziale Ungleichheit gekennzeichnet ist, trotz allem als Maxime aufrecht erhalten werden.
- Beteiligungsmöglichkeiten für alle Gruppen zu schaffen und im Sinne von Niedrigschwelligkeit diese auch zugänglich zu machen, bleibt dabei eine sozialpolitische Aufgabe.

Deutlich wird also hier vor allem, dass die Forderung nach Gerechtigkeit in mehrerlei Hinsicht im Zentrum dieser Überlegungen steht und so wohl auch mit einer gewissen Berechtigung als zentrale Kategorie bei der Bestimmung sozialer Nachhaltigkeit bezeichnet werden kann.

⁵ vgl. Rademacher, F.-J. (2007)

⁶ vgl. dazu u.a. Diefenbacher, H. (2001); Ritt, Th. (2002); Spangenberg, J.H. (2002); McKenzie, S. (2004).

⁷ vgl. dazu Embacher & Wehling (2002), S. 32ff

Soziale Nachhaltigkeit als eine der drei Säulen könnte also – vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen und im Blick auf die Verwendung des Begriffs in den Feldern der Sozialen Arbeit – folgendermaßen in dreierlei Hinsicht gefasst und weiter ausdifferenziert werden:

- Den Menschen in den Mittelpunkt rücken, indem die Würde des Menschen im Sinne der Sicherung einer menschenwürdigen Existenz und der sozialen Teilhabe immer wieder aufs Neue zum Fokus von politischen und gesellschaftlichen Entscheidungen gemacht wird.
- Gerechtigkeit als zentralen Maßstab benennen, indem die gesellschaftliche Verteilung von sozialen Leistungen im Hinblick auf die Auswirkungen für folgende Generationen betrachtet wird und darauf geachtet wird, die soziale Ausgrenzung bestimmter Gruppen zu vermeiden.
- Langfristige Perspektiven für die Soziale Arbeit entwickeln, indem nicht nur kurzfristig beabsichtigten Wirkungen sozialen Handelns in den Fokus genommen werden, sondern auch langfristige Entwicklungen intendiert sowie unbeabsichtigte Wirkungen antizipiert und im Hinblick auf ihre Folgen kritisch und gleichzeitig konstruktiv reflektiert werden.

■ Was bedeutet deshalb Nachhaltigkeit für die Soziale Arbeit?

Aus originär sozialwissenschaftlicher, dabei vor allem aus pädagogischer Perspektive jedoch gibt es bisher kaum Konzeptionsversuche, obwohl der Begriff selbst sowie die Forderung nach Nachhaltigkeit in den Feldern der Sozialen Arbeit inzwischen ja auch Eingang in die Begrifflichkeiten, Konzepte und Rhetoriken gefunden hat.

Wenn wir uns deswegen vor diesem Hintergrund in einem weiteren Schritt fragen, was denn Nachhaltigkeit und insbesondere eine wie gerade angedeutete soziale Nachhaltigkeit für die Praxis in den vielen Feldern der Sozialen Arbeit konkret bedeuten könnte, so finden sich aus allgemeinpädagogischer Sicht an mindestens drei Stellen Anknüpfungspunkte und Verbindungslinien für eine begriffliche Bestimmung des Konzeptes der Nachhaltigkeit und auch sinnvolle Möglichkeiten zur Operationalisierung des Begriffs im praktischen, konzeptionellen und auch empirischen Zusammenhang, aus denen heraus Kriterien zur Beschreibung und Bewertung von Praxis formuliert werden können:

Linie 1: Mündigkeit als Verantwortung einer Person definieren

Das zentrale Ziel aller Erziehungs- und Bildungsbemühungen ist Mündigkeit⁸. Folgendermaßen könnte dieser Begriff im Blick auf die Praxis der Sozialen Arbeit operationalisiert und konkretisiert werden:

	individuell	gesellschaftlich
Rechte	Selbstbestimmung	Mitbestimmung
Pflichten	Selbstverantwortung	Mitverantwortung

Ausgangspunkt ist der Grundgedanke, dass Verantwortung im Sinne von Mündigkeit immer mit den Rechten und mit den Pflichten einer Person untrennbar verbunden ist. Beides ist wiederum sowohl an die Person selbst als auch auf ihre Lebenswelt und die sie umgebende Gesellschaft gerichtet. Die ›Medaille der Mündigkeit‹ hat also sowohl eine individuelle als auch eine sozial-gesellschaftliche Seite: Neben dem Recht auf Selbstbestimmung wird einer mündigen Person immer auch die Pflicht zur Selbstverantwortung auferlegt, neben ihrem Recht auf Mitbestimmung muss immer auch die Pflicht zur Mitverantwortung gesehen und eingefordert werden. Insofern geht der Begriff der Person in seiner pädagogischen Bedeutung ganz wesentlich über das hinaus, was in eher neutraler Form soziologisch mit dem Begriff des Individuums gemeint ist.

⁸ vgl. dazu z. B. die ursprünglichen Überlegungen bei Kant (1799)

Linie 2: Bildung – weit gefasst – auch als gerechte Teilhabe und Partizipation begreifen

Aus der Perspektive des Bildungsbegriffs werden nun die bereits erwähnten Forderungen nach Partizipation und Teilhabe weiter ausdifferenziert und spielen insofern eine zentrale pädagogische Rolle. Wenn wir einem Zitat, das Georg Kerschensteiner zugeschrieben wird, folgend, Bildung als eine ‚personale Haltung‘ verstehen, die »übrig bleibt, wenn alles Gelernte wieder vergessen ist«, dann könnten die verschiedenen Ebenen und Bedeutungen eines auf diese Diskussion um Nachhaltigkeit hin orientierten Begriffes von Bildung etwa folgendermaßen aufeinander aufbauend als eine Art Stufenmodell bestimmt werden:

			4. Bildung fordert auf zu Partizipation: Einfluss nehmen Gesellschaft gestalten Bedingungen schaffen
		3. Bildung formuliert eine Ethik: Meinung bilden Bewusstsein entwickeln Urteilen lernen	
	2. Bildung bedeutet Kompetenz: Wissen anwenden Schlüsselkompetenz erwerben Das Lernen lernen		
1. Bildung braucht Erfahrung: Wissen erwerben Leben lernen Die Welt kennen lernen			

Grundlegende Voraussetzung und Basis für alle Bildungsprozesse ist die individuelle Erfahrung, das Dazulernen im elementaren Sinne. Wissen zu erwerben, um die Welt kennen zu lernen, um Zusammenhänge, Strukturen und Abläufe zu verstehen, ist notwendige Grundlage für alle weiteren ‚Bildungsschritte‘, bei denen es dann darum gehen kann, dieses erworbene Wissen auch anzuwenden, also in einem zweiten Schritt Kompetenzen zu erwerben im Umgang mit Wissen und sich Strategien anzueignen, eigene Lernprozesse künftig auch selbst steuern zu können, also z.B. zu lernen (und dann auch zu wissen), wie man lernt.

Auf einer dritten Stufe muss es dann aber auch darum gehen, Bildung als einen Prozess der Entwicklung einer eigenen Ethik zu verstehen und umzusetzen: Sich vor dem Hintergrund des erworbenen Wissens eine eigene Meinung, einen bewertenden Standpunkt zu ‚bilden‘, begründetes Urteilen zu lernen. So kann sukzessive – auf einer vierten Stufe angesiedelt⁹, ein Bewusstsein entstehen, das es von dieser Grundlage aus erlaubt, auch handelnd in einem Gemeinwesen einzugreifen, also dann auch gezielt Einfluss zu nehmen und so Gesellschaft und Lebenswelt und auch die Bedingungen des Zusammenlebens von Menschen mit zu gestalten. Partizipation als die konsequente Weiterführung der bisherigen Stufen könnte so als immanenter Bestandteil und ein zentrales Ziel von Bildungsprozessen im Sinne der Mündigkeit einer Person beschrieben werden.

⁹ Einschränkung muss mit Blick auf ein solches Stufenmodell natürlich betont werden, dass es sich dabei um eine Heuristik handelt, die die zeitliche Abfolge der einzelnen Schritte nicht im strengeren Sinne voraussetzt, dass also in pädagogischen Prozessen auch jeweils jeder einzelne Schritt für sich genommen eine eigenständig sinnvolle und ausschließliche Bedeutung erlangen kann.

Linie 3: Langfristig denken und sinnvolle Kontinuität wahren.

Langfristigen Bestand sichern, über das Tagesgeschäft hinaus denken, die Tragfähigkeit von Bemühungen auch für künftige Entwicklungen sichern, dies sind dem Begriff der Nachhaltigkeit immanente Forderungen, die auch pädagogischen Grundvorstellungen direkt entsprechen. Erziehung und Bildung als die beiden zentralen Kategorien in diesem Zusammenhang sind – etwa im Gegensatz zu den Begriffen des Lernens und der Qualifizierung – auf zunehmende Langfristigkeit und intrinsische Motivation im Sinne von Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit angelegt. Während es bei der Beschreibung von Lernprozessen lediglich um die Feststellung von aktuellen Veränderungen im Verhalten oder Erleben von Menschen geht und Qualifizierung den Zugewinn an Wissen und Kompetenzen in den Blick nimmt, sind Erziehungs- und Bildungsbemühungen stets auf längerfristige Ziele hin ausgerichtet. Die Forderung nach lebenslangem Lernen hat in diesem Zusammenhang einen ganz intensiven Einfluss auf die Bildungsdebatte über viele Jahre hinweg gehabt.

	intrinsisch	extrinsisch
langfristig	Bildung	Erziehung
kurzfristig	Lernen	Qualifizierung

Zudem wird – in der Abgrenzung dessen, was Erziehung und Bildung unterscheidet – betont, dass Individuen durch Erziehung zu einer ›Haltung der Bildung‹ gelangen sollten, und letztlich aus intrinsischer Motivation heraus Verantwortung für die ›Selbst-Bildung‹ übernehmen.

Auch viele pädagogisch-psychologische Vorstellungen vom Begriff der Entwicklung¹⁰ einer Persönlichkeit lassen sich hier gut in eine solche Sicht von Nachhaltigkeit integrieren: Langfristige Veränderungen, die aus der individuellen Perspektive einer Person (ganz entsprechend den gerade angestellten Überlegungen zu diesem Begriff) einen subjektiven Sinn ergeben und das eigene Leben auf eine weitere Stufe fortzuführen in der Lage sind und so eine ›Kontinuität im Wandel‹ herstellen können.

Aus den so angedeuteten Verbindungslinien können nun drei Konsequenzen für die Praxis, für das Alltagsgeschäft, etwa in der Jugendsozialarbeit, gezogen werden: Pädagogisches Denken und Handeln, das in der Sozialen Arbeit auf Erziehung und Bildung abzielt und an Nachhaltigkeit interessiert und orientiert ist, muss

1. *ganzheitlich*, d.h. die Verantwortung des Individuums als Person ernst nehmend,
2. *lebensweltlich*, d.h. die Umwelt und die gerechte Teilhabe in ihr mit einbeziehend und
3. *langfristig*, d.h. sinnvoll über das Tagesgeschäft hinaus, orientiert sein.

Diese Konsequenzen ernst zu nehmen, könnte bedeuten, aus ihnen für die Praxis der Sozialen Arbeit ‚Prinzipien der Nachhaltigkeit‘ abzuleiten, die für ihren konzeptionellen Zusammenhang sowie für die empirischen Fragen nach der Bewertung ihrer Praxis Bedeutung gewinnen könnten:

Prinzip 1: Personen als Ganzes ernst nehmen anstatt nur als Fälle betrachten:

Da geht es im Wesentlichen um das *Menschenbild*, das wir in der Alltagspraxis mit uns herum tragen: Die Person – wörtlich übersetzt die Rolle, der Charakter eines Individuums – sollten wir in diesem Sinne als Ganzes betrachten.

Damit ist gemeint, dass wir es mit *mehr* zu tun haben als mit einem *Fall*, einem Defizit, einem Symptom oder einem Delikt und dass wir von den folgenden Grundannahmen ausgehen:

¹⁰ vgl. dazu die Systematisierung bei Oerter & Montada (2008)

1. Jeder Mensch besitzt eine unteilbare Würde und unverfügbare Rechte. Hier spielt nicht nur das Grundgesetz, sondern möglicherweise auch die Rechtfertigungslehre in christlich-lutherischer Tradition eine zentrale Rolle.
2. Ein Individuum ist grundsätzlich, aus sich heraus, zu subjektiv sinnvollem Handeln fähig. Wir können uns mit ihm auch über diesen subjektiven ›Eigen-Sinn‹ verständigen.
3. Allen Jugendlichen kann die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung und auch zur Selbst- und Mitverantwortung, die wir *Mündigkeit* nennen, zugetraut werden und sie muss auch immer wieder eingefordert werden.

Prinzip 2: Nicht nur Individuen betrachten, sondern an gerechten Lebenswelten arbeiten:

Da geht es vor allem um den *systemischen Blick*. Also um die Fähigkeit, im Alltagsgeschäft mit den Jugendlichen über das ‚Zweierverhältnis‘ – mein Klient und ich – hinauszudenken und den sogenannten Sozialraum mit zu bedenken und auch in die Arbeit einzubeziehen, also diesen berühmten Grundsatz der Lebensweltorientierung und der Ressourcenorientierung, den Hans Thiersch¹¹ einmal formuliert hat, ernst zu nehmen. Außerdem erscheint es notwendig, dass wir dabei auf die *Niedrigschwelligkeit* der Angebote achten und gleichzeitig auch das Prinzip der *Stärkenorientierung* insofern ernst nehmen, als wir von den Jugendlichen dann auch die Mitverantwortlichkeit für das Gemeinsame einfordern können und auch sollen. *Partizipation* als Grundlage und auch als Voraussetzung für soziale Integration könnte da das Motto sein.

Prinzip 3: Sinnvolle Entwicklungen anstreben statt nur auf kurzfristige Veränderungen setzen.

An dem Punkt sollten wir uns fragen, was für ein *Verständnis von Langfristigkeit und Entwicklung* wir im pädagogischen Geschäft denn haben: Wichtig wäre da, dass wir über einzelne Veränderungen in einzelnen Situationen hinaus denken und Entwicklung als etwas Ganzheitlicheres begreifen, das mit der *positiven Bewertung* einer Veränderung verbunden sein muss – weg von dem Motto ›Hauptsache es geht was vorwärts ...‹.

Das unterscheidet übrigens auch ganz wesentlich den Entwicklungsbegriff vom Lernbegriff, der da viel wertneutraler, man könnte auch sagen ›sinnfreier‹ ist. Entwicklung könnte als ein langfristiger Wandel begriffen werden, der von den Beteiligten, also von den Fachkräften und optimalerweise auch von den Jugendlichen als sinnvolle, weitere Stufe auf einem längerfristig angelegten Weg gesehen und als wichtig erachtet wird.

Entwicklung sollte dabei gleichzeitig aber auch als *Kontinuität* im Wandel verstanden werden: Sich also nicht gedrängt fühlen, sofort und von jetzt auf nachher alles verändern zu wollen. Entwicklung von Persönlichkeit lebt immer auch von der Stetigkeit, einer erkennbaren Linie, die sich durchzieht und eben auch gerade das ausmacht, was wir in der Entwicklungspsychologie Identität einer Person, ihre Unverwechselbarkeit trotz aller Veränderungen nennen.



Bildung heißt auch Teilhabe und Gemeinschaft (Roman, Fotoprojekt)

Wenn wir nun diese drei Prinzipien,

- ein *Menschenbild*, das vom Gedanken der Mündigkeit und der Verantwortung geprägt ist,
- *Lebensweltorientierung*, die auf Partizipation und Teilhabe und damit letztlich auch auf soziale Integration und Gerechtigkeit setzt und
- *Entwicklungsbedeutsamkeit*, die an je individuell sinnvoller langfristiger Veränderung und gleichzeitig an Kontinuität orientiert ist,

¹¹ vgl. Thiersch, H. (2005)

beim Handeln, Konzipieren und Bewerten in der Praxis berücksichtigen, dann könnten wir m.E. insgesamt betrachtet und mit gutem Gewissen den soliden Anspruch erheben, dass wir nachhaltige Soziale Arbeit betreiben, die in der Lage ist, – das wäre dann sozusagen die Definition – *die Entwicklung von Menschen als Personen in möglichst gerechten Lebenswelten bestmöglich zu fördern*: Soziale Arbeit mit dem Label ›Nachhaltigkeit‹, warum nicht?

■ Implikationen

Nun zur Frage nach der Umsetzung. Welche Bedeutung können diese Prinzipien für die Praxis, also dort wo konzipiert, gehandelt und auch evaluiert wird, erlangen.

Die folgende Matrix zeigt die möglichen Felder einer Gewinn bringenden Anwendung auf und kann von PraktikerInnen als eine Heuristik genutzt und bezogen auf die Herausforderungen der eigenen Praxis gefüllt werden.

Im Folgenden sollen nun anhand von drei Beispielen für drei Felder der Sozialen Arbeit am – Beispiel der Jugendsozialarbeit – Möglichkeiten angedeutet werden, wie sich nachhaltige Soziale Arbeit konzeptionell-praktisch und auch evaluierend-empirisch darstellen, d.h. handelnd umsetzen und empirisch bewerten lassen könnte. Dies geschieht zunächst inhaltlich, methodisch und empirisch konkretisierend in drei kurzen Abschnitten und am Ende des Textes schließlich im Überblick orientiert an der oben entwickelten Matrix.

Prinzipien der Nachhaltigkeit	Umsetzung ...	
	... konzeptionell – praktisch handelnd: Inhalte & Methoden	... evaluierend – empirisch bewertend: Indikatoren & Methoden
Mündige Person		
Gerechte Lebenswelt		
Sinnvolle Entwicklung		

(1) Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit

Im Rahmen der so genannten Bildungstage einer Jugendwerkstätte, in der Jugendliche in Maßnahmen nach SGB II und SGB VIII sozialpädagogisch begleitet und beruflich qualifiziert werden, steht das Thema politisches Engagement auf der Agenda. Den Jugendlichen wird vermittelt, wie die Finanzierung der Maßnahmen funktioniert und es entwickelt sich eine Debatte darüber, wie denn Formen der Beteiligung und der Artikulierung der Interessen von Jugendlichen in diesem Zusammenhang aussehen könnten. Am Ende des Tages, an dem in Arbeitsgruppen verschiedene Aktionen entwickelt und geplant werden, wird entschieden, dass in den kommenden Wochen

- ein gemeinsamer Besuch einer Sitzung des Jugendhilfeausschusses und anschließend des Stadtrates, die sich beide mit der Finanzierung von Jugendsozialarbeit befassen, stattfinden soll,
- eine Plakataktion zur Förderung des öffentlichen Bewusstseins über die Situation von benachteiligten Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt im Stadtteil gestartet werden soll und
- für den nächsten ›Tag der offenen Tür‹ in der Einrichtung PolitikerInnen zu einer Diskussions- und Fragerunde gebeten werden sollen, bei der die Jugendlichen die Möglichkeit haben, auf ihre Situation hinzuweisen, Fragen zu stellen und auch ihre Forderungen an die Politik zum Ausdruck bringen können.

Sowohl mit Blick auf die Dokumentation dieser Aktionen als auch mit dem Ziel ihrer Bewertung planen die SozialpädagogInnen im Anschluss die Abfassung eines kurzen Berichts, der

- positive und auch kritische Rückmeldungen aus der Öffentlichkeit enthält,
- den Inhalt leitfadengestützter Interviews mit ausgewählten Jugendlichen im Hinblick auf die Wirkungen dieser Aktionen darstellt und
- die Ergebnisse einer kleinen Fragebogenuntersuchung systematisch dokumentiert, bei der alle Jugendlichen nach ihrer Zufriedenheit mit dem Erfolg der Maßnahmen und nach den Veränderungen der von ihnen wahrgenommenen Zugehörigkeit zur Gesellschaft gefragt werden.



Die Uhr – ein Bild für Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit (Katja, Fotoprojekt)

Dieses Heft wiederum wird im Anschluss Teil einer größeren Kampagne zur Darstellung der Bedeutung der Jugendsozialarbeit im Rahmen der Arbeit der entsprechenden Landesarbeitsgemeinschaft aller ihr angeschlossenen Träger und Einrichtungen.

(2) Jugendsozialarbeit an Schulen

Im Rahmen einer neu geschaffenen Stelle für Jugendsozialarbeit an einer städtisch geprägten Hauptschule initiiert die Sozialpädagogin eine neue Form der Elternarbeit, mit dem Ziel, zum einen die Begleitung und Unterstützung der Jugendlichen auf eine breitere und ganzheitlichere Basis zu stellen und zum anderen einen Beitrag zu Verbesserung der Integration der Eltern mit Migrationshintergrund zu leisten. Dazu werden

- zusätzliche Beratungstage für Eltern eingeführt, für die auch Werbung auf eine möglichst niedrigschwellige Art und Weise betrieben werden soll,
- Kulturevents an der Schule veranstaltet, mit einer ausdrücklichen Einladung an die Eltern und auch mit der Möglichkeit ihrer Beteiligung über Darbietungen oder kulinarische Beiträge.

Im Rahmen der vom Sozialministerium als Finanzier der Stelle geforderten Evaluation werden diese zusätzlichen Maßnahmen einer empirischen Bewertung unterzogen: Die Sozialpädagogin

- dokumentiert die Häufigkeiten der Inanspruchnahme ihrer Beratungsstunden,
- führt eine Fragebogenerhebung jeweils nach den Kulturevents bei den SchülerInnen und Eltern (Zufriedenheit, Verbesserungsvorschläge, Verbesserung von Integration bei MigrantInnen) durch und
- bittet einige Eltern darum, in halbstrukturierten Interviews Auskunft darüber zu geben, wie sie die Arbeit an der Schule erleben, vor allem bezogen auf die Fragen nach Zugangsgerechtigkeit und nach den Integrationspotentialen in ihrer Lebenswelt im Stadtteil.

Im Rahmen einer externen Gesamtevaluation aller zusätzlichen Stellen für Jugendsozialarbeit an Schulen wird dann eine Metaanalyse erstellt, wie sich solche Effekte für ein Bundesland insgesamt sozialpolitisch darstellen und welche Wirkungen sich im Hinblick auf die soziale und berufliche Integration der SchülerInnen daraus ergeben.

(3) Genderorientierte Jugendsozialarbeit mit MigrantInnen

Im Rahmen der Entwicklung einer die Schulpädagogik unterstützenden Konzeption von Nachmittagsbetreuung im Zuge der Einführung der Ganztageschule entstehen neue Angebote für verschiedene Zielgruppen, u.a. auch für Mädchen

der 8.–10. Jahrgangsstufe, die einen Migrationshintergrund aufweisen und zudem als eher sozial benachteiligt gelten. Biographiearbeit als eine inzwischen sozialpädagogisch gut entwickelte Methode wird für diese Mädchen in kleinen Gruppen angeboten. Inhaltlich versucht die Sozialpädagogin dabei, sich mit den Mädchen über deren Herkunft und ihre bisherigen Erfahrungen auszutauschen, um vor diesem Hintergrund Lebensziele, früher wie heute bewusster zu machen und darauf aufbauend Strategien entwickeln zu können, eigene Ziele systematischer und bewusster verfolgen und die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit positiver beeinflussen zu können. Nicht nur eine Verbesserung der Integration der Mädchen erhoffen sich die beteiligten Akteure dadurch, sondern auch, einen Beitrag zur Steigerung des Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls der Mädchen leisten zu können.

Weil es sich bei diesem Vorhaben um ein Projekt mit Pilotcharakter handelt, soll es im Rahmen einer kleinen Selbstevaluation bewertet werden, um aus den Ergebnissen Konsequenzen für weitere ähnliche Maßnahmen ableiten zu können. Dazu dokumentiert die Sozialpädagogin das Beteiligungsverhalten der Mädchen anhand eines zuvor entwickelten Beobachtungsleitfadens und bittet die Mädchen, einen Fragebogen in anonymer Form zu bearbeiten, in dem sie nach ihren Erfahrungen mit der Biographiearbeit und nach den erlebten Veränderungen dadurch ein halbes Jahr später befragt werden, auch im Hinblick auf Entwicklungen, die zur Verbesserung der Integration dieser Zielgruppe beigetragen haben könnten.

■ Fazit

Nehmen wir also diesen Anspruch für die Soziale Arbeit, hier insbesondere und beispielhaft für die Jugendsozialarbeit ernst, so könnte insgesamt betrachtet ein Verständnis von Nachhaltigkeit Bedeutung erlangen, das sich an den folgenden drei Prinzipien konzeptionell sowie praktisch orientiert und – je Arbeitsfeld spezifisch operationalisiert – auch messen lässt:

1. *Jugendliche sollen ernst genommen und als mündige Personen in das Zentrum der Bemühungen gerückt werden:* Nachhaltige Soziale Arbeit orientiert sich an einem christlich-humanistischen Menschenbild, das eine Person als Subjekt mit unverfügbaren Rechten und einer unveräußerlichen Würde versteht und ihm auch einen individuellen ›Eigensinn‹ zugesteht, der Grundlage für alle Formen der Hilfe, Unterstützung, Beratung und Bildung ist. Andererseits wird einer Person neben ihrem sich daraus ergebenden Recht auf Selbstbestimmung immer auch die Pflicht zur Selbstverantwortung auferlegt und eingefordert.
2. *Auf den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen sollen Beiträge zu einer gerechten Lebenswelt für die Jugendlichen geleistet werden:* Nachhaltige Soziale Arbeit geht vor dem Hintergrund der ersten Prämisse grundsätzlich von der Mündigkeit ihrer KlientInnen aus. Sie orientiert sich deshalb auch konsequent an den Ressourcen einer Person. Sie bezieht daher die Lebenswelten in alle Hilfen mit ein und formuliert vor diesem Hintergrund neben dem Recht auf Mitbestimmung einer Person auch ihre Pflicht zur Mitverantwortung. Gerechtigkeit als zentraler Maßstab muss dabei immer wieder zum Ziel der Interventionen in der Lebenswelt der Jugendlichen und zusammen mit den Jugendlichen werden.
3. *Der individuelle Sinn des zeitlichen Horizonts hat entscheidende Bedeutung und soll deshalb zum Maßstab für die Qualität von Entwicklung werden:* Nachhaltige Soziale Arbeit orientiert sich an einem Verständnis von Entwicklung, das über die Betrachtung von bloßen Veränderungen hinaus geht und dabei sowohl die Langfristigkeit als auch die Sinnhaftigkeit von Veränderungen aus einer individuellen (die Person betreffenden) und gemeinschaftlichen (die Lebenswelt betreffend) Perspektive und Verantwortung heraus fordert. Ein solches Verständnis von Entwicklung wird dabei umso mehr zum zentralen Maßstab für Nachhaltigkeit, je besser der Anspruch der Partizipation, also der Fähigkeit und der Bereitschaft der Jugendlichen selbst, sich aktiv für eine gelingende Entwicklung in ihrem Leben und in der Gesellschaft einzusetzen, verwirklicht werden kann.

		Umsetzung	
		Konzeptionell – praktisch handelnd: Inhalte & Methoden	Evaluativ – empirisch bewertend: Indikatoren & Methoden
Prinzipien der Nachhaltigkeit	Beispiel aus dem Bereich:	Ziele	
Mündige Person	Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit (1)	Erlernen von Strategien zur Gewinnung von Mündigkeit und Teilhabe. Verbesserung der kommunalen Finanzierung von Jugendsozialarbeit.	Teilnahme an Stadtratssitzungen zur kommunalen Finanzierung von Jugendsozialarbeit. Offene Briefe, Plakate. Einladung von PolitikerInnen in die Einrichtung mit Fragestunde.
Gerechte Lebenswelt	Jugendsozialarbeit an Schulen (2)	Familien in die Beratung mit einbeziehen und in die Schule integrieren. Verbesserung der Zugangs- gerechtigkeit zu Beratung und Hilfen. Stärkung der Mitarbeit und der Übernahme von Verantwortung bei den Eltern.	Offensive Werbung für zusätzliche, niedrigschwellig angelegte Beratungstage für Eltern von MigrantInnen. Gestaltung von kulturellen Events, Schulfesten und Feiern.
Sinnvolle Entwicklung	Genderorientierte Jugendsozialarbeit mit MigrantInnen (3)	Integration als einen langfristigen, individuell sinnvollen Entwicklungsprozess verstehen.	Dokumentation der Inanspruchnahme von Beratungsstunden für die Eltern. Interviews mit den Eltern im Hinblick auf die Wirkung ihrer Beteiligung in den Familien. Fragebögen zur Verbesserung der Beteiligung der Eltern am schulischen und öffentlichen Leben.
			Dokumentation des Beteiligungsverhalten der Mädchen anhand einer Beobachtungsmethode. Fragebögen zur gesellschaftlichen Integration der Mädchen und ihrer Familien mit geschlossenen und offenen Fragen.

Matrix zu methodischen und empirischen Umsetzung des Prinzips der Nachhaltigkeit in der Praxis

Literatur

- Carlowitz, H.C. (1713). *Sylvicultura oeconomica*. Anweisung zur wilden Baum-Zucht. Leipzig: Braun.
- Deutscher Bundestag, *Enquete-Kommission Schutz der Erdatmosphäre (1995)*. Mehr Zukunft für die Erde. Nachhaltige Energiepolitik für dauerhaften Klimaschutz. Bonn: *Economica*.
- Diefenbacher, H. (2001). *Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Zum Verhältnis von Ethik und Ökonomie*. Darmstadt.
- Embacher, C. & Wehling, P. (2002). *Soziale Dimensionen der Nachhaltigkeit. Theoretische Grundlagen und Indikatoren. Studententexte*. Frankfurt: *Institut für sozial-ökologische Forschung*.
- Kant, I. (1799). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*. In: J. H. Tieftrunk (Hg.), *Immanuel Kants vermischte Schriften, Bd. 2*. Halle.
- McKenzie, S. (2004). *Social Sustainability: Towards Some Definitions*. Magill: *Hawk Research Institute. Working Paper Series No. 27*.
- Meadows, D.L. et al. (1972). *The Limits To Growth*. Universe Books.
- Mitnacht, B. (2010). *Qualitätsentwicklung und Nachhaltigkeit im Kontext häuslicher Pflegearrangements. Entwicklungstrends und Perspektiven*. Lage: *Jakobs-Verlag*.
- Oerter, M. & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: *Beltz, PVU, 2008*.
- Radermacher, F.-J. & Beyers, B. (2007). *Welt mit Zukunft. Überleben im 21. Jahrhundert*. Hamburg : *Murmann*.
- Renn, O. (2007). *Leitbild Nachhaltigkeit. Eine normativ-funktionale Konzeption und ihre Umsetzung*. Wiesbaden: *Verlag für Sozialwissenschaften*.
- Ritt, Th. (2002). *Soziale Nachhaltigkeit: Von der Umweltpolitik zur sozialen Nachhaltigkeit*. *Informationen zur Umweltpolitik, 149*. Wien: *Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte*.
- Spangenberg, J.H. (2002). *Soziale Nachhaltigkeit. Eine integrierte Perspektive für Deutschland*. In: A. Dally & B. Heins (Hg.), *Politische Strategien für soziale Nachhaltigkeit*. *Loccum*. S. 23–38.
- Thiersch, H. (2005). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim, München: *Juventa*.



Potentiale zur Entfaltung bringen

Das Bildungsverständnis in der Jugendsozialarbeit

AutorInnenteam der BAG EJSA

Dieser Text wurde im Fachbeirat Bildung der BAG EJSA erarbeitet und im Juni 2011 vom Hauptausschuss verabschiedet.

»Jugendsozialarbeit unterstützt junge Menschen dabei, sich zu verantwortlichen, handlungsfähigen und handlungsbereiten Persönlichkeiten zu entwickeln. Sie vermeidet Homogenisierungstendenzen und beachtet und fördert Vielfalt. Sie leistet dabei einen Beitrag zur Überwindung und Verhinderung von Benachteiligung und bekämpft gleichzeitig diskriminierende Strukturen, Einstellungen und Verhaltensweisen. Größtmögliche individuelle Autonomie ist dabei Ziel und Grundlage von Solidarität und sozialer Inklusion.

Bildung in der Jugendsozialarbeit ist mehr als die Vermittlung kognitiver Fähigkeiten, das Erlernen berufsrelevanter Fertigkeiten oder das Erlangen formaler Qualifikationen. Jugendsozialarbeit darf sich weder nur am Primat der ökonomischen Verwertbarkeit orientieren, noch darf sie ihre Bedeutung hinsichtlich gesellschaftlicher Partizipation und Solidarität aus dem Blick verlieren.

Bildung muss vielmehr als individuell ausgerichtete Form der Persönlichkeitsentwicklung gedacht und verstanden werden und am Leitbild einer inklusiven Gesellschaft orientiert sein. Ziel ist eine Gesellschaft, in der Menschen in aller Unterschiedlichkeit Unterstützung finden, ihre Gaben entwickeln sowie Wertschätzung und Teilhabe an der Gemeinschaft erleben können – im Sinne einer »umfassenden kollektiven Barrierefreiheit« mit den daraus resultierenden individuellen Teilhaberechten und Verwirklichungschancen.

Somit ist ein wesentliches Instrument so verstandener Bildung eine inklusive Pädagogik. Sie nimmt Vielfalt (Diversität) in Bildung und Erziehung wahr und ernst, begegnet ihr mit Wertschätzung und versteht sie als Normalität. Inklusive Pädagogik definiert keine unterschiedlichen Gruppen von jungen Menschen (männliche, weibliche, solche mit oder ohne Migrationshintergrund, solche mit oder ohne Behinderung etc.), sondern sieht Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeitsprofilen und Bedürfnissen.

Jugendsozialarbeit schafft Lernsituationen, in denen das Bildungspotential der jungen Menschen optimal entfaltet werden kann. Jugendsozialarbeit macht formale und nonformale Bildungsangebote (freiwillige Kurse und Bildungsangebote

in vielfältiger Form) und schafft die Rahmenbedingungen für informelle Bildung. Dabei nutzt Jugendsozialarbeit die verschiedenen Orte der kommunalen Bildungslandschaft und überwindet institutionelle Grenzen. Erfahrungen sind die Basis für jedes Lernen. Dafür ausreichend Zeit zur Verfügung zu stellen und Gelegenheiten zu schaffen, ist eine zentrale Aufgabe der Jugendsozialarbeit. Aufbauend auf Erfahrungen, können die jungen Menschen Kompetenzen entwickeln, ihre eigene Meinung formulieren und mit einer eigenen Ethik auch urteilsfähig werden (ausführlicher sind die vier Stufen der Bildung in der Jugendsozialarbeit nachzulesen im Beitrag von Joachim König »Nachhaltige Bildung in der Jugendsozialarbeit« in diesem Heft).

Die Jugendsozialarbeit entwickelt sich entsprechend den gesellschaftlichen Anforderungen im Hinblick auf ihre Organisation, Pädagogik, Didaktik und Methodik systematisch weiter. Sie gestaltet diesen Entwicklungsprozess im Sinne ihres inklusiven Ansatzes transparent und partizipatorisch.

Jugendsozialarbeit setzt bei der Achtung der Person und ihrer von Gott gegebenen Würde an. Sie ermöglicht durch die Erfahrung von Anerkennung in der Gemeinschaft, dass junge Menschen ein Bewusstsein ihrer Würde entwickeln.«

Wie sich das hier beschriebene Bildungsverständnis in den einzelnen Handlungsfeldern der Jugendsozialarbeit konkretisiert, wurde für die Jugendberufshilfe, für die Arbeit mit jungen MigrantInnen, die Jugendsozialarbeit an Schulen, das Jugendwohnen, die offene Jugendsozialarbeit und für die Arbeitsfelder Streetwork und Mobile Jugendarbeit bereits in der Publikation »Jugendsozialarbeit und Bildung – Perspektiven und Chancen für benachteiligte Jugendliche« (Materialheft 2/2004, abrufbar als Download unter <http://www.bagejsa.de/download-und-publikationen/downloads/>) dargestellt. Hier werden an dieser Stelle Konkretisierungen für weitere Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit vorgestellt.

»Alphamädchen und Bildungsgewinnerinnen« – Vernebelungstaktiken in der Bildungsdebatte

(von Christiane Giersen, Referentin für Kinder, Jugend und Familie der Diakonie in Rheinland-Pfalz, Vorsitzende des Fachbeirats Mädchensozialarbeit)



Wenn in den letzten Jahren in Deutschland über Mädchen und Bildung gesprochen wird, dann sind Schlagworte wie »Bildungsgewinnerinnen« und »Alphamädchen« nicht fern. Aus fachlicher Perspektive sind solche Begrifflichkeiten weder zutreffend noch hilfreich. Sie polarisieren die Debatte als läge das Dilemma im Mädchen oder Junge sein, machen Zuschreibungen, die einen bitteren Beigeschmack haben- welche Anmaßung, dass Mädchen »alpha«, ergo rücksichtslos auf Spitzenpositionen aus seien und Verdrängungswettbewerb betrieben- und sie lenken dadurch von den Problemlagen ab, die im Kontext deutscher Bildungskarrieren seit sehr langer Zeit sichtbar sind. Problemlagen, die zwar bekannt, die aber bisher nicht zu einer grundlegenden Veränderung der deutschen Bildungslandschaft geführt haben.

- Fakt ist, dass Jugendliche deren Eltern arm und selbst wenig gebildet sind, oder solche, die eine Migrationsgeschichte haben, in unserem Schulsystem stark benachteiligt sind und das jenseits der Frage ihres Geschlechts.¹²
- Fakt ist, dass Deutschland insgesamt zu wenig in die Bildung seiner jungen Generation investiert und daher Mädchen und Jungen im Vergleich zu Mädchen und Jungen anderer Länder eher unterdurchschnittlich gut abschneiden.¹³

¹² vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht, BMFSFJ (Hg), Berlin 2005

¹³ vgl. die IGLU- und PISA-Studien (ab 2000ff) und die Studie »Bildung auf einen Blick« der OECD aus dem Jahr 2008

- Fakt ist, dass sich die schulisch besseren Leistungen der Mädchen nicht in ihren beruflichen Karrieren fortsetzen. Frauen haben weder bessere Ausbildungsplätze oder Jobs, noch höheren Positionen, noch die besseren Gehälter. Immer noch ist die Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine weibliche Fragestellung.¹⁴

Wenn trotz dieser Fakten eine »Entweder-oder-Debatte«: Mädchen versus Jungen geführt wird mit dem Effekt, dass Mädchenförderung auf der Bundesebene heute schon nicht mehr vorkommt, dann scheint dies allein von der Intention getragen zu sein, dass ein »Sowohl als auch« fiskalisch nicht durchsetzbar wäre.

Fachlich gesehen ist diese Debatte zudem eine Verkürzung, die Bildung von Mädchen rein auf den schulischen Sektor begrenzt. Klar ist aber, dass Bildung, wie sie die BAG EJSJ versteht, weit über den Kontext von Schule hinausgeht. Und gerade im außerschulischen Bereich haben Mädchen in vielen Fällen weniger Freiheiten und Bildungsmöglichkeiten als Jungen.¹⁵ Sie sind nach wie vor gefangen in gesellschaftlichen und kulturellen Zuschreibungen. Immer noch gibt es Eltern, die auf der Basis tradierter Rollenvorstellungen, ihre Töchter auf Familie fokussieren möchten und Bildung dabei eher als hinderlich ansehen. Immer noch gibt es viele Mädchen, die sich aufgrund mangelnden Selbstvertrauens und geringer Unterstützung jenseits von Begabung und Neigung in ihren Perspektiven selber begrenzen. Hier liegen die Bildungsaufgaben der Mädchensozialarbeit!

- Sie begleitet Mädchen und junge Frauen darin, sich die Ressourcen anzueignen, die nötig sind, um ein selbstbestimmtes Leben in der Vielfalt möglicher Lebensformen führen zu können.
- Sie motiviert Mädchen und junge Frauen, aus sie einschränkenden Rollenvorstellungen auszusteigen und sich mit dem gesamten Spektrum von Ausbildungen und Berufen auseinander zu setzen.
- Sie unterstützt Mädchen und junge Frauen darin, ihre eigenen Vorstellungen von der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verwirklichen.
- Sie beschreibt bestehende geschlechtsbedingte Ungleichheiten im Kontext von Bildungskarrieren, bewertet diese und zeigt Gegenmodelle auf. Dadurch ermöglicht sie Mädchen und junge Frauen neue Sichtweisen und differenziertere Entscheidungskategorien.
- Sie setzt sich ein für Ausbildungen, die sich an der Lebenslage junger Mütter orientiert.

Und darüber hinaus ist Mädchensozialarbeit selbst Bildungsbaustein für die gesamte Jugendsozialarbeit: sie erweitert Horizonte!

Jungenbildung: Jungen in der Bildung – Bildung von Jungen – Jungen als Thema von Bildung

(von Gunter Neubauer, Sozialwissenschaftliches Institut Tübingen)

Während es früher oft noch hieß »Bildung macht unglücklich« oder »Lesen verdirbt die Augen«, so gilt Bildung heute allgemein als Thema der gesellschaftlichen Zukunftsfähigkeit. Kein Wahlkampf vergeht, in dem nicht Politikerinnen und Politiker aller Parteien »Bildung, Bildung und nochmals Bildung« als eine Art Masterplan ihrer Politik reklamieren. Unter der Überschrift »In Bildung investieren – aus Bildung wird Zukunft« heißt es ähnlich auf einer einschlägigen Seite der Bundesregierung: »Die Bundesregierung will Deutschland zur Bildungsrepublik machen. Bildung ist in unserem rohstoffarmen Land der Schlüssel für den persönlichen Aufstieg, für soziale Gerechtigkeit und einem [sic!] Leben in Wohlstand.«



¹⁴ vgl. Studie »Frauen in Führungspositionen«, www.hoppenstedt.de, 2010

¹⁵ vgl. dazu C.Giersen, »Arme Mädchen oder wer genauer hinschaut nimmt mehr wahr« in

Als Begründungshintergrund für solche Bestrebungen werden immer wieder angeführt: der demografische Wandel, ein drohender oder schon gegenwärtiger Fachkräftemangel, die (zu) geringe Akademikerquote, die Globalisierung, die Rohstoffarmut und Exportabhängigkeit unserer Volkswirtschaft. Dieselben Argumente fallen, wenn es um eine bessere Erschließung bzw. Indienstrategie der »weiblichen« Bildungsreserve oder von Bildungsressourcen im Migrationskontext geht. Ganz ähnlich wird aber auch argumentiert, wenn es um das politisch beliebte Thema der Eliten- und Begabtenförderung geht. Dadurch bleibt oft unklar, ob es wirklich in Richtung einer Bildungs- oder nicht doch eher in Richtung einer Begabtenrepublik gehen soll ...

In diesen Zusammenhängen fällt auf, dass Bildung oft als Rohstoff, das heißt als eine gleichsam natürlich verfügbare Ressource betrachtet wird, die nur noch besser erschlossen und bearbeitet werden muss, um sie dann einer gesellschaftlich sinnvollen oder politisch erwünschten Verwertung zuführen zu können. Das soziale Leben wird dabei wie eine effiziente Maschine verstanden und zu organisieren versucht. So folgen auch viele Bildungsreformen einer technischen Effizienzlogik, indem sie »Humanressourcen« zu entwickeln suchen und den Rohstoff »Mensch« in möglichst kurzer Zeit einsatz- und funktionsbereit machen wollen. Nicht alle können dabei folgen oder Schritt halten. Dieses Bildungsrisiko ist vielleicht einkalkuliert – und wird dann individualisiert.

Für Fragen der Geschlechterbildung, so ist zu vermuten, bleibt unter solch einseitig technokratischen Prämissen wenig Raum. Denn dies würde Bildungskonzepte voraussetzen, die weder primär auf (im Prinzip durchaus legitime) gesellschaftliche Verwertungsinteressen abheben, noch einseitig die individuelle Disposition (»Begabung«) – die bei genauere Betrachtung meistens auch eine soziale und zudem oft geschlechtertypische ist – betont. Ausgangspunkt wären dann vor allem auch die subjektiven Bildungszugänge und -möglichkeiten, auch Bildungswünsche und -interessen der beteiligten Jungen und Mädchen. Im Sinn einer Geschlechterbildung hieße es dabei zu berücksichtigen, dass sich gerade im Geschlechtlichen Gesellschaftliches und Individuelles verschränkt, und dass Geschlechtlichkeit oder Geschlechtertypisches kein »Naturzustand« ist.

■ Jungen in der Bildung

Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, wenn Geschlecht heute weniger als positives Bildungsthema, sondern vor allem als Problemzuschreibung und Problemhintergrund für Bildung erscheint: Jungen gelten so als Bildungsverlierer, »Männlichkeit« bzw. die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht als Bildungsrisiko (jeweils im Vergleich zu Mädchen). Von bestimmten Gruppen wird gern auch von einer Bildungsmisere oder gar Bildungskatastrophe bei Jungen gesprochen – meistens in Bezug auf die »offiziellen« Bildungsansprüche und den formellen Bildungserfolg. Propagandisten dieses Zuschnitts gehen dabei von einer massiven, systematischen und umfassenden Benachteiligung der Jungen innerhalb des Bildungssystems aus. Die Schuldigen sind für sie leicht auszumachen: »der« Feminismus, eine »Verweiblichung« des Bildungssystems, die Tendenz zur Abwertung und Aberziehung sogenannter »männlicher« Eigenschaften, der bisherige Vorrang einer Mädchen- und Frauenförderung, der Ansatz des Gender Mainstreaming (verstanden nicht als Weg zur Gleichstellung, sondern im Sinn einer Umerziehung der »natürlichen« Geschlechtlichkeit), die Ignoranz der Politik usw. Das führt zur Annahme, dass in der Jungenerziehung heute so gut wie alles falsch läuft, was falsch laufen kann – in diesem Pauschalurteil ein insgesamt ziemlich fragwürdiger Ansatz.

Natürlich geht es nicht allen Jungen gut im gegenwärtigen Bildungssystem, und auch die bildungsstatistischen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bedürfen einer aufmerksamen Beobachtung und gegebenenfalls konstruktiver Bearbeitung. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass aus einer statistischen »Benachteiligung« im Durchschnitt nicht darauf geschlossen werden kann, dass alle Jungen gleichermaßen zu kurz kommen. Die meisten Jungen kommen immer noch gut voran, manches wird mit zeitlicher Verzögerung (»Entwicklungsnachsprung« der Jungen!) nach- und aufgeholt, und bei der beruflichen Karriere oder der Besetzung von Positionen sind sie – durchschnittlich – später nach wie vor im Vorteil. Das heißt aber noch lange nicht Entwarnung: Nicht wenige bleiben ja trotzdem auf der Strecke.

Allerdings führen die skizzierten Skandalisierungs-Debatten in die Irre. Denn statt vor allem von einer systematischen und gleichwirkenden Benachteiligung *aller* Jungen auszugehen sollten insbesondere diejenigen unsere besondere Aufmerksamkeit und Förderung erhalten, die ganz *konkret und persönlich* Bildungs- oder Zugangsbenachteiligungen

erfahren. In der Jugendsozialarbeit, davon können wir ausgehen, werden wir dabei recht schnell fündig. Von Vorteil ist, dass dort grundsätzlich subjektorientiert gearbeitet und deshalb in der Regel auch recht individuell auf ausgemachte Bildungsdefizite reagiert werden kann; auch eine Lebenswelt- und Lebenslagenorientierung gilt hier als Standard. Gleichzeitig aber wird Jugendsozialarbeit oft weniger an ihren individuellen Stabilisierungs-, Bildungs- und Integrationsleistungen gemessen als vielmehr an kompensatorischen und »äußeren« Kriterien wie Beschäftigungsfähigkeit, Abschluss- und Vermittlungsquoten. Jugendsozialarbeit steht damit unmittelbar in der Begründungs- und Rechtfertigungslogik aktueller bildungspolitischer Strategien, ihre Fachkräfte mutieren mehr oder weniger zum Bildungsmanager oder zur Bildungsmanagerin. Ihre Aufgabe wäre es, bildungsferne Jungen zu korrigieren und normalisieren und in einen gesellschaftlichen Bildungs- und Verwertungskreislauf einzuführen.

■ Bildung von Jungen

In der üblichen Vermittlungs- und Verwertungslogik wird leider zu wenig beachtet, dass das Geschlecht nicht nur Risikofaktor, sondern mehr noch ein äußerst wichtiges Dispositiv in Bezug auf Bilder von Arbeit, Lebens- und Berufsmodelle sowie Karrierevorstellungen ist: Was muss ein richtiger Mann bringen (z. B. Geld, Status, Leistung, Sicherheit, Versorgung)? Welche Berufe und Berufswege sind für Jungen vorstellbar, welche nicht? Wie sehen ihre Partnerschafts- und Familienmodelle aus? Solche Themen und ihre fachlich fundierte Bearbeitung gehören wesentlich zu den Qualitäten einer Jungensozialarbeit, die in diesem Sinn auch als Geschlechterbildung zu verstehen wäre.

Die großen Kampagnen gehen heute in eine etwas andere Richtung: Mit Blick auf den prognostizierten Fachkräftemangel sollen Mädchen etwa für Ingenieurwissenschaften gewonnen werden. Für sie heißt es deshalb »Komm, mach MINT« (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik). »Neue Wege für Jungs« setzt dagegen auf Zugänge für Jungen in »geschlechtsuntypische« Berufsfelder, sieht sie also im Sozialbereich, als Erzieher (»Mehr Männer in Kitas«) oder in der Pflege. Die Öffnung der Berufsorientierung und eine Erweiterung des Berufswahlspektrums ist gut und richtig, sollte sich aber nicht nur auf das Modell

»verkehrte Welt« (Männer in sogenannten Frauenberufen, Mädchen in »Männerberufen«) beschränken. Denn Geschlechterbildung brauchen auch diejenigen, die sich »geschlechtstypisch« entscheiden. Und neben dem Blick auf die Entwicklung und Berufswahl des Individuums braucht es auch den Blick auf die Institutionen – Kita, Schule, Jugendarbeit/-hilfe, Ausbildung – in denen sich Jungen aufhalten: Was ist jungengerecht in der jeweiligen Einrichtung, was weniger? Wie sieht der (heimliche) Lehrplan für Jungen aus? Was sollen sie alles (nicht) tun und lernen? Welche methodischen und inhaltlichen Zugänge werden bevorzugt, welche werden Jungen vielleicht vorenthalten?

Die Klärung solcher Fragestellungen führt weiter und in andere Räume, als ein bloßes Verständnis von Bildung als Ausbildung (»um zu ...«), bei der Verwertbarkeit, Funktionalität und Nützlichkeit im Vordergrund stehen – und das Geschlecht nur als Restrisiko erscheint. Im Sinn der Unterscheidung von formeller und informeller Bildung müsste Jungenbildung dabei mehr als eine Bildung zur Selbstbildung konzipiert werden. Ihr vornehmstes Ziel wäre es, dass Jungen in der Lage sind, kompetent und verantwortlich über ihre eigenen Lebensumstände bestimmen zu können, und dass sie gut mit sich, miteinander und mit der Welt umgehen.

Jungenbildung in diesem Sinn ist Persönlichkeitsentwicklung und beinhaltet deshalb auch eine gewisse Fähigkeit zur Selbstreflexion, also die reflexive Distanz zu eigenen Lebensvorstellungen, zum eigenen bzw. vorgezeichneten Lebensweg, zur eigenen Geschlechtlichkeit: Es könnte auch anders sein oder laufen. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, was Jungen an Bildung brauchen über das, was vielen ganz selbstverständlich erscheint – ihr eigenes Geschlecht, das vermeintlich Geschlechtstypische (»was gehört sich für einen Mann«), die Gestaltung der Geschlechtlichkeit. Dazu gehört etwa ein Wissen um die Vielfalt, Individualität und Offenheit von Geschlechtlichkeit. Es geht aber auch um Optionen für einen modernen »männlichen« Lebensweg, um Lebensperspektiven und -gestaltung unter dem Vorzeichen der Geschlechtlichkeit. Daneben integriert Jungenbildung auch Themenbereiche wie Sexualität, Gesundheit und »Lebensbalance«. Anzusprechen sind auch Toleranz, Solidarität und ein Verständnis für die Vielfalt von Lebensweisen.

■ Jungen als Thema von Bildung

Nicht zuletzt gehört zu einer Jungenbildung, auch Kontakt- und Schlüsselpersonen, Eltern und Fachkräfte sowie politisch Verantwortliche *über* Jungen zu bilden: Was müssen sie über Jungen, über das Junge- und Mannsein, über Männlichkeit wissen und erfahren? Welche jungen- und geschlechterpädagogischen Kompetenzen brauchen sie? Auf einer Metaebene geht es darüber hinaus auch darum, welche jungenpolitischen Perspektiven, Projekte und Maßnahmen sinnvoll sind – und welche nicht.

Als ein Reflexions- und Qualifizierungsraum für solche Fragestellungen innerhalb der BAG EJSA wurde entsprechend das Projekt »Jungensozialarbeit« aufgelegt. Im Sinn von konkreten Schritten zu einer Jungenbildung im umfassenden Sinn geht es dort unter anderem darum,

- die Jungen »als Jungen« zu sehen und zu behandeln
- sich an Themen, Lebenswelten, Lebenslagen von Jungen zu orientieren
- jungenbezogene Angebote zu machen, die zielgerichtet und prozessorientiert, stringent und ergebnisoffen zugleich sind
- in Austausch und Kooperation mit mädchenbezogenen Zusammenhängen zu gehen
- die jungenpädagogische Kompetenz der Fachkräfte, die jungenbezogene Qualität der Konzepte und damit die auch die Genderkompetenz der jeweiligen Institutionen zu entwickeln

Zum Weiterlesen

Neubauer, Gunter: *Macht die Schule Jungen gesund?* In: Stiehler, M./Klotz, Th. (Hg.): *Männerleben und Gesundheit. Eine interdisziplinäre, multiprofessionelle Einführung. Weinheim und München 2007, S. 60–74*

Bundesjugendkuratorium: *Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München 2009*

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.): *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden (VS) 2009*

Winter, Reinhard; Neubauer, Gunter: *Jungen – Schule – Gesundheit?* In: Stier, B./Winter, R.: *Jungen und Gesundheit: Ein interdisziplinäres Handbuch für Medizin, Psychologie und Pädagogik. Stuttgart (Kohlhammer) 2011 – im Erscheinen*

Die Familie als maßgebliche Bildungsinstitution anerkennen und fördern —

(von Sorina Miers, Projektleiterin »Elternarbeit in der Jugendsozialarbeit«, BAG EJSA)



Schon Konfuzius wusste: »Die Eltern sind verpflichtet, die Seele der Kinder zu prägen.« Kinder brauchen Sicherheit von und bei ihren engsten Bezugspersonen. Sie müssen selbstbewusst und im seelischen Gleichgewicht sein, um den Mut zu haben, in die Welt zu gehen und diese voller Neugierde und Tatendrang zu entdecken. Das seelische Gleichgewicht entsteht, wenn eine gute Bindung zu den Eltern, die in den allermeisten Familien die Bezugspersonen sind, gegeben ist.

Obwohl die Hirnforschung ziemlich gut weiß, wie die Entwicklung im Gehirn im Kleinkindalter abläuft und was die Bedürfnisse von Kindern sind, scheinen Kinder und Eltern im gesellschaft-

lichen Diskurs und in der Politik überwiegend hilfebedürftig zu sein. Die gesellschaftlichen Rollenerwartungen an Eltern sind hoch. Statt sie zu unterstützen, fühlen sie sich häufig durch den defizitorientierten Blick von außen unter Druck gesetzt. Sie sollen ihre Kinder möglichst schon im Kindergartenalter zum Englisch- und Klavierunterricht schicken, sollen sie im Sportverein angemeldet haben, sollen ihnen den richtigen Umgang mit modernen Medien oder den Umgang mit Geld in der Konsumwelt nahe bringen. Für Eltern wird es zunehmend schwerer, sich im Sinne ihres Kindes in dem Spannungsfeld zwischen einer kindgerechten Entwicklung und den Anforderungen einer Leistungsgesellschaft zu behaupten. Diesem Spannungsfeld können und dürfen Eltern sich nicht entziehen.

»Eine Gesellschaft, die jedoch [...] den Eltern die Misere an der Bildung anlastet, schiebt ihre eigene Verantwortung ab. Ein derartiges Vorgehen lässt die Familie weitgehend mit den strukturell bedingten Defiziten allein und setzt auf private Lösungen, die viele Eltern überfordern und herkunftsbedingte Ungleichheiten weiter verstärken. Hier muss die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen durch eine differenzierte Förderung wahrgenommen werden. Die Familie muss daher in ihrer Bedeutung als maßgebliche Bildungsinstitution für Kinder und Jugendliche anerkannt und gefördert werden.«¹⁶

■ **Elternarbeit als Bildungselement**

Das Bundesjugendkuratorium wies schon vor zehn Jahren auf das Zusammenwirken verschiedener Bildungsorte und Lernsituationen hin¹⁷. Die BAG EJSa schloss sich der Unterteilung in »informeller, nichtformeller und formeller Bildung« an, weil sie umfassend die Bildungsbereiche verdeutlicht, in denen Jugendsozialarbeit tätig ist. Unter »informeller Bildung« werden ungeplante und nicht beabsichtigte Bildungsprozesse verstanden, die sich beispielsweise im Alltag von Familie, Nachbarschaft und Peer-Gruppen abspielen. Sie sind die Basis für gelingende Bildungsbiografien.

Diverse Studien weisen immer wieder darauf hin, dass die familiäre Situation die Bildungs- und Integrationschancen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund prägt. Seit langem ist also bekannt, dass grundlegende Fähigkeiten und Bereitschaften für Lern- und Bildungsprozesse maßgeblich durch das familiäre Umfeld beeinflusst werden.

■ **Ressourcenorientierte Elternarbeit**

Die pädagogische Arbeit mit den Eltern setzt an deren Ressourcen an. Diese ressourcenorientierte Elternarbeit in der Jugendsozialarbeit richtet sich an Eltern von Jugendlichen, die durch ein Angebot der Jugendsozialarbeit begleitet werden oder über die Kooperation mit Bildungseinrichtungen und anderen Institutionen erreicht werden. Die Eltern stehen als Individuen im Zentrum und gleichzeitig liegt der Blick auf deren Kinder.

Die Jugendsozialarbeit möchte die Eltern als Partner für die Einbindung in Bildungsprozesse gewinnen, sie unterstützen und befähigen, sich mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten aktiv in die Persönlichkeitsentwicklung und die im jugendlichen Alter beginnenden Prozesse der Berufsorientierung ihrer Kinder einzubringen. Gleichzeitig nimmt sie das Umfeld der Eltern (familiärer und kultureller Hintergrund, wirtschaftliche Nöte, Schule, Gemeinwesen, soziale Kontakte etc.) wahr und nimmt es mit hinein in den Beratungsprozess.

Eltern müssen spüren, dass die pädagogischen Fachkräfte sowohl ihnen als auch ihren Kindern mit einer positiven Einstellung begegnen. Weitere Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit aller Beteiligten sind die Begegnung auf Augenhöhe, der gegenseitige, ehrliche Erfahrungsaustausch sowie eine Verständigung über Ziele und Inhalte der pädagogischen Arbeit.

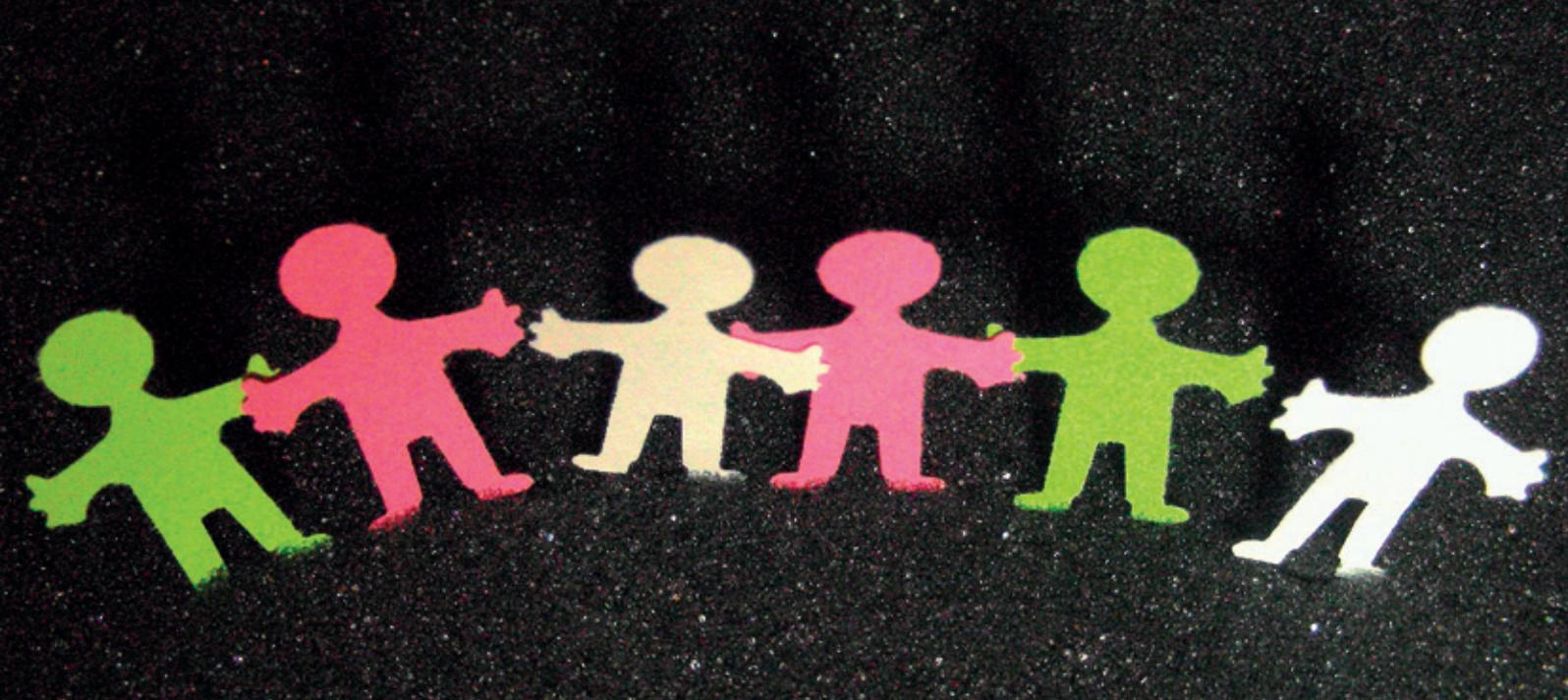
¹⁶ Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: Bildung ist mehr als Schule – Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte, 2002.

¹⁷ Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums: Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zu »Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe«, 2001.

■ Auf die Haltung kommt es an!

Elternarbeit kann und will nicht als alleiniges Handlungsfeld in der Jugendsozialarbeit agieren. Vielmehr ist Elternarbeit in der Jugendsozialarbeit als Haltung zu verstehen. Eine Haltung, die in allen Handlungsfeldern wie zum Beispiel in der Schulsozialarbeit, der Mädchen- und Jungensozialarbeit und den Jugendmigrationsdiensten weiterentwickelt werden muss. Elternarbeit darf keinen Projektcharakter mehr haben! Der aktive Einbezug von Eltern – von Beginn an – in den Bildungsprozess ihrer Kinder durch Elterncafés, Sprechstunden, Beratungen, Workshops, Hausbesuchen etc. braucht beständiger Strukturen sowie finanzieller und personeller Ressourcen bei den Trägern der Jugendsozialarbeit.

Die Zusammenarbeit mit Eltern muss deren Ressourcen und Potentiale als Ausgangspunkt sehen, mit dem Ziel, diese zu stärken. Elternarbeit muss partnerschaftlich und partizipativ erfolgen. Das kann dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche Sicherheit und Unterstützung erhalten, damit ihre Bildungswege gelingen.



Pädagogik der Inklusion

Anfragen an die Jugendsozialarbeit

Tim Rietzke (Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe e. V.)

Begriffliche Annäherung: Während der Begriff in der deutschen Öffentlichkeit noch weitgehend unbekannt ist, ist »Inklusion« in Praxis, Politik und Wissenschaft der Schul-, Sonder- und Sozialpädagogik in aller Munde. Kaum eine (sozial-)pädagogische Fachzeitschrift, in der in den letzten beiden Jahrgängen nicht irgendwo der Begriff »Inklusion« zu finden ist, kaum ein pädagogisches Arbeitsfeld, das bislang nicht mit dem Begriff »Inklusion« konfrontiert wurde. Der am 15.06.2011 vorgelegte »Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen« wird gar als ein Stück »gelebte Inklusion« verstanden (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011, S. 3). Und auch in der Ausbildung angehender Pädagoginnen und Pädagogen beschäftigt man sich längst mit »Inklusion« oder diese steht sogar im Mittelpunkt der Ausbildung, wie beispielsweise die an der Universität Bremen eingerichteten Bachelor- und Masterstudiengänge »Inklusive Pädagogik« dokumentieren.

Ist Inklusion in politischen und pädagogischen Zusammenhängen in aller Munde, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass häufig unklar bleibt, was denn nun genau mit diesem Begriff gemeint ist, was Inklusion insgesamt umfasst und welche Dimensionen der Inklusionsbegriff tatsächlich einnimmt. Nicht selten wird *Inklusion* mit *Integration* gleichgesetzt, bzw. löst der eine Begriff (also Inklusion) den anderen Begriff (also Integration) ab. Die Begriffe werden dabei vielfach nur als Etiketten verstanden, die unabhängig vom Inhalt ausgetauscht werden können. Oder – auch das lässt manche Diskussion vermuten – wird der Begriff der Inklusion als die »richtigere« oder bessere Form der Integration verstanden und diejenigen, die Inklusion betreiben, sind sozusagen die besseren Integrierer (vgl. Feuser 2002, S. 1). Scharf formuliert: »Inklusion« ist zu einem Mode- oder »In-« Begriff geworden, der z.T. wenig kenntnisreich benutzt wird, um beim Gegenüber das Bild von Aktualität zu vermitteln.

In der Bildungspolitik hat der Begriff der Inklusion schon eine längere Geschichte und lässt sich bereits auf den Anfang der 1990er Jahre zurückführen. Bei der 1990 in Jomtien in Thailand durchgeführten Weltbildungskonferenz der UNESCO »Bildung für alle« wurde erstmalig das englische Wort »inclusion« statt »integration« benutzt. Die 1994 im Rahmen der UNESCO-Weltkonferenz »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität« verfasste Salamanca-Erklärung, beschreibt Inklusion darüber hinaus sogar als wichtigstes Ziel der internationalen Bildungspolitik:

»Das *Leitprinzip*, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, 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« (UNESCO 1994, S. 4).

Zentral für die bundesdeutsche Diskussion ist jedoch das 2006 beschlossene »Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen« der Vereinten Nationen, die so genannte UN-Behindertenrechtskonvention. Hier haben sich die Unterzeichnerstaaten verpflichtet, ein »*inclusive education system*« zu errichten, in dem der gemeinsame Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung der Regelfall ist. Die Bundesrepublik Deutschland unterzeichnete das Übereinkommen im März 2007. Am 1. Januar 2009 ist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland in Kraft getreten und gilt seit dem 26. März 2009 verbindlich.

In Deutschland ist der Begriff »Inklusion« also über die Rechte und Belange behinderter Menschen in die Bildungsdebatte gekommen. Der Startschuss einer Diskussion um eine inklusive Pädagogik ist damit in der Anforderung zu sehen, Menschen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem auszuschließen bzw. Kinder und Jugendliche nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen auszuschließen, sondern vielmehr wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen anzubieten.



Gemeinschaft erleben beim Sommerfest

Ist in der englischen Originalfassung der UN-Behindertenrechtskonvention dabei stets von »inclusion« die Rede, liest man in der deutschen Übersetzung allerdings durchgängig den Begriff »Integration«. Ein »Übersetzungsfehler«, der offensichtlich recht bewusst vom federführenden Bundesministerium für Arbeit und Soziales begangen wurde, was im fachöffentlichen Diskurs auf breite Kritik gestoßen ist: »Der Integrationsbegriff sollte die Konvention anschlussfähig erscheinen lassen an die deutschen Schulverhältnisse. In dem Vertragsgesetz der Bundesregierung zur Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (...) werden die bildungspolitischen Zielkonflikte mit

Artikel 24 völlig verwischt durch die Behauptung, es gäbe schon »vielfältige Übereinstimmungen« zwischen den deutschen Schulverhältnissen und dem Menschenrecht auf Bildung der Vereinten Nationen. Politisch wird der irreführende Eindruck erweckt, als ginge es lediglich darum, die Integration von Behinderten in das bestehende Regelschulsystem zu optimieren« (Schumann 2009, S. 53).

Doch Inklusion im eigentlichen Sinne geht sehr viel weiter. So definiert Krög: »Inklusion beinhaltet die Vision einer Gesellschaft, in der alle Mitglieder in allen Bereichen selbstverständlich teilnehmen können und die Bedürfnisse aller Mitglieder ebenso selbstverständlich berücksichtigt werden. Inklusion bedeutet davon auszugehen, dass alle Menschen unterschiedlich sind und dass jede Person mitgestalten und mitbestimmen darf. Es soll nicht darum gehen, bestimmte Gruppen an die Gesellschaft anzupassen« (Krög 2005, o.a.).

Der in dieser Sichtweise enthaltene Perspektivenwechsel, nämlich jedem Menschen einen Handlungsrahmen zu bieten, der einerseits von allen Mitgliedern einer Gesellschaft aktiv mitgestaltet wird und der andererseits auf die einzelnen Menschen mit ihren je unterschiedlichen Bedürfnissen eingeht, wird besonders in der Abgrenzung zu den Begriffen Exklusion, Separation und Integration deutlich. Im Folgenden soll dies anhand des Beispiels »Schule« verdeutlicht und konkret gemacht werden:

Exklusion

In einem exklusiven Schulsystem werden bestimmte, vorher definierte Gruppen (z.B. Kinder mit Behinderungen) ganz und gar aus dem Bildungs- und Erziehungssystem ausgeschlossen und von der Schulpflicht befreit.

Segregation

Die aus dem »allgemeinen« Bildungs- und Erziehungssystem ausgeschlossenen Gruppen werden hier in einem eigenen, separierten System beschult. Ein klassisches Beispiel bietet die Unterscheidung in so genannten »Regelschulen« und »Sonderschulen«: Kinder, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird, werden in eigenen separaten Schulen, den Förder- oder Sonderschulen, beschult.

Integration

Um bei diesem Beispiel zu bleiben: Auch hier werden Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterschieden. Allerdings wird es hier den Kindern mit Förderbedarf gestattet, gemeinsam mit denen ohne Förderbedarf im Regelsystem beschult zu werden. Es bleibt jedoch die Diagnostizierung und Etikettierung als »behinderte Kinder«, die besonders gefördert werden müssen, um den Bedingungen der »normalen« Schule angepasst zu werden. Anders formuliert: vormals separierte Gruppen werden in die Mehrheitsgesellschaft integriert, müssen sich jedoch deren Bedingungen anpassen und werden immer als gesonderte Gruppe gekennzeichnet bleiben. Sie bleiben also »integrierte Ausländer«, »integrierte Behinderte«, »integrierte Förderschüler« etc. Bevor jemand »integriert« werden kann, muss er zunächst einmal außerhalb des Systems stehen.

Inklusion

Der Inklusionsgedanke schließlich ist ein gänzlich anderer, da er völlig von einer Aufteilung in gesonderte, separate Gruppen absieht. Hier gibt es keine Kinder mit und ohne Förderbedarf, sondern nur Kinder. Keine SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund, sondern nur SchülerInnen. Keine verhaltensauffälligen und verhaltensauffälligen (oder neuerdings: verhaltensoriginelle) Jugendliche, sondern nur Jugendliche. Während es also bei der Integration darum geht, Unterschiede wahrzunehmen und zuerst Getrenntes wieder zu vereinen, werden bei der Inklusion Menschen nicht mehr in Gruppen (z.B. hochbegabt, behindert, anderssprachig) eingeteilt, sondern wird Mitbestimmung und Mitgestaltung für alle Menschen ohne Ausnahme ermöglicht.

Inklusion ist also nicht gleichzusetzen mit Assimilation. Inklusion geht – wie beschrieben – davon aus, dass Menschen unterschiedlich sind und sieht diese Unterschiedlichkeit (Heterogenität) als Normalität an. »Inklusive Pädagogik nimmt Vielfalt (Diversität) in Bildung und Erziehung wahr und ernst, begegnet ihr mit Wertschätzung und versteht sie als Normalität. Inklusive Pädagogik definiert keine unterschiedlichen Gruppen von Schülerinnen und Schülern (männliche, weibliche, solche mit Migrationshintergrund, solche mit Behinderung, etc.), sondern sieht Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeitsprofilen und Bedürfnissen« (BAG EJSÄ 2011, S. 2).

■ Das deutsche Bildungssystem oder Homogenität versus Heterogenität

Das deutsche Bildungssystem ist bislang und von seinen historischen Wurzeln her von der Idee und der Praxis der Selektion geprägt. »In der inklusiven Pädagogik ist die Anpassung der Schule an die Schüler Programm. Der Schüler ist gleichsam die Konstante, die Schule die Variable« (Wocken 2010, S. 26). Die Befürworter des klassischen, gegliederten Schulsystems folgen demgegenüber genau der entgegengesetzten Programmatik: Es gibt ein feststehendes System von Schulformen, in das die verschiedenen Schülerinnen und Schüler¹⁸ einsortiert werden müssen. Hier sind also die Schulformen die Konstante und die Schüler die Variable. Das System Schule steht unveränderlich fest, die Aufgabe, die gelöst werden muss, ist die Auswahl der jeweils richtigen bzw. »passenden« Schüler (vgl. ebd. S. 26).

¹⁸ Auf die Verwendung beider Geschlechtsformen wird im Folgenden lediglich mit Blick auf die *bessere Lesbarkeit* des Textes verzichtet.

Während eine inklusive Pädagogik vom Grundprinzip »Heterogenität« ausgeht, wird im deutschen Schulsystem die Homogenität als grundlegende Voraussetzung und zugleich optimale Bedingung für erfolgreiches Lehren und Lernen verstanden. Aus diesem Verständnis heraus folgt eine Gliederung aller Schüler in möglichst gleiche Gruppen. Auf der Unterrichtsebene setzt sich dieses Idealbild der Homogenität fort: Da man von einer prinzipiellen Homogenität der Schüler ausgeht, erhalten alle Schüler den gleichen Unterricht mit den gleichen Zielen, Inhalten und Methoden (vgl. ebd. S. 27).

Spätestens seit dem »PISA-Schock« steht das bundesdeutsche Schulsystem verstärkt unter nationaler wie internationaler Kritik¹⁹ und unter erheblichem Reformdruck. So werden in den letzten Jahren vielerorts neue Formen der Schul- und Unterrichtsorganisation erprobt und umgesetzt, die einen weniger selektierenden Charakter haben und eine stärkere Binnendifferenzierung ermöglichen. Gleichwohl lässt sich feststellen, dass im deutschen Schulsystem dabei nach wie vor an der Vorstellung einer so genannten »begabungsgerechten Schule« festgehalten wird. Hans Wocken kommt zu dem Schluss: »Das gegliederte System als Ganzes pflegt das Phantom der begabungsgerechten Schule. Dabei ist die begabungsgerechte Schule von der empirischen Forschung längst als Ideologie demaskiert worden; die vermeintlichen Begabungstypen gibt es nicht, sie sind ein mittlerweile historisches Relikt der Ständegesellschaft« (Wocken 2010, S. 28).

Dieses Relikt wirkt bis heute nach, wie Befunde zur Chancengleichheit im bundesdeutschen Bildungssystem aufzeigen.²⁰ Bezeichnend dabei ist, dass diese Befunde immer gleichlautend und gleichermaßen eindeutig ausfallen:

- Die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen hängen trotz Bildungsexpansion in hohem Maße von der sozialen Herkunft ab.
- Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Kinder mit Migrationshintergrund erlangen überdurchschnittlich häufig nur ein niedriges schulisches Bildungsniveau.
- Kinder aus sozial benachteiligten Familien erhalten bei gleicher Leistung seltener eine Gymnasialempfehlung als Kinder aus Familien mit höherem sozialen Status.

Zudem setzen sich Eltern mit einem höheren sozialen Status unabhängig von der schulischen Leistung der Kinder häufiger für einen Gymnasialbesuch ihrer Kinder ein. Dieser sekundäre Herkunftseffekt verstärkt die Ungleichheit der Bildungschancen. Kaum verwunderlich ist angesichts dieser Befunde, dass fast 90 % der Schülerinnen und Schüler, die aus dem Regelschulsystem herausfallen, aus Familien mit einem sehr geringen sozialen Status stammen.

Tatsächlich also selektiert unser Schulsystem nicht nach Begabung und Leistung, sondern nach Schichtzugehörigkeit und sozialem Stand. Was dies für das Klientel der Jugendsozialarbeit, nämlich sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte junge Menschen, bedeutet, zeigen die dargestellten Befunde recht deutlich. Was aber, so die spannende Frage, bedeutet hingegen umgekehrt Inklusion bzw. inklusive Pädagogik, also das Prinzip der Heterogenität, für die Jugendsozialarbeit?

■ Inklusive Pädagogik in der Jugendsozialarbeit – 5 Thesen

Eine Annäherung an die Frage nach der Bedeutung inklusiver Pädagogik in der Jugendsozialarbeit bzw. der Suche nach einer »inklusive Jugendsozialarbeit« soll im Folgenden in fünf Thesen dargestellt werden. In Form von Thesen, da sich die aktuelle Diskussion zum einen doch eher auf einer programmatischen denn einer empirisch fundierten oder fachpraktisch erlebbaren Ebene bewegt. Zum anderen, da diese Thesen Gedanken des Verfassers wiedergeben, die weder vollständig, noch voll durchdrungen, geschweige denn abgeschlossen sind und die daher an dieser Stelle zur Diskussion einladen und weniger als »gesicherte Befunde« angesehen werden sollen.

¹⁹ So z.B. die harsche Kritik des Uno-Sonderberichterstatters Vernor Muñoz Villalobos, unter dem »extrem selektiven« Schulsystem müssen insbesondere arme Kinder, Schüler aus Migrantenfamilien und Kinder mit Behinderungen leiden, die er 2006 in einem Bericht zum bundesdeutschen Bildungssystem formulierte.

²⁰ Siehe u.a. entsprechende Befunde der bekannten PISA- und IGLU-Studien, der sog. LAU-Studie der Freien und Hansestadt Hamburg oder der AWO-ISS-Studie zu Lebenslagen und Lebenschancen bei Kindern und Jugendlichen.

1. These: Inklusion ist ein Ideal bzw. eine Vision.

Versteht man den Begriff Inklusion wie beschrieben als Ausdruck einer Gesellschaft, in der ihre Mitglieder in allen Bereichen selbstverständlich teilnehmen können und die Bedürfnisse aller Mitglieder ebenso selbstverständlich berücksichtigt werden, als Ausdruck einer Gesellschaft, in der wertgeschätzt wird, dass alle Menschen unterschiedlich sind und dass jede Person mitgestalten und mitbestimmen darf, als Ausdruck einer Gesellschaft, in der sich die Gesellschaft ihren Mitgliedern anpasst, und nicht bestimmte Gruppen an die Gesellschaft angepasst werden sollen, so ist dieses Verständnis vielleicht nicht nur als Vision, sondern gar als Utopie zu sehen.

Auch hinsichtlich einer Umgestaltung des bundesdeutschen Schulsystems hin zu einem inklusiven Bildungssystem bleibt Skepsis angebracht, was die kurz- und mittelfristige Perspektive betrifft. Abgesehen von einem breiten schul- und fachpolitischem Widerstand gegen das Ideal der »einen Schule für alle«, sind die Diskussionen um eine Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen oder die Einführung von so genannten Gemeinschafts- bzw. Oberschulen in der Regel eher ökonomischen und organisatorischen Zwängen denn pädagogischer Einsicht geschuldet. Nicht inhaltliche Reformen zum Nutzen der SchülerInnen oder bildungstheoretische Überlegungen sind aktuell Diskussionsanlass und Anlass für Reformen, sondern die Tatsache, dass insbesondere der Hauptschule die SchülerInnen ausgehen (vgl. BAG EJSA 2010). Sollte es kurz- oder mittelfristig tatsächlich zu einer



Sich und andere wahrnehmen

Schule kommen, in der *alle* Kinder beschult werden können, so ist zum jetzigen Zeitpunkt davon auszugehen, dass auch diese Schule am tief verwurzelten Prinzip der Homogenität festhält und weiterhin, dann unter einem Dach, selektiert und segregiert. »Das homodoxe Prinzip ist im bundesdeutschen Bildungswesen allgegenwärtig, bestimmend und von einer durchdringenden Wirksamkeit. (...) Kein anderes Regulativ ist für die Strukturierung von Lernprozessen so universal, so dominant und so wirkmächtig wie das homodoxe Grundgesetz, das Gesetz der Gleichheit« (Wocken 2010, S. 28).

Gleichwohl lässt sich der Inklusionsbegriff als Ideal verstehen. Als Folie vor deren Hintergrund man reflektieren kann: »Hier will ich hin, hier stehe ich momentan und was muss ich tun, um meinem Ziel ein Stück näher zu kommen?«

2. These: Inklusion macht Jugendsozialarbeit entbehrlich.

Auch bei dieser These wird von einem konsequent verstandenen Inklusionsbegriff im o.g. Sinne ausgegangen. So ist in einem vollständig inklusiven Bildungssystem ein paralleles System, das sich um die Exkludierten und Segregierten kümmert, notwendigerweise ein Paradoxon. Ein konsequent gedachtes inklusives Bildungssystem, in dem die individuellen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes bzw. jedes einzelnen Jugendlichen wahrgenommen und befriedigt werden, darf in eben dieser Konsequenz zu keinem Ausschluss führen, der einer anschließenden »Bearbeitung« in Angeboten und Maßnahmen der Jugendsozialarbeit bedarf.

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

Unter den aktuell gegebenen Rahmenbedingungen geht es derzeit jedoch weniger darum, wie Jugendsozialarbeit in einem konsequent gedachten inklusiven Bildungssystem aussehen kann, als vielmehr darum, wie die Grundgedanken inklusiver Pädagogik in der Jugendsozialarbeit verstanden und umgesetzt werden können.

3. These: Der Grundgedanke inklusiver Pädagogik kann einen »kulturellen Rahmen« für die Jugendsozialarbeit bieten.

»Kultureller Rahmen« wird hierbei verstanden als Haltung, Wertvorstellung oder Maßstab, an dem sich die Jugendsozialarbeit ausrichten kann. Es geht also weniger um die konkrete Umsetzung eines gesellschaftlichen Ideals, als vielmehr um eine Haltung bzw. eine Kultur, die vor dem Hintergrund dieses Ideals entwickelt wird. Um bei dem in These 1 beschriebenen Bild zu bleiben, bietet der Inklusionsbegriff eine Hintergrundfolie, vor der das eigene Handeln und die eigene Haltung bewertet werden können.

Um Schulen auf dem Weg zu einer inklusiven Schule dabei zu helfen, den eigenen Prozess zu begleiten und zu reflektieren, haben die englischen Erziehungswissenschaftler Tony Booth und Mel Ainscow den sogenannten »*Index für Inklusion*« entwickelt, der mit dem Untertitel »Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln« von Ines Boban und Andreas Hinz übersetzt und für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet wurde.

Der Index enthält eine Auflistung zur Bedeutung von Inklusion für Erziehung und Bildung, welche vordergründig auf Schule ausgerichtet ist, die sich vom Grundsatz her jedoch auch auf die Angebote der Jugendsozialarbeit übertragen lässt.

In Anlehnung an Booth und Ainscow bedeutet Inklusion in der Jugendsozialarbeit somit ...

- die gleiche Wertschätzung aller Jugendlichen und MitarbeiterInnen,
- die Steigerung der Teilhabe aller Jugendlichen an (und den Abbau ihres Ausschlusses von) Kultur und Gemeinschaft,
- die Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in den Angeboten der Jugendsozialarbeit, so dass sie besser auf die Vielfalt der Jugendlichen eingehen,
- den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Jugendlichen,
- die Anregung durch Projekte, die Barrieren für Zugang und Teilhabe bestimmter Jugendlicher überwinden und mit denen Veränderungen zum Wohl vieler Jugendlicher bewirkt werden können,
- die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den Jugendlichen Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt,
- die Anerkennung, dass alle Jugendlichen ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung haben,
- die Verbesserung der Angebote und Maßnahmen nicht nur für die Jugendlichen, sondern auch für alle anderen Beteiligten,
- die Betonung der Bedeutung der Jugendsozialarbeit dafür, Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern,
- den Auf- und Ausbau nachhaltiger Beziehungen zwischen Jugendsozialarbeit und Sozialraum,
- den Anspruch, dass Inklusion in Erziehung und Bildung ein Aspekt von Inklusion in der Gesellschaft ist (vgl. Boban/Hinz 2003, S. 10).

4. These: Inklusion bietet keine Handlungskonzepte, diese müssen entwickelt werden.

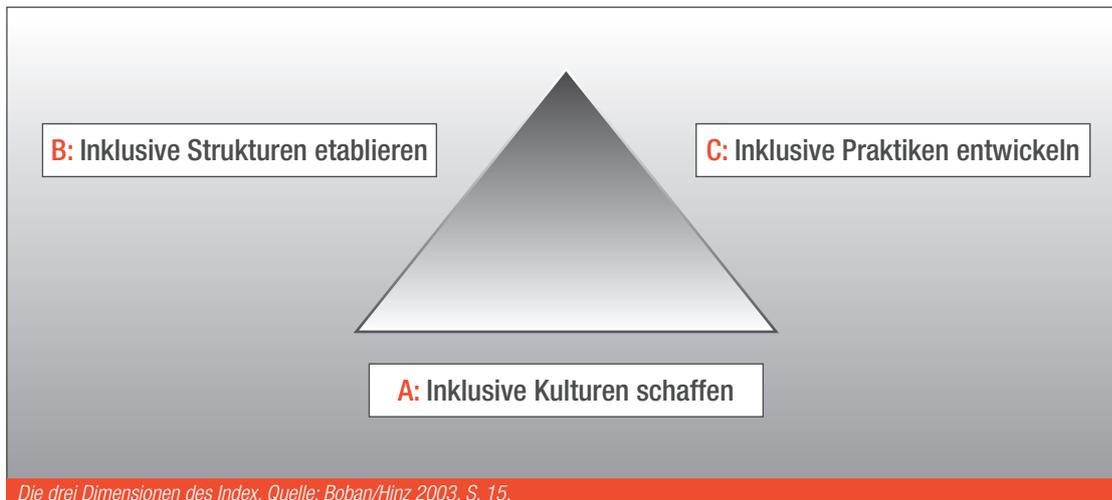
Inklusion so verstanden als Haltung oder Hintergrundfolie für das eigene professionelle Selbstverständnis und Handeln, bietet selbst noch keine Handlungskonzepte. Diese müssen erst entwickelt, die Folie sozusagen mit Inhalt gefüllt werden. »Wenn die Jugendsozialarbeit (...) die Problematik der verwehrtten gesellschaftlichen Teilhabe ihrer Adressaten grundlegend aufgreifen will, sollte sie zukünftig verstärkt an professionellen Handlungskonzepten für eine inklusive Pädagogik des Übergangs arbeiten, die wiederum eine flexible, regional abgestimmte Hilfe- bzw. Unterstützungsstruktur erfordert« (Oehme 2011, S. 15).

Booth und Ainscow unterscheiden drei Dimensionen, die bei der Entwicklung von Inklusion notwendig sind. Es müssen

A: Inklusive KULTUREN geschaffen werden, in denen Gemeinschaft gebildet und inklusive Werte verankert werden,

B: Inklusive STRUKTUREN etabliert werden, in denen die Unterstützung für Vielfalt organisiert werden,

C: Inklusive PRAKTIKEN entwickelt werden, in denen Lernarrangements organisiert und Ressourcen mobilisiert werden (vgl. Boban/Hinz 2003, S. 15f.).



Diese Dimensionen bieten den Rahmen für eine ganze Reihe von Indikatoren und Reflexionsfragen, die für eine Bestandsaufnahme und die Entwicklung von Zielperspektiven der »inklusive Schule« notwendig sind. Wie in einer Art Checkliste können die einzelnen Dimensionen abgearbeitet und hinsichtlich ihrer Umsetzung reflektiert werden. Auch hier können die einzelnen Indikatoren durchaus Anregungen und Übertragbarkeiten für die Jugendsozialarbeit bieten.

Will man den zentralen Gedanken inklusiver Pädagogik in die Praxis umsetzen, also den Bedürfnissen aller gerecht werden, jeden als gleichberechtigtes Mitglied der Gemeinschaft anerkennen und Verschiedenheit als Selbstverständlichkeit betrachten, so ist das sicherlich kein einfaches Unterfangen, allerdings aber eine Notwendigkeit für die Soziale Arbeit, will sie ihren eigenen Ansprüchen gerecht werden. Und es ist eigentlich nicht wirklich etwas gänzlich Neues!

5. These: Der Grundgedanke inklusiver Pädagogik ist für die Soziale Arbeit nicht neu, muss aber »wiederbelebt« werden.

Der genannte Grundgedanke der Inklusion kann natürlich auf ideengeschichtlich weitreichende Wurzeln zurückgeführt werden. So kann man hier auf biblische Ursprünge verweisen (*»Alle Menschen sind in gleicher Weise von Gott geliebt«*) oder (menschenrechts-)philosophische Begründungen heranziehen, wie sie auch in Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte formuliert sind (*»Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren«*). Neben diesen beiden Wurzeln gibt es für die Idee der Inklusion auch gesellschaftspolitische Wurzeln, also z. B. die Überwindung von Klassenunterschieden und eben auch eine pädagogische Wurzel, nämlich die der Heterogenität als Grundprinzip, wie wir sie von vielen reformpädagogischen Ansätzen her kennen.

Bereits seit den 1960er Jahren ist aus dem Zusammenfluss der Frauenrechtsbewegung und der Bürgerrechtsbewegung das so genannte Diversity-Management oder Vielfaltsmanagement bekannt, dessen Hauptmaxime »soziale Vielfalt konstruktiv nutzen« lautet. Schaut man sich einschlägige Definitionen des Begriffs an, so findet man dort, dass Diversity Management nicht nur die individuelle Verschiedenheit toleriert, sondern diese im Sinne einer positiven Wertschätzung besonders hervorhebt. Das kommt einem vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um Inklusion seltsam bekannt vor. Insbesondere in den letzten fünfzehn Jahren wurde das Diversity-Management als Konzept für pädagogische

Prozesse entdeckt und diskutiert. Auch der Ansatz, trotz unterschiedlicher Lebensentwürfe, individueller Bedürfnisse und Handlungsbefähigungen, gleichberechtigte demokratische Teilhabe zu sichern, ist spätestens seit dem capability-approach oder dem so genannte Befähigungs- bzw. Verwirklichungsansatz des indischen Ökonomen Amartya Sen und der amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum ein in der Sozialen Arbeit breit diskutierter Ansatz (vgl. hierzu u.a. Nussbaum 1999, Sen 2000).

Beide Ansätze sollen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Verwiesen werden soll lediglich darauf, dass entsprechende Ansätze einer »inklusive Idee« für die Soziale Arbeit zumindest aus theoretischer Perspektive bekannt und diskutiert sind. In der Kinder- und Jugendhilfe muss dabei gar nicht einmal auf einer theoretischen Ebene verblieben werden. Vielmehr könnte eine stärkere Rückbesinnung auf das hinlänglich bekannte Konzept der Alltags- und Lebensweltorientierung und die im 8. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung bereits 1990 formulierten Handlungsmaximen der Kinder- und Jugendhilfe bereits einen ersten, jedoch großen Schritt in Richtung einer inklusiven Jugendsozialarbeit bieten (vgl. u.a. Thiersch 2005, BMJFFG 1990).

So bedeutet Lebensweltorientierung als Handlungsmaxime der Kinder- und Jugendhilfe u.a. (vgl. zum Folgenden Thiersch 2005):

- Lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe muss nicht nur regional erreichbar sein, sondern auch im Alltag der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien zugänglich sein. Es müssen dementsprechend alle Barrieren abgebaut werden, die einen leichten Zugang zu Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe verhindern.
- Lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe sieht das Kind/den Jugendlichen ganzheitlich und situationsbezogen und sieht es/ihn verflochten in ein ganzes Netz von wechselwirkenden Kräften.
- Lebensweltorientierung bedeutet, dass Kinder- und Jugendhilfe in ihrer Arbeit an die individuellen, subjektiven und persönlichen Muster des Erlebens, Deutens und Handelns der Kinder und Jugendlichen anknüpft. Lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe tritt nicht als »Expertin« auf, die vorgibt und festlegt, wie Situationen und Probleme »objektiv richtig« zu deuten und zu »managen« sind. Sie tritt als Partnerin auf, die sich auf die Gefühle, Meinungen und Weltbilder der Kinder und Jugendlichen, auf ihre Stärken und Kompetenzen einlässt.

Lebensweltorientierung ist also geprägt von einem Menschenbild der Heterogenität als Prinzip und der Anerkennung von Verschiedenheit und Individualität. Der Kern einer lebensweltorientierten Kinder- und Jugendhilfe ist das Verständnis, dass sich ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, Pädagogen usw. als Anwälte der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien verstehen. Das heißt anders formuliert, sie stehen auf der Seite der Kinder, der Jugendlichen und ihrer Familien und helfen ihnen vor allem, ihr Leben so zu meistern, wie es sich die Kinder und Jugendlichen selbst vorstellen und sie selbst es brauchen. Lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe hilft ihren Adressaten bei den Aufgaben und Problemen, die sie selber haben, und nicht etwa bei denen, die die Gesellschaft mit den Kindern und Jugendlichen hat.



Dies ist zugegebenermaßen ein schwieriges und immer schwieriger werdendes Geschäft. Die Maximen des neoliberalen Sozialstaats, nämlich mehr Markt und mehr Eigenverantwortung des Individuums, haben auch und insbesondere Einfluss auf die Soziale Arbeit und die Jugendsozialarbeit (vgl. z.B. Galuske 2002). Dort, wo Angebote und Maßnahmen ausschließlich hinsichtlich von Vermittlungsquoten bewertet werden, wo eine starke Defizit- statt Ressourcenorientierung stattfindet, wo die Waage zwischen Hilfe und Kontrolle deutlicher zur Kontrollseite hin ausschlägt, ist es schwierig, die Handlungsmaximen lebensweltorientierter Sozialer Arbeit umzusetzen.

Dennoch erscheint gerade unter diesen Umständen eine Wiederbelebung lebensweltorientierter Ansätze im Sinne der Unterstützung zu einem gelingenderen Alltag der Adressaten und zum Wohle und zur Entwicklung der anvertrauten Kinder und Jugendlichen von zentraler Bedeutung zu sein, da Lebensweltorientierung notwendig immer auch den kritischen Blick auf die gesellschaftliche Rahmung von Lebensverhältnissen mit einschließt.

Auch und gerade im Rahmen der Debatte um Inklusion sollte die politische Dimension Sozialer Arbeit daher wieder stärker realisiert und ergriffen werden. Denn: »Eine Soziale Arbeit, die sich nicht auch politisch einmischt, ist undenkbar. Wenn AkteurInnen der Sozialen Arbeit sich auch zukünftig als VertreterInnen der Aufklärung und nicht der Ökonomisierung, Privatisierung, Destabilisierung und Flexibilisierung des Sozialstaates verstehen, kommen sie nicht umhin, in ihrem professionellen Alltag ihre Einmischungskompetenz kontinuierlich zu realisieren. Das Plädoyer goutiert die Rolle der Sozialen Arbeit als Schalk im Nacken der neoliberalen Modernisierer« (Thole 2003, S. 38).

Wichtig ist dabei insbesondere, dass Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen und der Jugendsozialarbeit im Besonderen nicht selbst in die Homogenisierungsfalle tappen, wie sie für das bundesdeutsche Schulsystem skizziert wurde. Werden TeilnehmerInnen und Teilnehmer der Angebote und Maßnahmen der Jugendsozialarbeit nur noch als »schwer erreichbar«, »nicht motiviert«, »verhaltensoriginell«, »integrationsunwillig« etc. und nicht mehr als Personen mit individuellen, subjektiven und persönlichen Mustern des Erlebens, Deutens und Handelns wahrgenommen, dann stellt sich in der Tat die Frage, was genau denn nun passgenaue Hilfen in der Jugendsozialarbeit sind: Passgenaue Angebote für benachteiligte Jugendliche oder sollen benachteiligte Jugendliche vielmehr passgenau für die angebotenen Hilfen gemacht werden?

Literatur

Boban, I./Hinz, A.: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. *Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow, Halle 2003. Im Internet unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Stand: 01.07.2011)*

Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA) (Hrsg.): Fachbeirat Bildung der BAG EJSA: Die Hauptschule verschwindet – Die Hauptschüler und Hauptschülerinnen bleiben. *Positionierung der BAG EJSA zur zunehmenden Auflösung von Hauptschule, o.A. 2010. Im Internet unter http://www.bagejsa.de/uploads/media/Hauptschule_Positionierung_BAGEJSA_lang.pdf (Stand: 01.07.2011)*

Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA) (Hrsg.): Fachbeirat Bildung der BAG EJSA: Lebensmittel Bildung: »Vision einer guten Schule«, *Stuttgart 2011, im Internet unter <http://www.bagejsa.de/publikationen-und-downloads/downloads/positionierungen/> (Stand: 01.08.2011).*

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): »einfach machen«. Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. *Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Berlin 2011.*

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, *Bonn 1990.*

Feuser, G.: Von der Integration zur Inclusion. »Allgemeine (integrative) Pädagogik« und Fragen der Lehrerbildung. *Vortrag an der pädagogischen Akademie des Bundes, Niederösterreich anlässlich der 6. Allgemeinpädagogischen Tagung am 21.03.2002 in Baden. Im Internet unter: <http://www.feuser.uni-bremen.de/texte/Int%20Inclusion%203%20PA%20Baden%20Artikel.pdf> (Stand: 01.07.2011)*

Galuske, M.: Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft, *Weinheim/München 2002.*

Krög, W.: Einleitung. In: *Mensch im Mittelpunkt (MiM), Verein TAFIE Außerfern (Hrsg.):* Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion, *Lechaschau 2005.*

Nussbaum, M.: Gerechtigkeit oder das gute Leben, *Frankfurt/M. 1999.*

Oehme, A.: Inklusion & Jugendsozialarbeit – inklusive Jugendsozialarbeit? In: dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Heft 5, 2011, S. 14–16.

Schumann, B.: Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: PÄDAGOGIK, Heft 2, 2009, S. 51–54.

Sen, A. K.: Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft, Frankfurt/M. 2000.

Thiersch, H.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim/München 2005.

Thole, W.: Eine Gesellschaft ohne Soziale Arbeit ist nicht gestaltbar. In: Sozial Extra, Heft 10, 2003, S. 31–38.

UNESCO: Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität«, Salamanca, Spanien, 7.–10. Juni 1994. Im Internet unter: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf> (Stand: 01.07.2011)

Wocken, H.: Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 23, 2010, S. 25–31.



Das auch noch?!?

Menschenrechtsbildung als impliziter Auftrag von Jugendsozialarbeit

Christine Lohn (Diakonie Mitteldeutschland)

Die Idee, Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession zu begreifen und damit ihren Auftrag auf einer eindeutigen, universellen und global anerkannten Wertegrundlage zu definieren, ist fachlich weitgehend akzeptiert. Grundlage jeglicher inhaltlichen und organisatorischen Weiterentwicklung von Trägern und Einrichtungen der Sozialwirtschaft muss in Zukunft ein menschenrechtbasierter Ansatz sein, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Die Bedeutung eines so definierten Auftrages für die Praxis Sozialer Arbeit ist jedoch noch zu diskutieren und zu konkretisieren. Ziel des zu initiierenden fachlichen Diskurses ist die Entwicklung vergleichbarer Konzepte für die sich aus der innerstaatlichen Umsetzung der verschiedenen Menschenrechtskonventionen ergebenden sozialstaatlichen Leistungen.

Am Beispiel der Jugendsozialarbeit soll im Folgenden skizziert werden, auf welcher rechtlichen Grundlage und mit welchen inhaltlichen Schwerpunkten Menschenrechtsbildung als impliziter Bildungsauftrag sozialer Arbeit wahrgenommen und realisiert werden kann.

Ich beziehe mich hier konkret auf das Recht auf Bildung und verweise auf die die Behindertenrechtskonvention (BRK), die mit der Einführung des Begriffs der Inklusion und der Neudefinition des Behinderungsbegriffs Antidiskriminierungsrechte explizit mit Sozialrechten verbindet. Im Gegensatz zum medizinischen Begriff von Behinderung, der die Anpassung des physisch, psychisch oder geistig beeinträchtigten Menschen an die bestehende Gesellschaft zum Ziel hat, nimmt der menschenrechtliche Behinderungsbegriff der Behindertenrechtskonvention die Gesellschaft als Ganzes und ihre diskriminierenden und aussondernden Strukturen gegenüber allem »Anderen« in den Fokus.

■ **Der menschenrechtliche Behinderungsbegriff in der Behindertenrechtskonvention und seine Anwendbarkeit auf §13 SGB VIII**

Soziale Benachteiligungen und individuelle Beeinträchtigungen sind nach §13 SGB VIII weit gefasst. Hier meint das Gesetz das breite Spektrum all jener Ereignisse und Situationen im Leben junger Menschen, die aufgrund der jeweils individuell zu betrachtenden Lebenssituation der/des Einzelnen dazu führen, dass die gesellschaftliche und/oder soziale

Integration gefährdet ist. Junge Menschen, die Jugendsozialarbeit in Anspruch nehmen, sind aufgrund ihrer vielfältig belasteten Lebenssituationen beeinträchtigt. Gesellschaftlich gefordert wird eine individuelle Anpassungsleistung der/des Einzelnen – wer das nicht leisten kann oder will, dem wird gesellschaftliche Teilhabe verwehrt: Er wird behindert in seiner Entwicklung. Behinderung ist also nicht natürlich gegeben, sondern Ergebnis gesellschaftlichen Handelns, ich verstehe sie mit Heiner Bielefeldt als strukturelles Unrecht²¹: Behinderung als Negativleistung einer Gesellschaft, die die Unterschiedlichkeit von Menschen nicht als Bereicherung wertschätzt, sondern individuelle Beeinträchtigungen zu Behinderungen stilisiert.

Bewertet man den §13 auf der Grundlage der Behindertenrechtskonvention, dann ist die Zielgruppe von Jugendsozialarbeit in diesem Sinne, also durch gesellschaftliche Zuschreibung, behindert. Der Empowerment-Ansatz der BRK entspricht dem Auftrag von Jugendsozialarbeit: Es geht hier nicht um besondere Rechte für besonders zu schützende Menschen, die anders sind als das, was in der Gesellschaft als »normal« wahrgenommen wird. Es geht schlicht darum, alle Menschen zu befähigen, die ihnen ureigenen universellen Menschenrechte als solche zu erkennen und entsprechend zu leben. Dieser Anspruch mündet in die Verpflichtung zur sozialen Inklusion, die die gesamte Konvention durchzieht. In Art. 24 wird diese Verpflichtung konkretisiert mit dem umfassend beschriebenen Recht auf Bildung, das Menschenrechtsbildung ausweitet auf gesellschaftliche Bewusstseinsbildung.²²

■ Am Anfang war das Grundgesetz – von der Konvention zur innerstaatlichen Umsetzung

Mit Artikel 1 des Grundgesetzes bekennt sich Deutschland zur Unantastbarkeit der Würde jedes einzelnen Menschen und zu den »unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.«²³ Das Grundgesetz ist die absolute Rechtsnorm der Bundesrepublik Deutschland und damit die Basis jeglichen innerstaatlichen Rechts. Völkerrechtliche Verpflichtungen der Bundesrepublik Deutschland werden – soweit sie nicht unmittelbar anwendbar sind – auf der Grundlage des Grundgesetzes in nationales Recht transformiert. Um aus dem Grundgesetz konkret Leistungsansprüche ableiten zu können, bedarf es einer Bundes- bzw. Ländergesetzgebung, die durch Bund und Länder entsprechend ihrer föderalen Verantwortlichkeiten erstellt wird.

Beispiel: Umwandlung der Behindertenrechtskonvention (BRK) in innerstaatliches Recht in Deutschland

Mit der Ratifizierung der BRK durch die Bundesrepublik Deutschland 2009 hat die Konvention innerstaatliche Geltung erlangt. Um innerstaatlich umgesetzt werden zu können, bedarf es der Transformation der Verpflichtungen in das nationale Recht, soweit diese nicht unmittelbar anzuwenden sind. Mit dem Grundgesetz (GG) Art.3 Abs. 3 ist der Schutz vor Diskriminierung für Menschen mit Behinderungen verankert. Die BRK ist als völkerrechtliche Verpflichtung für die Länder bindend, da Bundesrat und Bundestag mit dem notwendigen Vertragsgesetz nach Art. 59 Abs. 2 GG ihr Einverständnis zur Ratifizierung gegeben haben. Sowohl für das schulische Bildungsrecht als auch für die Ausführungsbestimmungen des Kinder- und Jugendhilferechts sind die Länder zuständig. Damit sind die entsprechenden Landesausführungsgesetze auf ihre Wirksamkeit bezüglich der Umsetzung der Verpflichtungen aus der BRK zu prüfen und ggf. zu ändern.²⁴

Bereits in der Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wurde gefordert, die Achtung der dort niedergeschriebenen Rechte und Grundfreiheiten »durch Unterricht und Erziehung zu fördern«. Die entsprechenden

²¹ vgl. Heiner Bielefeldt: Zum Innovationspotential der UN-Behindertenrechtskonvention, 2009

²² siehe dazu http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf

²³ Art. 1 (1) Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland

²⁴ vgl. Poscher/Rux/Langer 2008 S. 16-19

Bestimmungen finden sich sowohl in der Schul²⁵- als auch in der Sozialgesetzgebung²⁶ der BRD wieder. Den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz folgend ist Menschenrechtserziehung Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schulen. Für die Kinder- und Jugendhilfe leitet sich aus §1 (1) SGB VIII ein eigenständiger Bildungs- und Erziehungsauftrag ab. Demnach sollen Jugendhilfeleistungen zur Verhinderung und zum Abbau von Benachteiligungen, zur Unterstützung von Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung und zur Schaffung und Erhaltung positiver Entwicklungsbedingungen eingesetzt werden. Ziele sind die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit und Sicherheit sowie die Sicherung eines menschenwürdigen Daseins. Die notwendigen Leistungen sollen Hilfe zur Selbsthilfe leisten, also befähigen im Sinne von Empowerment, und sie sollen rechtzeitig bereitgestellt werden, was ausdrücklich präventive Maßnahmen einschließt.



Besondere Brisanz erhält der öffentliche Auftrag zur Menschenrechtsbildung im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen, wenn er an einem Handlungsort durch unterschiedliche Akteure realisiert werden soll. Ist Schule für die »normalen« Kinder und Jugendlichen zuständig und Schulsozialarbeit für die »schwierigen«?

Mit dem in §13 explizit konkretisierten Auftrag »Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern«²⁷ kann diese Annahme der abgegrenzten Zuständigkeiten widerlegt werden.

Soziale Integration schließt individualisierte/stigmatisierende Förderung in Form von Selektion aus. Der §13 ist Grundlage für die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule und damit auch für ein kooperatives Agieren bei der Umsetzung des Bildungsauftrages.

■ **Denn sie wissen nicht, was sie tun: Menschenrechtsbildung in der Jugendsozialarbeit**

Menschenrechtsbildung schafft über die Vermittlung von Wissen ein Bewusstsein für allgemeingültige Werte und Normen und fördert die Entwicklung von Handlungskompetenz – sowohl für Sozialarbeitende, als auch für Kinder und Jugendliche. Wissen meint hier sowohl das Wissen über die geltenden völkerrechtlichen Vereinbarungen (Konventionen) als auch über die Möglichkeiten, die das Menschenrechtssystem bietet. Neben dem Wissen geht es um das Erleben, um das Einüben demokratischer Praktiken oder um die Frage, wie weit meine Rechte reichen und was passiert, wenn sie mit den Rechten meines Gegenüber »kollidieren«. Junge Menschen lernen im Rahmen von Jugendsozialarbeit, dass Rechte die Pflicht zur Übernahme von Verantwortung implizieren und dass es dazu nicht der Abgrenzung vom Anderen, sondern seiner Akzeptanz als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft bedarf – unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Religion, sexueller Orientierung. Jugendsozialarbeit praktiziert Menschenrechtsbildung, ohne sie explizit als solche zu deklarieren: sie übt Partizipation, forciert Diskriminierungsschutz, fördert Verantwortungsübernahme ebenso wie Autonomie, praktiziert geschlechtergerechte Methoden und vieles mehr. Eher selten ist die konkrete Arbeit mit den Konventionen, die Begründung von Maßnahmen und Methoden anhand geltenden Völkerrechts.

²⁵ »Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule«, KMK 1980/2000

²⁶ Bildungs- und Erziehungsauftrag nach §1(1) SGB VIII

²⁷ §13(1) SGB VIII

Gleichzeitig will professionelle soziale Arbeit das Bewusstsein von Politik und Gesellschaft für soziale Problemlagen schärfen. Auch das ist Menschenrechtsbildung, denn Politik und Gesellschaft entscheiden durch Gesetze und Zuschreibungen über Teilhabemöglichkeiten. Dieser Auftrag impliziert eine Repolitisierung sozialer Arbeit und damit ein konkretes Eintreten Sozialarbeitender für die Interessen von Menschen, denen gesellschaftliche Teilhabe verweigert wird, ebenso wie eine professionsethische Bewertung staatlicher Aufträge. Unter dieser Prämisse dürfte z.B. eine Weitergabe personenbezogener Daten von KlientInnen durch Sozialarbeitende weder widerstandslos erfolgen noch unkommentiert bleiben – eine Praxis, die in verschiedenen Modellprogrammen von Seiten des Kostenträgers jedoch stringent eingefordert wird.

■ Und jetzt? Ein Fazit

Sozialarbeitende, Träger und Verbände nutzen aus meiner Sicht viel zu wenig die Möglichkeiten des Menschenrechtsschutzsystems, die ihnen zur Verfügung stehen. Das Erstellen von Teilen eines Parallelberichts zum Staatenbericht zu relevanten Konventionen (Sozialpakt, Behindertenrechtskonvention, Kinderrechtskonvention) mit der realen Darstellung von Problemlagen junger Menschen ist ebenso möglich wie die Einladung eines Sonderberichterstatters bei konkreten Menschenrechtsverletzungen, die eine Bevölkerungsgruppe betreffen²⁸. Die öffentliche Kritik von Vernor Munoz (Sonderberichterstatter Bildung) am Bildungsföderalismus in Deutschland 2008 hat deutlich Bewegung ins deutsche Bildungssystem gebracht und war sehr öffentlichkeitswirksam. Individualbeschwerdeverfahren z.B. vor dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte können nur von Menschenrechtsverletzungen Betroffene anstrengen – aber das Wissen um diese Möglichkeit und das notwendige Verfahren (Ausschöpfen des innerstaatlichen Rechtswegs, strategische Auswahl der relevanten Konventionen und Möglichkeiten der Gerichtsbarkeit) sowie die Begleitung des/der Betroffenen auf diesem langen und beschwerlichen Weg kann sich soziale Arbeit zur Aufgabe machen.

»Soziale Arbeit hat überdies die zusätzliche Aufgabe, ihr Wissen über soziale Probleme für die öffentlichen Entscheidungsträger zugänglich zu machen und sich in dem (sozial)politischen Policybildungs- und Entscheidungsprozess über Problemlösungen einzumischen.«²⁹

Menschenrechtsbildung als impliziter Auftrag von Jugendsozialarbeit? Ja! Als neue Aufgabe? Nein! Sie ist gesetzlich gefordert und sie wird praktiziert – aber überwiegend nicht explizit benannt, und das lässt sich schnell ändern. Schwieriger gestaltet sich der politische Auftrag: Das Wissen um die Verfahren des Menschenrechtsschutzsystem ist schnell zu erwerben, aber es praktisch einzusetzen erfordert Zeit, Engagement, ein klares Professionsverständnis – und Widerspruch gegen staatliches Handeln, das unvereinbar ist mit einem menschenrechtsbasierten Ansatz. Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession kann nicht jeden Auftrag zu jedem Preis annehmen. Kann und will sich Jugendsozialarbeit das leisten?

Literatur

Bielefeldt, Heiner. Zum Innovationspotential in der UN-Behindertenrechtskonvention. *DIMR 2009*

Poscher, Ralf/Rux, Johannes/Langer, Thomas. Von der Integration zur Inklusion. *Nomos Baden-Baden 2008*

Prasad, Nivedita. Mit Recht gegen Gewalt. Die UN-Menschenrechte und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit. *Verlag Barbara Budrich 2011*

Staub-Bernasconi, Silvia. Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. *UTB 2007*

²⁸ Nähere Informationen unter www.institut-fuer-menschenrechte.de. Die praktische Nutzung des MR-Schutzsystems in der Sozialen Arbeit beschreibt Nivedita Prasad (»Mit Recht gegen Gewalt«) am Beispiel Gewalt gegen Frauen.

²⁹ Zitat: Silvia Staub-Bernasconi: Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft, 2007, S. 198, erster Absatz, letzter Satz)



Befähigung und Teilhabe

Über das evangelische Selbstverständnis und die theologischen Wurzeln

Interviews und Zusammenstellung von Sorina Miers, Claudia Seibold und Judith Jünger (BAG EJSA)

Die Gesprächs-
partnerInnen
(v. l. n. r.):



- **Anette Lang** (Seit 1991 Sozialdiakonin bzw. Sozialarbeiterin. Langjährige Mitarbeiterin der Berufsbildungswerk Waiblingen gGmbH. Seit 2007 Einrichtungsleiterin des Beruflichen Ausbildungszentrum Esslingen, einer Einrichtung der Jugendberufshilfe, das sich für junge Menschen mit besonderem Förderbedarf engagiert. www.baz-esslingen.com)
- **Matthias Jokisch** (Geschäftsführer Evangelische Jugendsozialarbeit Bayern e.V., www.ejsa-bayern.de)
- **Michael Fähndrich** (Geschäftsführer Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e. V., www.bagejsa.de)
- **Dr. Silke Köser** (Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland, Bundesverband, persönliche Referentin des Präsidenten, www.diakonie.de)

Wir danken den Interviewpartnerinnen und -partnern für ihre offenen und persönlichen Antworten!

Welche Vorbilder prägen Sie?

Michael Fähndrich: Als Kind war ich stets fasziniert von der Arbeit von Albert Schweitzer und seinem Engagement für arme und kranke Menschen in Afrika in Lambarene. Als junger Mann aus Ulm war ich lokalpatriotisch begeistert von Albert Einstein und Ludwig Erhard mit seiner sozialen Marktwirtschaft, aber auch von Che Guevara, Angela Davis und Martin Luther King. Den Kampf für die Rechte von Benachteiligten, Unterdrückten und Ausgegrenzten fand ich wichtig

und sinnvoll. Im Studium waren es dann u. a. Paolo Freire, Janusz Korzycak, Maria Montessori, Kurt Hahn mit seiner Reformpädagogik und natürlich Dietrich Bonhoeffer, deren Arbeit ich wegweisend und vorbildhaft fand. Was die meisten dieser Personen für mich vereinte, war das solidarische Denken, der soziale Gedanke, der integrative und inklusive Arbeitsansatz und das Motto: die Starken tragen die Schwachen mit!

Welche Erfahrungen mit Kirche und Diakonie sind in Ihrer Bildungsbiographie zentral?

Matthias Jokisch: Diakonie und Kirche sind für mich untrennbar miteinander verbunden. Glücklicherweise habe ich es so auch über viele Jahre hinweg erlebt. Beides ist wichtig und kann ohne das andere nicht existieren. Die Kirche, deren Schwerpunkt darauf liegt, sich mit dem Glauben und damit mit den Wurzeln unseres Handelns zu beschäftigen. Und die Diakonie, die dieses fundierte Handeln in die Welt trägt. Die Kirche, die den Menschen beisteht, sie tröstet, sie aufrichtet. Und die Diakonie, die den Menschen ganz praktisch wieder auf die Beine hilft. Das eine geht nicht ohne das andere. Die Grenze zwischen Diakonie und Kirche ist fließend. Und das ist auch gut so. Denn es besteht immer die Gefahr, dass sich ein Teil verselbständigt und den anderen Teil aus den Augen verliert. Wie in einer guten Beziehung ist immer wieder Kraft, Energie und viel guter Wille notwendig, um sich gegenseitig zu stärken. An vielen Stellen erlebe ich es, dass diese Kraft und Phantasie eingebracht wird. Aber auch weiterhin wird es nötig sein, in dieser Beziehungsarbeit nicht nachzulassen, denn gemeinsam kann Kirche und Diakonie sehr viel für die Menschen erreichen.

*Mein Arbeitsfeld muss/wird es auch in Zukunft geben, weil es immer junge Menschen geben wird, die Begleitung/Unterstützung benötigen, um angemessen gesellschaftlich/beruflich leben zu können. Und weil es immer Menschen gibt, deren Stärken (Schätze) im Verborgenen liegen und gehoben werden können. (Auszubildende, Jugendberufshilfe, Schulsozialarbeit, Schleswig-Holstein)**

Silke Köser: Ich habe Kirche in meiner Kindheit und Jugend und später auch die Diakonie als Räume der Freiheit erlebt. Räume, in denen Menschen aus ganz unterschiedlichen Bereichen zusammenkommen. Räumen, in denen Menschen etwas zugetraut wird. Räume, in denen ich – so wie ich bin – willkommen war. Hier konnte ich Dinge ausprobieren, ohne sie schon können zu müssen.

Anette Lang: Die Verbindung von Theologie und Sozialarbeit hat mich während meines Studiums auf der Karlshöhe Ludwigsburg zur Sozialdiakonin fasziniert. Einerseits bildete die Vertiefung der Theologie das Fundament meines christlichen Menschenbildes. Andererseits wurde uns konkretes Basiswissen vermittelt, zum Beispiel darüber, welche Rechte Menschen haben, die in unserer Gesellschaft ausgegrenzt sind. Die Unterstützung von Menschen, die es schwer haben, um ein selbstbestimmtes, erfülltes Leben zu führen, ist für mich persönlich auch heute eine zentrale Aufgabe von diakonischen Einrichtungen.

Beschreiben Sie Ihr evangelisches Bildungsverständnis der Jugendsozialarbeit!

Anette Lang: Für mich ist es entscheidend, jungen Menschen mit Respekt, Offenheit und Wertschätzung ohne Vorbedingungen zu begegnen. Dazu gehört es zum Beispiel kreative, positive Lernbedingungen in unseren Einrichtungen zu schaffen, so dass junge Menschen ihre »eigenen Schätze«, Handlungsmöglichkeiten und Talente entdecken und ausbauen können. Diese christliche Grundhaltung bestätigen interessanterweise heute auch Hirnforscher wie Gerald Hüther: Der Mensch braucht Liebe, Anerkennung und Wertschätzung, um sich entfalten zu können.

Mein Arbeitsfeld muss/wird es auch in Zukunft geben, weil es immer Menschen geben wird, die Unterstützung benötigen (Markus 14,7: Denn ihr habt allezeit Arme bei euch, und wenn ihr wollt, könnt ihr ihnen Gutes tun, mich aber habt ihr nicht allezeit.). (Sozialpädagogin, Jugendberufshilfe, Sachsen-Anhalt)

Matthias Jokisch: Zur Freiheit hat uns Christus befreit – so heißt es im Galaterbrief. Dieser Vers begleitet mich durch viele Gedanken über die evangelische Jugendsozialarbeit. Freiheit heißt in diesem Zusammenhang für mich, dass jeder Mensch die Freiheit haben soll, sein Leben zu gestalten. Jedoch um mit seinem Leben in Freiheit umgehen zu können, braucht jeder und jede den Zugang zu den Fundamenten unseres Lebens. Zu diesen Fundamenten gehört auf jeden Fall die Bildung dazu. Nur durch Bildung habe ich die Möglichkeit, Netz-

* Die Zitate stammen aus einer Befragung von MitarbeiterInnen in Einrichtungen der Jugendsozialarbeit im Projekt »CHRONOS – den demografischen Wandel gestalten«, durchgeführt von Christine Lohn, Diakonie Mitteldeutschland)

werke aufzubauen und zu stabilisieren, die mich halten, wenn ich es im Leben einmal schwierig habe. Gerade durch Bildung ist es möglich, an dieser Gesellschaft, deren Regeln immer komplizierter werden, teilzuhaben. Erst wenn ich weiß, welche Möglichkeiten es für mein Leben gibt, kann ich einschätzen, wie realistisch meine Träume sind. Die Freiheit, die Jesus Christus uns zusagt, meint auch die Freiheit, uns ganz und gar auf den Suchenden einzulassen und gemeinsam Wege zu wagen.

Welche Aufgaben der Jugendsozialarbeit sind für Sie – aus evangelischer Perspektive – besonders drängend?

Anette Lang: Leider sind in Deutschland die Bildungschancen sehr ungerecht verteilt, sozialer Status der Herkunftsfamilie, Migrationshintergrund, Geschlecht, seelische, körperliche oder geistige Einschränkungen prägen die Chancenungerechtigkeit. Es gilt einen Kontrapunkt zu dieser Perspektivlosigkeit in unserer heutigen Leistungsgesellschaft zu setzen. Für mich eröffnen sich in der Verbindung von Gemeinwesen, christlicher Gemeinde und Wirtschaft ganz neue Chancen hin zu einer »Verantwortungsgemeinschaft«.

Michael Fähndrich: Das ständige, unablässige Bemühen um eine gerechte Verteilung von (Bildungs-)Chancen! Den jungen Menschen mit seinen (oft verborgenen) Stärken und Möglichkeiten zu sehen! Die jungen Menschen als Akteure beim »Bau« ihrer eigenen Zukunft zu sehen und zu fördern und nicht als Objekte von Hilfestellung und Unterstützung! Die Vermittlung von Handlungsmaximen wie Solidarität und Mitmenschlichkeit, Bescheidenheit und Mut ... Das Wecken von Leidenschaft für eine Sache, für eine Aufgabe, für das Leben!

Mein Arbeitsfeld muss/wird es auch in Zukunft geben, weil ein sozialer, gesellschaftlicher, ethischer, menschlicher Kodex ist und sein soll, allen Menschen, egal welchen Alters, welcher kulturellen, religiösen oder sexuellen Herkunft und Neigung, die gleichen Chancen auf Bildung, Beteiligung, Mitentscheidung und Wachstum in unserer Gesellschaft zu ermöglichen! (DiplompädagogIn, Arbeit mit Kindern bis 13 Jahre im Kontext von Schule, Hessen)

Silke Köser: Die Lebenswege vieler Kinder und Jugendlicher sind in Deutschland viel zu stark durch die soziale Lebenssituation ihrer Eltern geprägt. Ein Leben in Freiheit und Verantwortung für viele kaum erreichbar. Evangelische Jugendsozialarbeit muss gerade diesen Jugendlichen Chancen geben, neue Erfahrungen zu machen, Begabungen, Talente, Vorlieben und Abneigungen zu entdecken. Sie soll Jugendlichen helfen, soziale Barrieren zu überwinden und nicht müde werden, das Vorhandensein dieser Barrieren anzuklagen.

Wo wird das Evangelische in der Jugendsozialarbeit – auf den unterschiedlichsten Ebenen – sichtbar?

Michael Fähndrich: Das Evangelische in der Jugendsozialarbeit wird meines Erachtens in der Akzeptanz von Vielfalt, im (Vor-)Leben von Solidarität und Gerechtigkeit, auch ausgleichender Gerechtigkeit und im Wissen um ein verbindendes und einendes Ganzes, das eine stärkende und beruhigende Kraft hat, sichtbar. Als evangelischer Jugendsozialarbeiter bin ich Vorbild in einer annehmenden, solidarischen, emanzipatorischen und unterstützenden Struktur und Teil eines reformatorischen, progressiven und nicht konservativen oder traditionsorientierten Auftrags, der von christlichen Normen und Werten geprägt ist.

Mein Arbeitsfeld muss/wird es auch in Zukunft geben, weil unsere Gesellschaft/soziale Gemeinschaft es sich nicht leisten kann (ethisch und wirtschaftlich) auch nur eine Person zurückzulassen. (AusbilderIn, Jugendberufshilfe, Schulsozialarbeit, Schleswig-Holstein)

Die Jugendlichen in den Angeboten der Jugendsozialarbeit sind auch in religiöser Hinsicht vielfältig. Sehen Sie in diesem Zusammenhang einen interreligiösen Bildungsauftrag der evangelischen Jugendsozialarbeit?

Anette Lang: Auf jeden Fall. Die Interkulturalität ist für Jugendliche heute bereits Lebenswirklichkeit. Nur im gegenseitigen Kennen und Wissen voneinander können wir uns mit Respekt, mit Toleranz und Wertschätzung begegnen. Jesus selbst hat Grenzen überwunden. Die Chancen liegen auf der Hand: Es gilt in der Begegnung, das Eigene, auch und gerade das evangelisch Christliche, wieder zu entdecken und bewusst zu leben.

Michael Fährdrich: Bildungsauftrag der evangelischen Jugendsozialarbeit ist für mich, ein eindeutig annehmendes und tolerantes Klima für einen interessierten und gegenseitig anregenden interreligiösen Dialog zu schaffen, das keine Diskriminierungen duldet. Respekt vor der Autonomie des Einzelnen und die Unterstützung von Wachstum und Reifung auf der persönlichen und sozialen Ebene stehen im Vordergrund. Die Toleranz hat ihre Grenze da, wo Menschenwürde und

Mein Wunsch wäre, dass es mein Arbeitsfeld (Integration schwer vermittelbarer Jugendlicher in den Arbeitsmarkt) in Zukunft nicht mehr zu geben brauchte. Aber das ist Wunschdenken. (DiplompädagogIn/LehrerIn, Jugendberufshilfe, Sachsen)

Menschenrechte verletzt oder infrage gestellt werden oder wo die Rechte anderer verletzt werden. Ansonsten ist ein voneinander lernendes und sich befruchtendes Neben- und Miteinander anzustreben, das vom Bewusstsein geprägt ist, dass es nicht »die richtige und die falsche Religion« gibt, sondern JedeR auf der Suche ist oder war und gegebenenfalls etwas Unterschiedliches gefunden hat oder findet. Mit Bescheidenheit sollte uns klar sein, dass wir zwar denken, dass wir auf dem richtigen Weg sind, aber andere derselben Meinung sind, obwohl sie eine etwas andere Richtung eingeschlagen haben. So wie wir uns nicht leicht umstimmen lassen wollen, sollten wir sehen, dass es Anderen genauso geht!

Gibt es etwas, dass Sie uns zu unserem Jahresthema noch sagen möchten – gerne auch mit einer (Lieblings-)Bibelstelle?

Matthias Jokisch: In Anbetracht der erfreulich rückläufigen Arbeitslosenzahlen meinen manche, wir müssten uns weniger engagieren für sozial benachteiligte Jugendliche. Doch das ist ganz und gar nicht der Fall. Es wird immer Jugendliche geben, die auf Hilfe und Unterstützung angewiesen sind. Da unsere Gesellschaft eher komplexer wird, wird die Zahl der Jugendlichen auch nicht wesentlich sinken. Ein Bibelwort aus dem Timotheusbrief hilft mir, den richtigen Weg zu finden. Dort heißt es: »Gott hat uns nicht gegeben den Geist der Furcht, sondern den Geist der Kraft, der Liebe und der Besonnenheit«. Es braucht Kraft – die Kraft von SozialpädagogInnen und HandwerkerInnen, von DenkerInnen und EntscheiderInnen. Es braucht fachliche und finanzielle Kraft. Kraftquellen gibt es viele in unserem Leben. Eine Kraft, die in der Evangelischen Jugendsozialarbeit eine ganz besondere Rolle spielt, ist der Glaube. Die Liebe zu den Menschen leitet uns. Jeder gehört dazu, so wie er/sie ist mit seinen/ihren Begabungen, seiner/ihrer Würde und seinen/ihren Möglichkeiten. Schließlich bringt uns die Besonnenheit dazu, immer wieder fachlich fundiert über die richtigen Weg zu diskutieren. Darum ist es wichtig, in Fragen der Bildung, Regemaßnahmen zu entwerfen, die langfristig die Begleitung der Jugendlichen sichern, so dass verlässliche Beziehungen aufgebaut und nachhaltige Bildung gefördert werden können.

Mein Arbeitsfeld muss/wird es auch in Zukunft geben, weil es dem sozialen Frieden der Gesellschaft dient und nutzt. Und sich unsere Gesellschaft nicht leisten kann, diesen Frieden nicht aufrecht zu erhalten. Die Frage stellt sich nur, wie viel dieser soziale Frieden wert ist in der Ausgestaltung der Rahmenbedingungen für Soziale Arbeit. (SozialpädagogIn, Schulsozialarbeit, Sachsen)

Anette Lang: Jesus hatte wirklich ein Lebens-Mittel! Denken Sie an das Gleichnis von dem kleinen Mann Zachäus, der die Leute als Zöllner im großen Stil ausnahm. Jesus ermöglichte ihm einen »Rollenwechsel«: vom Zaungast zum Gastgeber. Vom Ausgegrenzten zu einem Menschen, der wieder gesellschaftsfähig wurde. Jesus sagt nicht: Ich komme zu dir, wenn du das und das machst. Wir im BAZ Esslingen wollen jungen Menschen so einen Rollenwechsel ermöglichen und sie nicht auf ihre Defizite festlegen. Sie sollen eine echte Chance bekommen zur Stärkung ihrer eigenen Persönlichkeit und zur gesellschaftlichen Teilhabe.

Silke Köser: »Kein Bollwerk und keine Befestigung macht eine Stadt stärker als gebildete, kluge und mit anderen Tugenden begabte Bürger«, so formulierte Philip Melanchthon im Jahr 1526. Fast 500 Jahre nach Melanchthon haben sich unsere Vorstellungen von Bildung, Klugheit und dem, was Tugenden sind, gewandelt. Eins bleibt jedoch: Junge Menschen brauchen das Lebensmittel Bildung nicht nur für sich, sondern Bildung ist eines der zentralen »Über«-Lebensmittel jeder Gesellschaft.



Für das Leben lernen? –

Einschätzungen von Jugendlichen und Fachkräfte aus der Jugendsozialarbeit

Interviews und Zusammenstellung von Sorina Miers und Judith Jünger (BAG EJSA)

Jugendliche und Fachkräfte aus drei Einrichtungen der Jugendsozialarbeit wurden von der BAG EJSA gefragt, was junge Menschen für das Leben lernen müssen. Beteiligt waren:

- Sozialkritischer Arbeitskreis Darmstadt
- Evangelischer Jugendmigrationsdienst im Landkreis Tübingen
- Jugendmigrationsdienst der Diakonie Düsseldorf

■ Jugendliche antworten

Was muss jemand lernen, um im Leben zurechtzukommen?

- die deutsche Sprache, Bildung und Verantwortungsbewusstsein (Salova, 15 J.)
- man muss lernen, dass man ehrlich ist und die Wahrheit sagt; man soll über seine Familie Bescheid wissen, damit sie glücklich ist (Buse, 12 J.)
- Respekt, gut mit Geld umgehen und dass Gewalt keine Lösung ist (Donnia, 14 J.)
- bestimmte Ziele haben und geduldig sein (Miguel, 14 J.)
- soziale Kompetenzen und Fachwissen, um in der Gesellschaft akzeptiert und toleriert zu werden (Amir, 21 J.)

Lernen macht mir Spaß, wenn ...

- jeder mitmacht und Interesse daran zeigt, etwas Neues zu lernen; wenn man ohne Druck lernt und wenn man anhand von Beispielen lernt (Lisa-Marie, 15 J.)

- wenn die Lehrer den Unterricht attraktiv gestalten (Kaya, 16 J.)
- ich weiß, dass mich nach dem Lernen etwas erwartet; wenn ich das Gefühl habe, dass ich es schaffen kann und wenn ich weiß, dass es sich lohnt (Salma, 14 J.)
- ich Kaugummi kaue, wenn ich Musik höre und wenn ich nicht angeschrien werde z.B. »Lern jetzt, oder ...« (Donna, 15 J.)

Welche Erfahrungen, die du schon gemacht hast, sind besonders wichtig für dein Leben?

- besonders wichtig ist es, aus Fehlern zu lernen; dabei ist es nicht von Bedeutung, wer die Fehler gemacht hat (Gamze, 18 J.)
- das man als Familie immer zusammen halten muss (Salova, 15 J.)
- als ich mit meinen Freundinnen zelten war und wir alles alleine hinbekommen haben (Nena, 14 J.)
- jede Erfahrung ist wichtig; egal was es ist, es macht einem zu dem Menschen, der man ist (Salma, 14 J.)
- so früh wie möglich für die Prüfungen lernen und nicht jedem vertrauen (Berfin, 17 J.)
- alle Erfahrungen sind wichtig (Miguel, 14 J.)

Wie kann Lernen gestaltet werden, damit es gelingt?

- ein Auge für das Verständnis und Verstehen von Menschen (Amir, 21 J.)
- Weisheit, Geduld und Verständnis; jeder Mensch lernt, versteht und nimmt anders auf; man müsste es gut gestalten und spaßig machen; man soll Spaß haben beim Lernen (Salma, 14 J.)
- es muss von einem selbst kommen, sich vor die Bücher zu setzen; man muss sich selbst motivieren (Can, 20 J.)

Wenn ich in Deutschland Ministerin/Minister wäre, würde ich ...

- die Jahre in der Grundschule verlängern, da die Kinder zu früh über ihre Zukunft entscheiden müssen; ... mehr Erziehungsmaßnahmen in der Schule einsetzen, da viele Schüler/innen respektlos sind (Lisa-Marie, 15 J.)
- versuchen die Armut zu bekämpfen, mehr Kindergeld evtl. auch Arbeitslosengeld; Kriege und Konflikte auf der Welt lösen (Yasemin, 15 J.)
- nichts verändern können, denn was kann ein Minister schon machen; die Drahtzieher finden sich ganz woanders (Amir, 21 J.)
- mehr Geld für Integration und Förderung ausgeben; die Milliarden von Europa, die in den Krieg fließen, sollten für Bildungsförderungen vonentwicklungsschwachen Familien investiert werden (Mohammed, 14 J.)

■ Pädagogische Fachkräfte antworten

Was sollten Kinder- und Jugendliche lernen, um im Leben zurechtzukommen?

- Sie sollten einerseits sprachfähig werden, damit sie ihre Wünsche und Bedürfnisse angemessen formulieren können und andererseits sollten sie lernen, sensibel und respektvoll miteinander umzugehen

- Kompetenz zur Reflektion ihrer Möglichkeiten stärken und Perspektiven im Leben; Kompetenzen zur ständigen Weiterentwicklung bzw. zur Momentaufnahme; die deutsche Sprache; Werte; Sozial- und Lebenskompetenzen
- Mut zu sich zu stehen, Selbstständigkeit, Flexibilität, Kompromissfähigkeit aber auch Durchsetzungsvermögen

Wie kann Lernen gestaltet werden, damit es gelingt?

- Lernen soll nicht nur in der Schule stattfinden. Erlebnispädagogische Aktionen unterstützen das Lernen insgesamt und die Gemeinschaft in der Klasse
- mit mehr Humor und mehreren kleinen Erfolgserlebnissen; Lösungswege selbst entdecken lassen statt auswendig lernen; individueller, weniger Frontalunterricht, mehr Gruppenarbeit
- längeres gemeinsames Lernen ohne frühe Selektionshürden

Was muss Politik dafür tun?

- das Bildungssystem flexibler gestalten, damit Lernen an das Tempo der Schülerinnen und Schüler angepasst werden kann
- höhere Investitionen in Bildung; einfache Aufträge ohne Ansprüche auf ständige ‚Neuartigkeit‘ -> Innovationsfälle
- Spielräume ermöglichen, damit in der Schule Platz für gemeinschaftsförderliche Aktionen ist



Viele Türen können geöffnet werden –

Wie in der Evangelischen Jugendsozialarbeit jungen Menschen der Zugang zu Bildung ermöglicht wird

Die Ansätze jungen Menschen Zugänge zu Bildung zu ermöglichen, sind in der Jugendsozialarbeit vielfältig. Das müssen sie auch sein, wenn sie an die unterschiedlichen Voraussetzungen der jungen Menschen und an ihre Lebenssituation anknüpfen wollen. In diesem Kapitel werden dazu acht Beispiele vorgestellt. An dieser Stelle möchten wir uns ganz herzlich bei den Einrichtungen und den AutorInnen bedanken, die uns diese Texte zur Verfügung gestellt haben.

BEISPIEL 1:

Eigenwirksamkeit erfahren im Projekt »Zweite Chance« in Stuttgart

Thilo Fleck (Evangelische Gesellschaft Stuttgart)



Im Projekt »Zweite Chance« bearbeiten junge Menschen, die der Schule fernbleiben oder nicht aktiv am Unterricht teilnehmen mit gezielter Unterstützung ihre persönlichen und sozialen Probleme, die einem erfolgreichen Schulabschluss im Wege stehen.

Das trägerübergreifende Projekt »Zweite Chance« von Caritasverband für Stuttgart e.V., Stuttgarter Jugendhaus gGmbH und der Evangelischen Gesellschaft Stuttgart e.V. bietet Platz für 75 Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Insgesamt stehen 500 Stellenprozent plus 50 % für die Projektleitung zur Verfügung.

Es wird gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, den Europäischen Sozialfonds und die Europäische Union, unterstützt durch die Stadt Stuttgart, das Land Baden-Württemberg sowie das Staatliche Schulamt Stuttgart.

■ **Das Phänomen Schulabsentismus**

Erreicht werden Jugendliche ab dem 12. Lebensjahr, die durch aktive oder passive Schulverweigerung (besser Schulabsentismus) auffällig werden.

Aktive Schulverweigerung meint das tatsächliche Fernbleiben von der Schule oder ein aktives Stören des Unterrichts, beispielsweise durch Provokation, körperliche Aktivität oder häufige Zwischenrufe. Dabei muss zwischen dem formal entschuldigten, also durch Eltern oder Personensorgeberechtigte legitimierten Fehlen und dem unentschuldigten Fehlen differenziert werden. Bei einem formal entschuldigten Fehlen ist es unbedingt notwendig mit dem Gesamtsystem Familie zu arbeiten, da ansonsten keine nachhaltige Veränderung, also kein Lernen fürs Leben stattfinden wird.

Passive Schulverweigerung ist gekennzeichnet durch körperliche Anwesenheit in der Schule. Die Jugendlichen tendieren dann entweder zum Träumen und Dahinschweigen oder sie verweigern sich komplett ihrer Umwelt.

■ **Auf verschiedenen Wegen Zugänge finden**

Die Zugänge zu den Schülerinnen und Schülern und ihrer Problematik können sehr unterschiedlich sein. Eine auffällige Symptomatik wird dem zuständigen Mitarbeiter des Projekts gemeldet. Diese Meldung kann von Seiten der Schule (Lehrer oder Schulleitung), der Schulsozialarbeit, den Eltern oder auch den zuständigen Kolleginnen und Kollegen des Jugendamts kommen. Auch jede andere Zugangsform, beispielsweise durch betroffene Jugendliche selbst, ist denkbar.

Das Projekt hat den Vorteil, dass der Träger der Schulsozialarbeit an der betroffenen Schule gleichzeitig Träger des Projekts ist (die Aufteilung der MitarbeiterInnen ist analog zur Verteilung der Zuständigkeit der Schulsozialarbeit). Dadurch sind enge Kooperationen möglich und die Öffnung der Schule zum neuen Projekt gelingt einfacher. Außerdem werden durch die gemeinsame Trägerzugehörigkeit Ressourcen optimal genutzt.

■ **Von zentraler Bedeutung: Interesse an den Jugendlichen zeigen**

Der zuständige Mitarbeiter des Projekts erarbeitet in Zusammenarbeit mit der Schule mittels einer Checkliste eine Einschätzung, ob und wie der Jugendliche im Rahmen des Projektes Unterstützung erhalten kann. Nun kommt es zur Kontaktaufnahme mit dem jungen Menschen. Diese sollte immer in einem geschützten Setting, face to face und zeitlich und inhaltlich offen stattfinden. Da die Jugendlichen nur freiwillig beim Projekt mitarbeiten können, kommt es darauf an, ihnen Angebote zu machen, auf die sie sich einlassen können. Hierbei zeigen die Erfahrungen mit den Jugendlichen, dass ihnen oft jemand fehlt, der Interesse an ihnen und ihrer Entwicklung, sowohl im schulischen wie im privaten Bereich zeigt.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projekts treten hier als vermittelnde AkteureInnen auf und nehmen sich des jungen Menschen unvoreingenommen an. Sie sehen sich als Vermittler zwischen Schule, jungem Menschen, Eltern und den Hilfesystemen. Sie verschaffen sich einen Überblick über die Lebenssituation des Jugendlichen und legen die Inhalte und Ziele der Zusammenarbeit gemeinsam mit ihm fest. Damit soll eine Stabilisierung der Schul- und Lebenssituation der Jugendlichen erreicht werden. Wichtig ist, dass den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern genügend Zeit zum Beziehungsaufbau eingeräumt wird, um somit eine langfristige Veränderung bei den jungen Menschen zu erreichen.

Gelingt es den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern das Interesse am Jugendlichen durch die eigene innere Haltung auszudrücken und den jungen Menschen spüren zu lassen, ist die größte Hürde gemeistert, denn dadurch wird der junge Mensch oftmals befähigt, sich auf Alternativen zum bisherigen Verhalten einzulassen. Man ermöglicht ihm auf diese Weise, einen Teufelskreis zu verlassen und Erfolge auf das eigene Handeln zurückzuführen. Die Jugendlichen erfahren also Eigenwirksamkeit und eine eigene Wertigkeit und werden dadurch befähigt, wieder an Bildung und somit langfristig am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Im engsten Sinne des Projektes geht es um das Erreichen des Hauptschulabschlusses, der wiederum die Tür zur Berufswelt, also zur gesellschaftlichen Teilhabe öffnen soll.

■ **Bildungsziel: Eigenverantwortlichkeit**

Das konkrete Bildungsziel ist die Hinführung der jungen Menschen zur Wahrnehmung ihrer Eigenwirksamkeit und anschließend der Transfer zur Eigenverantwortlichkeit. Sie müssen lernen selbst zu entscheiden, welche Schritte sie in ihrem Leben gehen wollen, und auch, dass es keine Schande ist, sich bei einigen Schritten die persönlich erforderliche Unterstützung zu holen. Dabei ist nicht entscheidend, ob es sich um professionelle Hilfesysteme, familiäre Ressourcen oder Sonstiges handelt.

Weitere Informationen: www.eva-stuttgart.de , www.caritas-stuttgart.de oder www.jugendhaus.net

BEISPIEL 2: Schulsozialarbeit zur Förderung der individuellen, sozialen und berufsbezogenen Kompetenzentwicklung

*Heike Hahn-Schenkelberger (Schulsozialarbeiterin, Erziehungswissenschaftlerin M. A.,
systemische Therapeutin und Beraterin)*



Im folgenden Bericht werden zwei Praxisbeispiele aus der Schulsozialarbeit an der Erweiterten Realschule »Am Vopeliuspark« in Sulzbach/Saarland (ERS, 430 SchülerInnen) vorgestellt. Die beiden Projekte wurden im Schuljahr 2009/2010 durchgeführt.

Schulsozialarbeit ist ein Jugendhilfeangebot nach § 13 Jugendsozialarbeit , das im Rahmen eines Kooperationskonzeptes der *Diakonisches Werk an der Saar gGmbH/ Abteilung Jugendhilfeverbund*, mit dem Regionalverband Saarbrücken als Schul- und Jugendhilfeträger, dem Ministerium für Bildung und den Standorten der jeweiligen Sekundarschulen folgende Projektziele realisiert: Wir fördern junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung und tragen dazu bei, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen.

Wir beraten und unterstützen Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz. Wir beziehen die fachspezifischen und freizeitorientierten Angebote des Sozialraumes in unsere Arbeit ein. Neben dem Hauptarbeitsfeld der SchülerInnenberatung werden vielfältige entwicklungsbegleitende Themen-, Gruppen- und Klassenangebote (Sucht, Beziehung, Sexualität, Gruppendynamik, Konfliktmediation, Partizipation, Patenschaftsprojekte, Berufsorientierung) u.a. mit LehrerInnen, externen Fachdiensten und Kooperationspartnern der Jugendhilfe im Schuljahr realisiert

■ **ProfilPASS für junge Menschen**

Thema: Förderung und Darstellung der »individuellen Profilbildung«- oder Fähigkeiten und Leistungen, die im Regelzeugnis bisher nur unzureichend erfasst sind (durchgeführt in der Berufsorientierung)

Jugendliche sind es gewohnt, in der Schule insbesondere auf ihre Defizite angesprochen zu werden. Im Gegensatz dazu legt der ProfilPASS sein Hauptaugenmerk darauf, Stärken zu suchen und Stärken zu finden. Außerdem sollen die Fähigkeiten, Kompetenzen und Stärken von Jugendlichen zielgruppengerecht erfasst werden. Der Einsatz dieses Instrumentes wurde verpflichtend für alle SchülerInnen ab Klassenstufe 7 in den Lehrplan der Schule im Rahmen der Berufsorientierung aufgenommen. Der ProfilPASS wird bewusst nicht als freiwillige AG am Nachmittag angeboten, damit alle SchülerInnen – gleich welcher Herkunft oder gleich welchem Bildungsniveau der Herkunftsfamilie – daran teilnehmen (können).

Die Jugendlichen sollen in den Unterrichtseinheiten, die die Schulsozialarbeiterin vor Beginn des dreiwöchigen Schülerbetriebspraktikums durchführt, Ermutigung und Stärkung des Selbstbewusstseins erfahren. Sie begleitet die Jugendlichen in ihrer persönlichen Entwicklung und unterstützt sie bei der Identifizierung und Darstellung ihres Entwicklungsprozesses. Es werden non-formale und informell erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen dokumentiert, die die Jugendlichen sich neben der Schule oder Ausbildung in ihrer Freizeit, mit der Familie oder Freunden aneignen. In die Ermittlung persönlicher Stärken werden sowohl Selbst- als auch Fremdeinschätzung einbezogen.

In praxisorientierten Unterrichtseinheiten versucht die Schulsozialarbeiterin, den Jugendlichen die Anforderungen zu verdeutlichen, die ein zukünftiger Arbeitgeber an seine Auszubildenden stellt. Dabei wird sichtbar, dass sich die Anforderungen nicht nur auf fachliche Kenntnisse sondern auch auf sogenannte Schlüsselkompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Belastbarkeit, Flexibilität, gute Allgemeinbildung, Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Einfühlungsvermögen, Handeln mit Weitblick, Konfliktfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Eigenverantwortung, Initiative, Offenheit, Fleiß, Selbstdisziplin und vor allem Teamfähigkeit beziehen.



Da diese Fähigkeiten nicht im Schnellverfahren erlernt werden können, ist es wichtig, die besondere Bedeutung dieser Kompetenzen frühzeitig zu thematisieren und systematisch zu fördern.

Der Profilpass ist daher als integrierter Baustein in den schulischen Leitzielen aufgenommen und ein wichtiger Teil des berufsvorbereitenden Förderkonzeptes der Schule geworden.

■ **Ausbildung von Jugendlichen zum Jugendleiter/zur Jugendleiterin mit Erwerb der »Juleica« (Jugendleiter-Card)**

Thema: Sozialkompetenz und Partizipation, Soziale und emotionale »Intelligenzbildung«

Aufgrund des großen ehrenamtlichen Engagements einiger SchülerInnen an der ERS Sulzbach insbesondere im Bereich der Hausaufgabenunterstützung und Freizeitbegleitung jüngerer MitschülerInnen in der schulischen Nachmittagsbetreuung, kam die Idee zustande, diesen Jugendlichen eine systematisierte Ausbildung im Bereich JugendleiterIn anzubieten.

Nach der Werbung durch die Schulsozialarbeiterin in den Klassenstufen 8 und 9, in der das komplette Ausbildungspaket für Ehrenamtliche vorgestellt wurde, meldeten sich doppelt so viele InteressentInnen für die Ausbildung wie Plätze vorhanden waren. Gemeinsam mit der Schulleitung wurde eine Auswahl für das Pilotprojekt getroffen. Die 16 ältesten InteressentInnen wurden ausgewählt. Die jüngeren BewerberInnen wurden auf das nächste Schuljahr vertröstet. Zusätzlich meldeten sich noch zwei Schülerinnen der Abschlussklasse, die bereits eine solche Ausbildung zur Jugendgruppenleiterin andernorts durchlaufen hatten. Sie boten sich als Assistentinnen für die Ausbildungszeit an.



Da einige der ausgewählten TeilnehmerInnen bereits ehrenamtlich in der Nachmittagsbetreuung mitarbeiteten und auch dabei bleiben wollten, waren Ziele der Ausbildung u. a. die Partizipation der Jugendlichen an der Schule, individuellere Förderung bei den Hausaufgaben und Angebote von bedarfsgerechte Themengruppen. Die Jugendlichen sollten ermutigt werden, sich auszuprobieren, dabei aber im Bewusstsein der pädagogischen Notwendigkeiten und rechtlichen Vorgaben verantwortungsbewusst handeln. Deswegen sollten sie ihr eigenes Handeln reflektiert wahrnehmen lernen und Vertrauen in eigene Stärken erfahren.

Die SchülerInnen sollten befähigt werden, gruppensdynamische Prozesse zu erkennen und zu berücksichtigen, in schwierigen Situationen sicher zu handeln, Motivationsstrategien bei verhaltensauffälligen SchülerInnen anzuwenden, Projekte zu planen, umzusetzen und auszuwerten.

Auf dem Stundenplan der Ausbildung standen außerdem ein Erste-Hilfe-Kurs, Konfliktvorbeugung und Konfliktlösung, Teamfindungsprozess, Spieltheorie und Spielpraxis.

Die gesamte Ausbildung fand an zwei Samstagen, einem Wochenende und an den drei Projekttagen plus Präsentationsstag statt.

Insgesamt 12 der 16 Teilnehmer/innen konnten so die Juleica erwerben und können ihren ehrenamtlichen Einsatz etwa in der Nachmittagsbetreuung der Schule oder bei Ferienfreizeiten kaum abwarten.

In der Schule gab es schon während des ersten Durchgangs etliche Anfragen, wann wieder eine solch sinnvolle Ausbildung stattfindet. Von Seiten der Schulleitung und der Schulsozialarbeiterin steht diesem Vorhaben nichts im Wege.

Übrigens: Am Abschlusstag des zweiten Kurses wurde die Schule im Rahmen der Schulträgerveranstaltung mit einem Preis für mustergültige Projekte geehrt. Mit diesem Extra-Motivationsschub wurde nun im Schuljahr 2011/2012 der dritte Kurs Juleica vorbereitet und ausgeschrieben.

Weitere Informationen: Homepage des Diakonischen Werkes an der Saar www.evks-data.de/dwsaar.de

BEISPIEL 3:

Bildung in der Jugendverbandsarbeit:

Die Arbeit mit Jugendlichen in prekären Lebenslagen

Karin Kienle (Referentin für Schulbezogene Jugendarbeit /w)



Das Landesjugendpfarramt der Evangelischen Kirche der Pfalz führt seit mehr als 15 Jahren sogenannte »Tage der Orientierung« (TdO) mit Schülerinnen und Schülern von Haupt- und Berufsschulen durch. Diese dreitägigen außerschulischen Veranstaltungen mit den Schwerpunkten Berufsorientierung, Lebensplanung, Bewerbungs- und Sozialtraining sensibilisieren die jungen Menschen, die meist aufgrund ihrer Voraussetzungen und Lebenssituation einen besonderen Förderbedarf haben, für ihre eigenen Interessen und Stärken und motivieren sie, diese als Ressource für ihren Berufswahlprozess zu nutzen. Mit Methoden aus der Erlebnis- und Abenteuerpädagogik sowie mit gestalt- und theaterpädagogischen Interventionen werden neue Erfahrungsräume erschlossen und Anreize zur Persönlichkeitsentwicklung und Erweiterung des eigenen Handlungsspielraumes geboten. Ziel dabei ist es, dass die Schülerinnen und Schüler neue Erfahrungen mit sich selbst und anderen machen, Angst vor Unbekanntem und neuen Herausforderungen verlieren und mehr Selbstvertrauen gewinnen. Die Jugendlichen sollen für die vor ihnen liegende Berufswahl gestärkt werden und den Mut fassen, ihr Leben selbst in eine gute Richtung zu lenken.

Gerade in der Kooperation der Evangelischen Jugend mit Schulen liegen vielfältige Chancen. Als außerschulischer PartnerInnen können wir mit den Methoden der Jugendarbeit bei den Schülerinnen und Schülern (und auch ihren Lehrkräften) Vieles anstoßen und in Bewegung bringen. Da es unter Notendruck und zudem mit Versagenserfahrungen in der Hektik des Schulalltags nicht immer einfach ist, sich auf etwas zu besinnen und auch noch eine Orientierung für sein eigenes Leben zu finden, bieten die TdO als pädagogische Interventionen, die außerhalb des Alltags und der Schule stattfinden, eine Möglichkeit über sein Leben nachzudenken und herauszufinden, in welche Richtung es denn gehen

soll. Während der TdO wollen wir – als Evangelische Jugend – die jungen Menschen ein Stück weit begleiten auf ihrem Weg durch den Dschungel dieser Zeit und ihnen auf der nicht-kognitiven Ebene vermitteln, dass in ihnen Potentiale schlummern, die es zu entdecken und zu nutzen gilt. Die Schülerinnen und Schüler von Haupt- und Berufsschulen sowie aus BVJ- bzw. BGJ-Klassen, die in der Regel keine großen Hoffnungen auf eine »rosige Zukunft« haben, sollen mit den oben genannten Methoden motiviert werden, sich mit dem Thema Berufswahl und Lebensplanung bewusst auseinander zu setzen. Sie erhalten die Möglichkeit, über Frustrationen und Brüche in ihrem bisherigen Lebenslauf, vor allem auch über Schulschwierigkeiten, nachzudenken und nach Ursachen zu forschen. Sie üben ihre Selbsteinschätzung, schärfen ihre Wahrnehmung und sollen dann gestärkt und mit einer positiven Einstellung zu dem vor ihnen liegenden Lebensabschnitt in ihren Alltag zurückkehren.

Das Landesjugendpfarramt leistet mit den vorgestellten Maßnahmen einen bewussten Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe für benachteiligte Jugendliche. Bei einem Teilnehmerbeitrag von nur 40 Euro – wobei Ermäßigungen bei Bedarf gewährt werden können – sind die TdO so gesehen auch ein Baustein im Kampf gegen Armut und sozialen Abstieg.

Kontakt: Karin Kienle, Landesjugendpfarramt der Evangelischen Kirche der Pfalz, Unionstraße 1, 67657 Kaiserslautern, Tel. 0631/3642-007, E-Mail kienle@evangelische-jugend-pfalz.de

BEISPIEL 4: **Bildung und Berufsbildung ermöglichen Teilhabe:** **Jugendberufshilfe als Teil diakonischer Bildungsarbeit**

Rainer Gaag (Geschäftsführer des Berufsbildungswerkes Waiblingen))



bbw waiblingen

In der pädagogischen Arbeit im Berufsbildungswerk Waiblingen sind die Stärken der jungen Menschen, die dort qualifiziert werden, der Ansatzpunkt für die Gestaltung der Lernprozesse. Ziel ist neben der beruflichen Integration, ihr Selbstbewusstsein und ihre Eigenverantwortung zu fördern.

Die Berufsbildungswerk Waiblingen gGmbH fördert junge Menschen mit besonderem Förderbedarf beim Übergang von der Schule in den Beruf durch eine differenzierte Palette an Angeboten in allgemeinbildenden Schulen, durch Berufsvorbereitung und durch Berufsausbildung.

Ausgehend von den Anfängen in der Diakonie Stetten e.V. wurde das Berufsbildungswerk Waiblingen im Jahr 1978 offiziell eröffnet. In den letzten 15 Jahren wurden Standorte in Esslingen, Aalen und Schwäbisch Gmünd aufgebaut, um in diesen Regionen ein attraktives Bildungsangebot für die jungen Menschen vor Ort zu bieten. Mit über 30 Ausbildungsberufen bietet die Berufsbildungswerk Waiblingen gGmbH ein sehr breites Angebot, das gegenwärtig von über 1.500 jungen Menschen zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung genutzt wird, davon wohnen 240 in Internaten.

Die Berufsbildungswerk Waiblingen gGmbH ist Träger der Johannes-Landenberger-Schule, die als Sonderberufsschule eng mit der praktischen Ausbildung verzahnt ist.

Von den vielen Angeboten des Berufsbildungswerkes Waiblingen gGmbH wird im Folgenden die Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung beschrieben:

Die Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung ist ein Angebot der Bundesagentur für Arbeit, das im SGB III gesetzlich geregelt ist. Erreicht werden sollen mit diesem Programm lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte

Jugendliche, die eine betriebliche Berufsausbildung nicht beginnen, fortsetzen oder erfolgreich beenden können. Es handelt sich hierbei um junge Menschen, die in der allgemeinbildenden Schule keinen schulischen Abschluss erreichen konnten, die aufgrund von Sprachproblemen einer besonderen Förderung bedürfen oder die aufgrund ihrer persönlichen Situation die Anforderungen einer Ausbildung in einem Betrieb nicht erfüllen können. Die jeweils örtliche Berufsberatung stellt den Bedarf fest und prüft auch die Zugangsvoraussetzungen im Einzelfall.

Übergeordnetes Ziel der Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung ist der erfolgreiche Ausbildungsabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf und die anschließende Integration in den Ersten Arbeitsmarkt. Während der Ausbildung gilt es für jeden Auszubildenden und für jede Auszubildende die geeigneten Förderbausteine zielgerichtet aufeinander abzustimmen, so dass eine optimale Förderung und Entwicklung möglich ist. Deshalb stehen die Vermittlung der einschlägigen beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten im Mittelpunkt der Ausbildung. Die dafür zur Verfügung stehenden Ausbildungswerkstätten sind technisch so ausgestattet, dass alle relevanten Fachinhalte arbeitsmarktnah vermittelt werden können, wobei die praktische Berufsausbildung durch Praktika in Betrieben ergänzt wird. Daneben werden die Auszubildenden in Theorie und Praxis in Kleingruppen oder einzeln so gefördert, dass sie die Anforderungen der Ausbildung erfolgreich bewältigen können. Regelmäßiger Förderunterricht, die Vermittlung von handlungsorientierten Lern- und Arbeitsmethoden, der Abbau von Lernblockaden und Prüfungsängsten, die gezielte Vorbereitung auf Klassenarbeiten und Prüfungen sind hier neben der berufsbezogenen Sprachförderung und der Vermittlung von Medienkompetenz selbstverständlich. Diese



fachspezifische Unterstützung, die von Ausbildern und Lehrkräften übernommen wird, wird bei der Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung ergänzt durch SozialpädagogInnen, die vor allem die persönliche Unterstützung und Begleitung der Auszubildenden übernehmen. Die SozialpädagogInnen sind Vertrauens- und Ansprechpersonen für die Auszubildenden. Sie gehen auf die jeweiligen Problemlagen der Auszubildenden ein, motivieren, beraten und unterstützen sie in allen persönlichen, ausbildungsrelevanten und gesellschaftlichen Belangen. Sie steuern die individuelle Förderplanung, unterstützen die Auszubildenden beim Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen, halten regelmäßigen Kontakt zu den Lehrkräften und Ausbildern, beraten und unterstützen bei Problemen im Alltag und in lebenspraktischen Fragen und kooperieren eng mit Beratungsstellen und Netzwerkpartnern.

Da viele Auszubildende einen Migrationshintergrund mitbringen, kommt der Förderung von interkultureller Kompetenz durch besondere Projekte, wie zum Beispiel Begegnungen mit jungen Menschen anderer Länder, eine besondere Bedeutung zu. Auch bei der Suche nach geeigneten Praktikumsbetrieben und vor allem Arbeitsstellen unterstützen die Sozialpädagogen die Auszubildenden.

Der Förderung von berufsrelevanten Schlüsselqualifikationen fällt aufgrund der häufig zu beobachtenden Haltungen und Einstellungen eine besondere Bedeutung zu. Als Lern-, Erprobungs- und Übungsfeld erweist sich der Ausbildungsalltag in Werkstatt und Schule als ideal. Der tägliche Mix aus konkreter Aufgabe, zunächst ungewohnter Anforderung, Gruppendynamik, manchmal auch Stress, verhindert jeden künstlichen Laborcharakter, da in jeder Werkstatt auch Kundenaufträge bearbeitet werden. Permanent erforderliche Kommunikation am Arbeitsplatz, in der Berufsschule, im Stütz- und Förderunterricht ermöglicht zudem den Abbau sprachlicher Defizite. Über all dem stehen Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und die Problemlösekompetenz. Hinzu kommen soziale Kompetenzen wie adäquate Umgangsformen, Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit, auf die in der heutigen Arbeitswelt nicht mehr verzichtet werden kann. Persönliche Kompetenzen wie Motivation, Leistungsbereitschaft und eine



realistische Selbsteinschätzung und Konfliktfähigkeit werden mit den Auszubildenden in unterschiedlichen Situationen und Zusammenhängen ebenfalls trainiert. Denn ohne diese Kompetenzen können die jungen Menschen in einer hoch dynamischen Arbeitswelt nicht bestehen.

Bildung und Berufsbildung sind Grundvoraussetzungen für die Integration in die Arbeitswelt. Die Integration in die Arbeitswelt ermöglicht Teilhabe und persönliche Verwirklichung. In sofern kommt der Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung eine zentrale Bedeutung für die Verwirklichung einer demokratischen Gesellschaft zu.

Weitere Informationen zum Berufsbildungswerk Waiblingen: <http://www bbw-waiblingen.de>

BEISPIEL 5: **Lebensführungskompetenzen von Mädchen und jungen Frauen erweitern:** **Das Beratungsangebot von Leben lernen e. V.**

Ingrid Althammer (Leben lernen e. V.)



Die Beratungsstelle von Leben Lernen e. V. richtet sich mit ihrem Angebot an Mädchen und junge Frauen und arbeitet mit dem Ziel, die Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen grundlegend zu verbessern, ihnen Wege zur Selbstständigkeit aufzuzeigen und ihnen eine positive Identifikation mit ihrer Rolle als Frau zu vermitteln.

■ **Beratung und Begleitung bei unterschiedlichen Problemlagen**

Das Beratungsangebot richtet sich an deutsche und nichtdeutsche Mädchen und junge Frauen im Alter von 15–30 Jahren mit unterschiedlichen Problemlagen, wie z. B. Gewalterfahrung, sexuelle Gewalterfahrung, familiäre Probleme, sexuelle Probleme, Lern- Schul- und Arbeitsplatzschwierigkeiten, Ausbildungsplatz- und Wohnungssuche, Berufsorientierung. Die Grundsätze des Beratungsangebotes basieren auf Ganzheitlichkeit, Parteilichkeit, Freiwilligkeit, Anonymität, Schweigepflicht, feministischer Mädchen- und Frauenarbeit. Die Angebotsstruktur beinhaltet persönliche Beratung (auch längerfristige Beratungsprozesse), telefonische Beratung, mobile Beratung (Schulen, Beratungszentrum für junge Menschen, Mädcheneinrichtungen ...), soziale Betreuung und Begleitung, Krisenintervention, Beratungen von MultiplikatorInnen, Eltern, Bezugspersonen. Das Team besteht aus drei Kolleginnen, Dipl. Sozialpädagoginnen mit Zusatzausbildungen im therapeutischen Bereich. Die Beratungsstelle verfügt über einen Laden mit drei Räumen und ist zentral und gut erreichbar verortet.

■ **Das Selbstwertgefühl stärken und Handlungsfähigkeit herstellen**

Die Tätigkeit in der Beratungsstelle findet unter dem Blickwinkel der individuellen und gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge der Mädchen, jungen Frauen und jungen Mütter statt. Sie beinhaltet psychosoziale Beratung bei allen Problemlagen, Krisenintervention, Berufsorientierung und Berufsfindung. Auf der Grundlage eines mädchen- und frauenspezifischen Arbeitsansatzes sollen die Notlagen der Hilfesuchenden beendet, ihr Selbstwertgefühl gestärkt und mit ihnen gemeinsam Handlungskonzepte entwickelt werden. Ziel der Beratung ist es, den jungen Frauen zu helfen, eigene Fähigkeiten und Kräfte zu mobilisieren und zu entwickeln, damit sie längerfristig belastende Lebenssituationen aktiv bewältigen und unabhängig von institutioneller Hilfe werden können. Um den Mädchen, jungen Frauen und jungen Müttern alltags- und problemorientiert in verschiedenen Lebensbereichen koordinierte Unterstützung zukommen zu lassen, arbeitet die Beratungsstelle mit Fachkräften verschiedener Einrichtungen zusammen.

Die Beratungsstelle bietet ein vielfältiges und niedrigschwelliges Beratungsangebot, das sich an den jeweiligen Lebenswelten orientiert, auf Freiwilligkeit und Partizipation basiert, das altersspezifische Methodenvielfalt flexibel einsetzt und den Hilfesuchenden einen Schutz- und Sicherheitsraum gewährleistet.

■ Mädchen- und frauenspezifischer Bildungsansatz

Die Tätigkeit der Beratungsstelle unter dem Blickwinkel von Bildungsarbeit beinhaltet zu allererst wahr zu nehmen, welche Teilhabe am familiären und gesellschaftlichen Leben im Speziellen Mädchen, jungen Frauen zukommt. Unterschiedliche Lebensrealitäten, widrige Lebensumstände, eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten werden erkannt und im Beratungskontext berücksichtigt. Mädchenspezifische Problematiken wie z. B. Essstörungen, Selbstverletzungen, psychosomatische Erkrankungen, Depressionen, zwanghaftes Verhalten ... deren Hintergründe und die sich daraus ergebende Lebenssituation und eingeschränkte Teilhabemöglichkeit finden besondere Aufmerksamkeit. Der Leitgedanke die Mädchen, jungen Frauen dort abzuholen, wo sie gerade stehen und sie in ihrem Sein zu akzeptieren und als Ressource zu erkennen hat in den Beratungen einen großen Stellenwert.

In den psychosozialen Beratungen und bei der Unterstützung von Berufsfindung und Berufsorientierung sind Ziele die Lebensführungskompetenzen zu erweitern, Handlungsalternativen zu entwickeln, soziale Kompetenzen zu erlernen, soziale Integration in Gruppen zu befördern auf der Basis von Entdecken und Stärken der eigenen Ressourcen.

Weitere Informationen zu Leben Lernen e.V. – Beratungsstelle für Mädchen und junge Frauen: www.lebenlernenberlin.de

BEISPIEL 6:

Geschlechtsspezifische Bildungsarbeit in der Jugendsozialarbeit mit einem besonderen Angebot für Jungen

Nima Foroozesh und Heiko Mühlenbrock (Sozialkritischer Arbeitskreis Darmstadt e. V.)

Am Beispiel der Berufsorientierung beim Sozialkritischen Arbeitskreis Darmstadt e. V. (ska) wird in diesem Praxisbeispiel vorgestellt, wie mit einem geschlechtsspezifischen Konzept und einem ganzheitlichen Bildungsansatz gearbeitet wird und wie in einem besonderen Projekt Jungen mit Migrationshintergrund, die zu Gewalttätigkeit neigen, angesprochen werden.

Der *Sozialkritische Arbeitskreis Darmstadt e. V.* entstand 1970 aus der evangelischen Studentengemeinde vor dem Hintergrund der Wohnungssituation von MigrantInnen in Darmstadt. Gründungseinrichtungen, die bis heute bestehen, waren die Bürgerberatung und die Internationale Lern- und Spielstube.

Heute hat der SKA 13 Einrichtungen mit 16 Standorten. Zum Teil machen wir an unterschiedlichen Orten die gleiche Arbeit, dies betrifft vor allem den Bereich der Beratung. Die Arbeit des ska. verteilt sich über das gesamte Stadtgebiet in Darmstadt und in den Landkreis Darmstadt-Dieburg.

Chancengleichheit, Vielfalt und Toleranz sind der rote Faden in unserer gesamten Arbeit. Dafür treten wir sowohl auf der pädagogischen als auch auf der politischen Ebene ein.

Der Bereich Berufsorientierung gehört zum festen Repertoire unserer Arbeit. Alle Teams sind in internen Facharbeitskreisen zu unterschiedlichen Themen vertreten. In diesen Fachkreisen werden Konzepte und Leitlinien erarbeitet, verbindliche Handlungsanweisungen ebenso wie neue Trends aufgegriffen und bearbeitet. Weitere Fachkreise sind: Beratung, Bildung, Freizeit und Sozialraumorientierte Stadtteilarbeit.

Wissenschaftsstadt Darmstadt, Diakonisches Werk, Hessisches Kultusministerium, Hessisches Sozial-/Justizministerium, Europäische Union/Europäischer Sozialfonds, Landkreis Darmstadt-Dieburg, Soziale Stadt, Aktion Mensch, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

■ Berufsorientierung als ganzheitlicher Prozess

Die Berufsorientierung ist für uns ein ganzheitlicher Prozess beim Heranwachsen eines Menschen, der sich immer wieder verändert. Jeder Mensch durchläuft Prozesse der Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können.

Jeder junge Mensch wird bei uns auf die spezifischen Anforderungen im Berufsleben vorbereitet, ebenso auf den Bedarf des Arbeitsmarktes. Da sich dies ständig verändert, haben wir auch nicht das EINE feststehende Konzept, sondern Eckpunkte für Inhalte unserer Angebote erarbeitet.

Der geschlechtsspezifische Blick ist gerade im Bereich der Berufsorientierung wichtig und in unseren Konzepten fest verankert. Berufsorientierung ist eingebunden in die Vielfalt der Lebensthemen und umgekehrt. Auch in freizeitpädagogischen Angeboten wird immer wieder der Bogen zur Berufswelt hergestellt.

Alle Einrichtungen und Angebote im Bereich der Berufs- und Lebensplanung behandeln nachfolgende Themenfelder:

- Ich-Findung
- Befähigen zu gezieltem Handeln
- Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln
- Unterstützung bei der Wahl eines realistischen Lebensentwurfes
- Die Wirkung auf andere im Spannungsfeld des eigenen Sozialraums, wie wäre ich gerne, wo sehe ich mich und wie wirke ich mit meinem Sozialverhalten bei anderen
- Gesellschaftlich erwünschtes und unerwünschtes Verhalten



Wir nehmen unsere TeilnehmerInnen im Ganzen wahr und können daher in unsere Arbeit einbeziehen, welchen familiären, sozialen, interkulturellen Hintergrund sie mitbringen und welchen Einfluss dieser auf ihre Lebensplanung hat.

■ Geschlecht – Berufswahl – Lebensplanung

Der geschlechtsspezifische Blick ist dabei selbstverständlich. Geschlecht und Berufswahl wird mit dem Ziel thematisiert, zu einer Erweiterung des Berufswahlverhaltens beizutragen. Das heißt unter anderem auch, dass Mädchen und Jungen auch an für ihr Geschlecht untypische Berufe herangeführt werden.

Themen wie Gleichberechtigung, Abhängigkeit, Familie/Familienplanung, das Recht auf einen eigenen Lebensentwurf, auf ein selbstbestimmtes Leben sind zentrale Themen. Hier ist eine sensible Herangehensweise notwendig, die auch beinhaltet, dass wir als Fachkräfte auch immer wieder den eigenen Blick hinterfragen.

Kerneinrichtungen, die dieses Konzept der Berufs- und Lebensplanung (B+L) umsetzen sind: Internationales Jugendzentrum, Internationaler MädchenwerkstattTreff (Mädchentreff und Mädchenwerkstatt- eine Einrichtung an zwei Standorten), Kinder- und Jugendhaus Waldkolonie und die SchulOase an der Erich Kästner-Schule. Weitere Einrichtungen mit Angeboten in diesem Bereich sind ‚unsere Schulen‘: Bernhard-Adelung Schule, Ernst-Elias-Niebergall-Schule und die Stadtteilschule Arheilgen.

Seit vier Jahren haben das Internationale Jugendzentrum und der MädchenwerkstattTreff eine gemeinsame Schulkooperation, in welcher wir gemeinsam geschlechtsspezifische Berufsorientierung umsetzen: Die Mädchen und Jungen bekommen im Rahmen des so genannten Praxistages – ein Tag pro Woche im Jahrgang acht – über das gesamte Schuljahr verteilt in geschlechtshomogenen Gruppen ein spezielles Angebot der Berufs- und Lebensplanung.

Unsere beiden Einrichtungen arbeiten zusammen, wir definieren Ziele gemeinsam, arbeiten differenziert auf die jeweilige Gruppe bezogen an den gleichen Themen und Inhalten. Beispielsweise versuchen wir in Werkstattangeboten die Mädchen handwerklich-technisch zu qualifizieren und so das Wissen über die Vielfalt der Berufe zu bilden. Bei den Jungen versuchen wir beispielsweise, eine Auseinandersetzung mit sozialen/pflegerischen Berufen anzuregen.

Dazu gehören auch die Themen Familienplanung, Familienarbeit, Geld, Unabhängigkeit und Macht. Auch eine Auseinandersetzung mit der Interkulturalität unserer Teilnehmenden ist in dem Konzept vorgesehen. Wichtige Aspekte sind dabei:

- Welche Lebensformen kennen sie/ werden in den Herkunftsfamilien gelebt, welche Bilder und gegenseitigen Vorurteile – auch über »die Deutschen« sind im Kopf,
- was hat sich geschichtlich verändert,
- welche Ungleichheiten/ Ungerechtigkeiten/ geschlechtsspezifischen Benachteiligungen gibt es,
- was erleben unsere Teilnehmenden,
- wie erleben sie ihre Umwelt.

■ JungsJungsJungs

In diesem vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und dem ska initiierten Projekt steht die Förderung einer gewaltfreien Zukunft bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt. Ziele sind:

- Die Themen Toleranz, Vielfalt, Respekt aber auch Gewalt durch unterschiedliche Bildungs-, Freizeit- und Sportangebote zu bearbeiten
- Stärkung des Selbstwertgefühls der männlichen Jugendlichen durch den Ausbau ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen
- Konstruktive Konfliktfähigkeiten der männlichen Heranwachsenden aufzudecken und zu fördern
- Durch gezielte Diagnosen individuelle Handlungsfähigkeiten entwickeln, welche eine Alternative zu Gewalt darstellen
- Einbeziehung des unmittelbaren Umfeldes (z. B. Eltern oder LehrerInnen), sowie die besondere Einbindung von Migranten im Rahmen der pädagogischen Präventionsarbeit
- Auseinandersetzung mit dem Geschlecht als soziale Konstruktion

Angesprochen werden männliche Jugendliche mit einem Migrationshintergrund ab 14 Jahren, welche seit kurzer Zeit in der BRD leben und einen hohen Integrationsbedarf haben; aufgrund ihrer ethnischen und sozialen Herkunft einer Benachteiligung ausgesetzt sind UND öffentlich stark durch Gewaltbereitschaft auffallen:

Im Projekt werden folgende Angebote durchgeführt:

- soziale Gruppenarbeit mit männlichen Jugendlichen
- Bildungsangebote
- Kunstpädagogik
- Freizeitpädagogik
- offener Jungentreff
- Bewegungsangebote

- berufliche Orientierung (Suche nach Ausbildungs- und Praktikumsbetrieben, Begehung von Betrieben, Bewerbungstrainings und -hilfen)
- Kooperationen mit Einrichtungen und Ämtern (Schulen, Jugendhäuser, Pro Familia, Arbeitsagentur, Polizei)

Die Teilnehmer aus den Angeboten kommen meist aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien, die hauptsächlich im Stadtteil Darmstadt Eberstadt wohnen: Dieser Stadtteil ist sehr abgeschottet vom Zentrum der Stadt. Daher ist die Angebotsvielfalt für die Einwohner des Stadtteils sehr eingeschränkt. Dieses Problem versuchen wir einerseits durch sozialraumorientierte Angebote und andererseits durch Freizeitangebote mit Ausflügen in andere Stadtteile oder Städte entgegenzuwirken.

Viele Teilnehmer sind sich ihrer Rolle als Mann sehr unsicher. Da sie durch unterschiedliche Instanzen (Familie, Kultur, Tradition, Schule, Freunde, Medien uvm ...) unterschiedliche Männerrollen präsentiert bekommen, scheinen sie ihre Orientierung diesbezüglich verloren zu haben. Innerhalb des Projektes versuchen wir mit den männlichen Heranwachsenden diese Männerrollen kritisch zu reflektieren und ihnen Alternativen aufzuzeigen.

Viele der Teilnehmer sprechen nur sehr wenig deutsch, da sie erst seit einigen Monaten in Deutschland leben.

Aktuell beschäftigt uns besonders die Gefährdung der Nachhaltigkeit unserer Arbeit durch die zeitliche Befristung des Projektes (bis Juni 2011). In der pädagogischen Arbeit sind wir mit einer großen Orientierungs- und Perspektivlosigkeit unseres Klientels konfrontiert und nehmen eine zunehmende Bildungsbenachteiligung von Jungen wahr.

Weitere Informationen: www.ska-darmstadt.de

BEISPIEL 7:

Sozialpädagogisch begleitetes Jugendwohnen: Ein Beitrag zum Selbstständigwerden von jungen Frauen

Klausjürgen Mauch (Evangelische Wohnheime Stuttgart e. V.)

Die Ablösung von Elternhaus im Übergang von der Schule in den Beruf beinhaltet für die jungen Menschen häufig im Rahmen der Ausbildung auch einen Ortswechsel. Spätestens nach dem Auszug aus dem Elternhaus sind sie gefordert, ihren Alltag selbstständig und eigenverantwortlich zu organisieren. Der Verein Evangelische Wohnheime Stuttgart e. V. bietet diesen jungen Menschen Wohnmöglichkeiten mit sozialpädagogischer Begleitung.

Zielgruppe unserer Angebote (Jugendwohnen nach § 13.3 SGB VII – Jugendsozialarbeit) sind nicht ausschließlich individuell beeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche, sondern alle jungen Menschen, die während ihrer schulischen oder beruflichen Bildungsmaßnahmen Unterkunft in sozialpädagogisch begleitetem Umfeld benötigen. Sie erhalten hier die Möglichkeit, selbstständig zu werden, das Leben mit anderen Menschen zu üben und den Alltag zu meistern.

Jugendwohnen als Unterstützungsangebot und Raum für junge Menschen im Alter von 15 bis 27 Jahren, die primär ausbildungs- und arbeitsmarktbedingt ihr Herkunftsfamilie verlassen müssen oder wollen, Wohnen außerhalb des Elternhauses, Sicherung der Ausbildung, Integration in Arbeit und Gesellschaft und soziales Lernen ist unser Auftrag und Konzept.



Der Verein »Evangelische Wohnheime Stuttgart e.V.« ist gemeinnütziger Träger u.a. von drei Jugendwohnheimen in Stuttgart.

Im Johannes-Brenz-Haus, Wohnheim für 76 Blockschüler, begegnen sich junge Menschen (überwiegend junge Männer) im Alter von 15 bis 27 Jahren. Mit Verpflegung, Freizeitangeboten und sozialpädagogischer Begleitung gestaltet und erlebt man die Zeit des Blockunterrichtes innerhalb der Ausbildung jeweils für mehrere Wochen in Gemeinschaft mit Anderen.

Das Blumhardt- und Elisabeth-Stahl-Haus als Jugendwohnheim für junge Frauen während deren Schulbesuch, Ausbildung, Studium und Dauer der beruflichen Integration bietet für 200 Frauen im Alter von 18 bis 27 Jahren aus dem ganzen Bundesgebiet und Ausland für die Dauer der gesamten Ausbildung aus »Zuhause auf Zeit«.

Das Spektrum, die Herkunft und das Ausbildungsziel unserer Bewohnerinnen Blumhardt- und Elisabeth-Stahl-Haus sind vielfältig:

- Schülerinnen mit Ziel eines weiterführenden Schulabschlusses
- Schülerinnen in vollschulischer Berufsausbildung (z. B. PTA, CTA, Modedesignerin, Erzieherin, Kosmetikerin, Physiotherapeutin, Mediendesignerin, Europasekretärin)
- Auszubildende in betrieblicher Ausbildung in Stuttgart (z. B. Optikerin, Hotelkauffrau, Arzthelferin, Bäckerin, Beamtinnenwärterinnen, tiermedizinische Fachangestellte, Sportlehrerin, Kosmetikerin)
- Praktikantinnen aus aller Welt

In Einzelzimmern mit gemeinschaftlich genutzten Küchen- und Sanitarräumen gestalten die jeweils acht BewohnerInnen als Gemeinschaft ihr Leben im Haus.

Das Konzept, das einerseits das eigenverantwortliche Wohnen und die Selbstversorgung beinhaltet und andererseits das Leben in einem sozialen Gemeinwesen, abgestützt im sozialpädagogisch begleiteten Rahmen bietet eine lebendige, tragfähige Struktur und Basis für die Entwicklung von Lebensperspektiven.

Adäquates Wohnen ist eine Voraussetzung für die Erschließung von Handlungsräumen, ist Grundlage für die Entwicklung von Lebensentwürfen und stabilisierende Basis für die persönliche Orientierung.

Bestimmende und prägende Elemente des »täglichen Lernens und Gestaltens« sind die Begegnung, das Arrangieren und Klären im Miteinander, das gemeinsame Gestalten des Alltags und gleichzeitig auch die jederzeit zur Verfügung stehende Rückzugsmöglichkeit im eigenen Zimmer.

Soziales Lernen, die Bewältigung, Erarbeitung und Organisation des Zusammenlebens, die Begegnung und auch Konfrontation mit anderen Lebensbedürfnissen prägen und bilden die BewohnerInnen im Erwerb, Einüben von Kenntnissen, Einstellungen und Verhaltensweisen.

Somit ist unser Angebot des Jugendwohnens für junge Menschen ein Wohn-, Lern- und Übungsfeld für die persönliche, schulische, berufliche und soziale Entwicklung.

Die zielgruppenspezifisch differenzierten sozialpädagogisch begleiteten Angebote, fördern, fordern, stärken, unterstützen und leisten einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Eigenständigkeit den jungen Menschen.

Weitere Informationen zu den Evangelischen Wohnheime Stuttgart e. V.: <http://www.wohnheime-stuttgart.de>

BEISPIEL 8:

Heranwachsen zu europäischen BürgerInnen:

Erfahrungen aus dem Y.E.S.-Projekt »IdA – Integration durch Austausch«

Carsten Mohr (Y.E.S. Forum)



Im ESF-finanzierten Projekt »Integration durch Austausch (IdA)« wird der Versuch unternommen, für benachteiligte Jugendliche die Aussichten auf dem Arbeitsmarkt dadurch zu verbessern, dass man ihnen einen Aufenthalt zu Arbeits- und Lernzwecken in einem europäischen Land ermöglicht. Dadurch werden nicht nur ihre beruflichen und sozialen Kenntnisse und Fähigkeiten ausgebaut, sondern positive Rückwirkungen ergeben sich ebenso für ihre Bereitschaft, für eine Anstellung einen Ortswechsel in Kauf zu nehmen. Ferner rückt der Aufenthalt in einem anderen EU-Land die Bedeutung und die von Europa eröffneten Möglichkeiten stärker ins Bewusstsein der Jugendlichen, sodass sie zu europäischen Bürgern heranwachsen und eine positive Einstellung Europa und der Europäischen Union gegenüber gewinnen.

Ziel des Y.E.S.-Projektes in dieser Reihe ist es, 120 jungen Menschen im Alter zwischen 18 und 25 Jahren im Zeitraum zwischen 2009 und 2012 eine Arbeits- und Lernerfahrung im Ausland zu ermöglichen. Zielgruppe sind Jugendliche mit besonderem Förderbedarf beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Viele von ihnen haben keinen Schulabschluss, sind ohne Beschäftigung und werden mittels Qualifizierungsprogrammen von der Agentur für Arbeit unterstützt.

Projekträger ist das deutsche Y.E.S. Forum-Mitglied, Stiftung ev. Jugendhilfe St. Johannis Bernburg (Stejh) in Zusammenarbeit mit dem Y.E.S. Forum, der unter Beteiligung und Mit-Initiative der BAG EJSA gegründeten Vereinigung von Organisationen in verschiedenen europäischen Ländern, die sich im Rahmen ihrer Arbeitsfelder in der Jugendsozialarbeit für die Belange benachteiligter Jugendlicher einsetzen. Partnerländer der Berufsausbildungsstätten der Evangelischen Jugendhilfe Bernburg sowie ihrer Jugendwerkstatt »Frohe Zukunft« in Halle (Saale) sind in diesem Projekt Finnland (Stadt Oulu, Zentrum für Jugendfragen), Italien (OIKOS aus Lucca, Y.E.S. Forum-Mitglied und CSCS aus Pistoia), Spanien (IMFE aus Granada, Y.E.S. Forum-Mitglied) und Schweden (IDEUM aus Arvidsjaur).

Mittlerweile haben mehrere Gruppen von 10 bis 12 Jugendlichen einen Lern- und Arbeitspraxisaufenthalt in Oulu (Finnland), Arvidsjaur (Schweden), Granada (Spanien) sowie Lucca und Pistoia (Italien) absolviert. Die Gruppe, die nach Lucca reiste, arbeitete in fünf verschiedenen Bereichen und erwarb neue Fähigkeiten in Graphikdesign, Landschaftsbau, Holzbearbeitung, Malerarbeiten und Hotelservice, während die Gruppe in Granada nach einer kurzen Kochausbildung unter professioneller Anleitung in Sozialküchen ihre neu erworbenen Fähigkeiten in die Praxis umsetzen konnte. Höhepunkt des Aufenthalts für die Jugendlichen in Arvidsjaur hingegen war das Anfertigen, Auf- und Abbauen der Holzhütten für den örtlichen Weihnachtsmarkt. Jenseits aller technischen Details der fachlichen Qualifizierung stellten zahlreiche Momente und Aspekte des Aufenthaltes in einer fremden Umgebung, der Begegnung mit einer anderen Sprache und Kultur sowie das Sich-Zurechtfinden in diesem völlig neuartigen Kontext für viele Jugendliche eine Schlüsselerfahrung dar, die bei ihnen positive Veränderungen auch und vor allem in persönlicher Hinsicht ausgelöst und nicht zuletzt ein stärkeres Selbstwertgefühl und ein gewachsenes Selbstbewusstsein bewirkt haben.

In diesem Jahr werden noch zwei weitere Gruppen nach Arvidsjaur (Schweden) reisen, und zwar eine Ende August und eine weitere im Oktober. Ferner sah bereits die ursprüngliche Zeitplanung für das Jahr 2012 zwei abschließende Gruppen vor, für die in den kommenden Monaten die Partnerländer ausgewählt werden. Dank der vom Ministerium erteilten Bewilligung des von der Stiftung Bernburg Verlängerungsantrags können im kommenden Jahr darüber hinaus zwei zusätzliche Gruppen finanziert werden – ein Beleg für den großen Erfolg dieses mit Unterstützung des Y.E.S. Forums durchgeführten Projekts!

Weitere Informationen: www.yes-forum.eu/projects/ida/



Fotoprojekt mit Jugendlichen

Assoziationen zum Thema »Lebensmittel Bildung«

Marcus-Andreas Mohr (Gestaltung – Malerei – Fotografie, Halle)



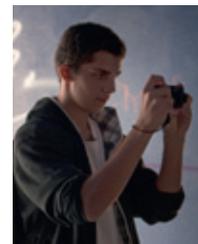
Claudius Neumann, 15 Jahre



Jabal Saide, 15 Jahre



Katja Millnitz, 15 Jahre



Robert Bulut, 15 Jahre



Roman Mammedow, 17 Jahre



Steven Müller, 16 Jahre

Eine weltbekannte Luxuslimousine ist auf dem Computer-Monitor zu sehen. Der Stern spiegelt sich im Chrom und im polierten Lack. Romans Augen glänzen. Seine Mundwinkel gehen in die Höhe, wenn er von der abgebildeten Automarke schwärmt und er erzählt, dass er diesen Wagen aus dem Grund fotografiert hat, weil dieser für ihn ein Symbol ist, für Respekt, Stärke, Reichtum und Anerkennung. Auf die Frage, ob er später einmal solch ein edles Auto selbst besitzen und fahren möchte, antwortet der siebzehnjährige ohne zu zögern: »Na, klar kaufe ich mir mal so einen Wagen!«

Bis Roman sich seinen Traum erfüllen kann, hat er noch einen weiten und harten Weg vor sich. Gerade hat er das neue Schuljahr in einem Projekt für Schulverweigerer angetreten, um mit sieben weiteren Schülern und einer Schülerin seinen Hauptschulabschluss nachzuholen.

Die Projektteilnehmer haben sich in den vergangenen Tagen während eines Fotoprojektes Gedanken gemacht, welche »LebensMittel« notwendig sind, um ein eigenständiges und eigenverantwortliches Leben zu führen. Dabei haben sie sich mit Begriffen wie Freundschaft, Erfolg, Mut und Respekt, sowie den gegenteiligen Zuständen Einsamkeit, Unsicherheit, Angst und Intoleranz auseinandergesetzt.

Alle können sie diese Zustände beschreiben. Einige davon betreffen sie selbst- der eine mehr, der andere weniger. Sie erzählen von ihren Freunden und Freundinnen. Sie beschreiben das Gefühl der Einsamkeit. Sie berichten von ihren Erfolgen und dass sie sich auch schon einmal mit Mut für eine Sache eingesetzt haben. Alle erwarten sie, dass man ihnen mit Respekt gegenübertritt und sie wollen, dass man ihre Unsicherheiten akzeptiert.

Sie sagen, ein großer Erfolg für sie ist die Teilnahme an diesem Lernprojekt. Ihre Freunde haben Respekt vor ihrer Kraft und dem Mut, dass sie diese Zeit schaffen und den Abschluss machen wollen, erzählen sie.

Während des Fotoprojekts haben alle gemeinsam überlegt, welche Wünsche und Ziele sie verfolgen. Ziele, die sie mit dem »LebensMittel-BILDUNG« erreichen können und wollen. Sie haben versucht, auf kreative Weise mit dem Medium Fotografie darzustellen, welche Möglichkeiten sie haben werden, wenn sie den Abschluss geschafft haben, wenn die Ausbildung hinter ihnen liegt und sie in einem Beruf ihr eigenes Geld verdienen werden. Sie haben symbolisch Dinge und Zustände fotografiert, die ihrer Meinung nach auch für Aspekte stehen, welche die Schwächeren in einer Gemeinschaft stärken. In ihren Betrachtungen sind das Symbole für Freundschaft, Zusammenhalt, Eigeninitiative, Handlungstärke, Lob und Anerkennung.

So zeigen sie mit ihren entstandenen Fotos ein Gesamt-Bild ihrer erhofften Zukunft, zusammengesetzt aus Darstellungen von den Dingen und Zuständen, die für sie Freundschaft, Erfolg, Mut, Vertrauen und Respekt, aber auch Einsamkeit, Unsicherheit, Angst und Intoleranz bedeuten.

Gegen Ende des Fotoprojektes sitzen sie vor Ihren Fotos und erklären auf sehr gut nachvollziehbare Weise, welche Bedeutung das Foto hat, das einen Fußgängerstrom beim geregelten Überqueren einer Fahrbahn zeigt. Da stehen die Fußgänger für die Gemeinschaft, die geregelt sein muss, damit der Fluss aller Bestandteile seinen geordneten Gang geht. Dazu gehört die Uhr als Symbol für die Zeit. Der Turm oder das platzbeherrschende Bauwerk steht dann für die geordnete Feste und richtungweisende Regel. Auf einem Seil balanciert ein Mensch. Er hat Vertrauen in das Seil und in sich selbst. Vater und Sohn stehen an einer Brüstung und blicken gemeinsam in die Ferne. Eine kleine harmonisierende Gemeinschaft als kleinster Teil eines sozialen Netzes. Großen Persönlichkeiten wird Respekt gezollt, wenn sie überhöht auf einem Sockel ruhend abgebildet werden. Fotos von in Stein gehauenen Künstlern und Gelehrten der Zeitgeschichte symbolisieren die kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe. Das Abbild von Mensch und Maschine wird als Steuerrad für eigenes Handeln interpretiert. Das Buch im Regal, die Computerhardware auf dem Schreibtisch versinnbildlichen dann die Bildungschancen als Möglichkeit durch Selbstverwirklichung Isolation und Ohnmacht zu beenden.

Das Bild von Buch und Computer hat Roman fotografiert. Er hat auch das Münzgeld in der offenen Hand im Foto festgehalten. Und er hat Fotos von Baufahrzeugen gemacht. Auf die Frage, ob er sich die Arbeit auf der Baustelle vorstellen kann, antwortet er wieder wie selbstverständlich: »Natürlich. Wenn ich hier meinen Abschluss geschafft habe, mache ich eine Lehre und danach verdiene ich mir mit meinem Job die Kohle für den super Wagen!«

Das Foto-Projekt wurde im September 2011 mit sechs Jugendlichen aus dem Schulverweigererprojekt »WerkStatt-Schule« der Jugendwerksatt BAUHOF an den Franckeschen Stiftungen zu Halle (Saale) von Marcus-Andreas Mohr durchgeführt.

Halle (Saale), September 2011

Marcus-Andreas Mohr hat an der Hochschule für Kunst und Design Burg Giebichenstein Halle Design studiert. Seit 2003 arbeitet er freiberuflich als Mediendozent und Fotograf.



Die Vision einer guten Schule

Positionierung der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit

(entwickelt vom Fachbeirat Bildung, verabschiedet vom Hauptausschuss der BAG EJSA und unterstützt vom Vorstand der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e. V., März 2011)

Als bundesweiter Fachverband setzt sich die BAG EJSA für die spezifischen Belange von jungen Menschen mit besonderem Förderbedarf ein und engagiert sich dafür, die Chancen der politischen und gesellschaftlichen Teilhabe von benachteiligten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu fördern.

Genau diese Kinder und Jugendlichen sind diejenigen, die oft in den vorhandenen Regelsystemen von Schule scheitern (im Sinne eigener und gesellschaftlicher Erwartungen und Zuschreibungen). Es sind in vielen Fällen junge Menschen, die sich zwar mit dem System Schule arrangieren, im Regelfall auch ihre Pflichtschulzeit erfüllen, welche die Schule aber häufig mit schlechtem Notendurchschnitt oder ganz ohne Abschluss verlassen. Es sind Schüler und Schülerinnen, die mit der herkömmlichen Art der Wissensvermittlung und des Lernens keine Lernerfolge erzielen und die vielfach nicht auf notwendige materielle und soziale Ressourcen zurückgreifen können. Auf diesem Hintergrund stellt die BAG EJSA in diesem Papier ihre Vision einer gelingenden Schule zur Diskussion.

Schule als die Institution, die wesentlich den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe mitsteuert, muss sich an gelingender Einbindung, Entwicklung und Förderung individuell beeinträchtigter und sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher messen lassen. Eine Anforderung an der das aktuelle Schulsystem in viel zu vielen Fällen scheitert.

Die aktuelle Pisa-Studie 2010 konstatiert nach wie vor, dass die Korrelation zwischen schulischem Erfolg bzw. Misserfolg und sozialer Herkunft in kaum einem anderen Land in Europa so hoch ist wie in Deutschland und dass das starre und selektierende bundesdeutsche Bildungssystem soziale Ausgrenzung eher befördert, als verhindert.

Wie noch nie zuvor wird Bildung in Deutschland empirisch erfasst, gemessen und national wie international evaluiert und verglichen. Bei alledem bleibt aber kritisch zu überprüfen, ob der dabei zu Grunde gelegte Bildungsbegriff nicht hinsichtlich vorgegebener Standards verengt und auf die Erfassung erworbener bzw. nicht erworbener Kompetenzen verkürzt wird. Bildung ist mehr als die Vermittlung kognitiver Fähigkeiten, das Erlernen berufsrelevanter Fertigkeiten oder das Erlangen formaler Qualifikationen. Schulische Bildung darf sich weder nur am Primat der ökonomischen Verwertbarkeit orientieren noch darf sie ihren Wert hinsichtlich gesellschaftlicher Partizipation und Solidarität aus dem Blick verlieren.

Bildung muss vielmehr als individuell ausgerichtete Form der Persönlichkeitsentwicklung gedacht und verstanden werden und am Leitbild einer inklusiven Gesellschaft orientiert sein. Einer Gesellschaft, in der Menschen in aller Unterschiedlichkeit Unterstützung finden, ihre Gaben entwickeln, sowie Wertschätzung und Teilhabe an der Gemeinschaft erleben können im Sinne einer »umfassenden kollektiven Barrierefreiheit« mit den daraus resultierenden individuellen Teilhabe- und Verwirklichungschancen.

Analog dazu hat eine gute Schule das Ziel, Schule für ALLE zu sein. Heterogenität wird hier nicht als Problem, sondern als Bereicherung wahrgenommen.

Ein wesentliches Instrument so verstandener Bildung ist eine inklusive Pädagogik. Sie nimmt Vielfalt (Diversität) in Bildung und Erziehung wahr- und ernst, begegnet ihr mit Wertschätzung und versteht sie als Normalität. Inklusive Pädagogik definiert keine unterschiedlichen Gruppen von Schülerinnen und Schülern (männliche, weibliche, solche mit und ohne Migrationshintergrund, solche mit und ohne Behinderung, etc.), sondern sieht Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeitsprofilen und Bedürfnissen.

Eine gute Schule unterstützt die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen dabei, »sich zu einer verantwortlichen, handlungsfähigen wie handlungsbereiten Persönlichkeit zu entwickeln – im Umgang mit sich selbst, mit anderen Menschen, mit Kultur und Natur« (Melville 2009, S. 59). Eine gute Schule vermeidet Homogenisierungstendenzen und beachtet bzw. fördert Vielfalt und Vielfältigkeit. Sie überwindet damit Exklusionseffekte und bekämpft gleichzeitig diskriminierende Strukturen, Einstellungen und Verhaltensweisen. Größtmögliche individuelle Autonomie ist dabei gleichzeitig Ziel und Grundlage von Solidarität und sozialer Inklusion.

Eine gute Schule schafft Lernsituationen, in denen sich das Bildungspotential aller Schüler und Schülerinnen optimal entfalten kann und vermeidet so strukturelle Benachteiligungen von Gruppen und Einzelnen. Dabei nutzt sie die verschiedenen Orte der kommunalen Bildungslandschaft und überwindet institutionelle Grenzen.

Eine gute Schule gestaltet die Übergänge von Kindertageseinrichtungen in die Schule, zwischen unterschiedlichen Schulformen sowie von der Schule in Ausbildung und in das Erwerbsleben individuell und ressourcenorientiert. Eine gute Schule entwickelt sich dabei entsprechend den gesellschaftlichen Anforderungen im Hinblick auf ihre Organisation, Pädagogik, Didaktik und Methodik systematisch weiter. Sie gestaltet diesen Entwicklungsprozess im Sinne ihres inklusiven Ansatzes transparent und partizipatorisch.

Eine gute Schule, so lässt sich zusammenfassen, setzt bei der Achtung der Person und ihrer von Gott gegebenen Würde an. Sie ermöglicht durch die Erfahrung von Anerkennung in der Gemeinschaft, dass junge Menschen ein Bewusstsein ihrer Würde entwickeln.

Literatur:

Melville, G. Bildung! Welche Bildung? In: Schlüter, A./Strohschneider, P. (Hg.): *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert*, Berlin 2009, S. 56–65.

■ **Inklusive Schule: Herzlich willkommen – JedeR ist anders. Fehler erwünscht!**

Eines der übereinstimmenden Ergebnisse verschiedener Schulforschungen lautet, dass Schulen gleichen Schultyps, mit vergleichbar ähnlichen Standortfaktoren, persönlichen und sachlichen Ressourcen und einer Schülerschaft mit ähnlichen soziokulturellen Bedingungen, trotzdem sehr unterschiedlich effektiv oder ineffektiv arbeiten.

Wesentlich wirken hier schulinterne Gründe, also das, was die Lehrer und Lehrerinnen aus einer Schule machen. »Der zentrale Faktor für das Entstehen ›guter Schulen‹ und inspirierender pädagogischer Konzepte – das zeigt die Geschich-

te der Pädagogik – sind oft engagierte Personen. Sie verfolgen ihre Ideen, die sie in der Regel aus der Beobachtung von Schülern/innen und theoretischer Reflexion entwickelt haben, mit solcher Energie und Leidenschaft, dass sie Resonanz erzeugen – eine Resonanz, die das gesamte schulische Feld ergreift (...)« (Burow o. A., S. 3).

Jenseits dieses entscheidenden Faktors gibt es aus unserer Sicht weitere Gelingensfaktoren, welche die Vision einer guten Schule in der Gestaltung des Alltags Wirklichkeit werden lassen. Diese sollen hier näher beschrieben werden:

■ **Ansatzpunkte für eine praktische Umsetzung**

- *Erfolgserlebnisse* stärken Kinder und Jugendliche in hohem Maße. Dazu schafft gute Schule Gelegenheiten, sich zu präsentieren und entwickelt eine positive Feedbackkultur in und mit der Gruppe. Sie berücksichtigt Interessen, Fähigkeiten und Neigungen, individuelle Förderung wird als Grundprinzip verstanden. Durch lernziendifferenzierten Unterricht passt Schule das Leistungsniveau den individuellen Lernfortschritten und Begabungen des einzelnen Schülers an und ermöglicht damit Bildungserfolg und Teilhabe.
- Schule bildet sich immer mehr in Richtung Ganztagschule aus. *Schule wird immer mehr Lebensraum*, Ort der Freizeit und lebendiger Teil des Stadtviertels. Dies muss sich auch in ihrer Anlage und Architektur, in kinder- und jugendgerechte Begegnungs- und Betätigungsmöglichkeiten, in ihrer Zeitgestaltung (Schulbeginn, Pausen, flexible Unterrichtstaktungen) und in ihrer Art der individuellen Förderung widerspiegeln.
- *Partizipation und Mitgestaltung* sind Grundvoraussetzungen für die Umsetzung von Bildungsprozessen. In diesem Sinne werden Rechte, sowie das Bewerten und Vertreten einer eigenen Meinung an die Übernahme von Verantwortung geknüpft. Die Organisation von Mit- und Selbstgestaltungsprozessen ist zentraler Ausgangspunkt lebenslangen Lernens und fördern Miteinander und Zusammenwachsen.
- Schule als Lern- und Lebensort für Kinder und Jugendliche, braucht eine angemessene und gesicherte *personale Grundausrüstung* mit Menschen unterschiedlicher Professionen, die sich als verlässliche Bezugspersonen zur Verfügung stellen. Nur so ist es möglich, Entwicklungsprozesse über einen längeren Zeitraum gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen zu gestalten.
- Zentral ist *eine gemeinsame Haltung* aller, die an der Schule arbeiten, gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie gegenüber deren Eltern: wertschätzend und unterstützend, aber auch Verantwortung einfordernd.
- Schule kann den Anspruch des fördernden und stärkenden Miterziehens – in Verbindung mit der Ausbildung individueller Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen – auf der Basis ihrer vorhandenen Ressourcen nicht alleine erfüllen. Die Hinzuziehung von ExpertInnen von außen oder die Zusammenarbeit mit *außerschulischen Kooperationspartnern* – in der Regel mit Trägern der Jugendhilfe – ist deshalb unabdingbar. Dies gilt ebenso für die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien.

■ **Rahmenbedingungen**

Unabhängig von den individuellen, personellen, finanziellen und örtlichen Rahmenbedingungen einer Schule, lassen sich einige wesentliche Elemente identifizieren, die die Strukturqualität einer Schule maßgeblich bedingen und die Voraussetzungen für ein Lernumfeld schaffen, das engagiertes und erfolgreiches Lehren und Lernen ermöglicht.

Dies sind insbesondere:

1. Ein geklärtes Bildungsverständnis aller beteiligten Professionen

Die Lehrkräfte und weitere beteiligte Fachkräfte haben optimistische Erwartungen hinsichtlich der Fähigkeiten und des schulischen Weiterkommens sowie der späteren persönlichen und beruflichen Entwicklung der SchülerInnen.

2. Ein hoher Grad an Zielübereinstimmung im Kollegium

Es besteht bei allen oder der Mehrzahl der Lehr- und Fachkräfte einschließlich der Schulleitung weitgehende Übereinstimmung hinsichtlich grundlegender Zielsetzungen einer Schule.

3. Eine kompetente und fachkundige Schulleitung

Schulleitungen haben die Fähigkeit zur Kommunikation, Reflexion, Organisation, Partizipationsentwicklung und Außenvertretung. Der Schulleitung kommt bei der Entwicklung eines Lehrkräfte- und Personaleinsatzkonzeptes zur gemeinsamen Gestaltung des Schultages eine zentrale Schlüsselrolle zu.

4. Ein Personalentwicklungs- und Fortbildungskonzept

Es bestehen regelmäßige systematische Formen der Fortbildung, Beratung, Coaching, Mentoring und Hospitation des gesamten Kollegiums durch externe und interne Fachkräfte.

5. Ein multiprofessionelles Team

Das Kollegium der Schule verstärkt und erweitert sich im kooperativen Selbstverständnis um:

- (sozial-) pädagogische Fachkräfte,
- externe Fachkräfte aus Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe,
- Fachkräfte aus sportlich, musischen, arbeits- und berufsweltbezogenen, partizipations- und demokratiefördernden Einrichtungen des Sozialraumes,
- technische und hauswirtschaftliche Mitarbeiter/innen.

6. Die Qualität des Unterrichts

Unterricht und Erziehung sind die »Kernprozesse« von Schule. Allgemeine Merkmale guten Unterrichts sind u. a.:

- Klassenmanagement
- Lernförderliches Unterrichtsklima
- Motivierung
- Klarheit und Strukturiertheit
- Wirkungs- und Kompetenzorientierung
- Umgang mit Heterogenität, Differenzierung
- Schülerorientierung, Unterstützung

7. Der Raum als Pädagoge – die Schule als Lebensraum-Architektur

Schulen brauchen ein attraktives Lernumfeld mit einem modernisierten Raumkonzept zur Realisierung ihrer pädagogischen Konzeption inkl. einer guten Ausstattung mit Lehr- und Lernmaterialien.

8. Rhythmisierete Zeiträume – ganztägiges Lernen

Erweiterte Schulzeiten ermöglichen die Differenzierung der Lernkultur und der Förderungsintensität beim Lernen in rhythmisierten Zeitabläufen statt einer »S-Bahn-Taktung« des Lernens. Ganztagschulen bzw. Ganztagsangebote stellen einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler dar. Sie eröffnen den Schulen eine flexiblere Gestaltung des Unterrichts und den Schülerinnen und Schülern einen erweiterten Zeitrahmen für ihr Lernen.

9. Eine Öffnung der Schule in den »Lebensraum« durch lokale Einbettung

Die Lebensrealitäten von Schülerinnen und Schülern erfordern mehr und mehr, schulisches Lernen und Arbeiten auch mit außerschulischen Einrichtungen zu entwickeln. Die Schule öffnet sich für Expertinnen und Experten von außen, andererseits nutzen Schülerinnen und Schüler verstärkt außerschulische Lernorte, wie z. B. Bibliotheken, Vereinsangebote, geschichtliche Schauplätze, soziale, ökologische Einrichtungen und Betriebe (z. B. Berufsorientierungsseminare oder Betriebspraktika) und besuchen das fremdsprachige Ausland (z. B. Schüleraustausch).

Literatur:

Burow, O.-A.: Schul- und Unterrichtsentwicklung mit der Theorie des Kreativen Feldes. Im Internet unter: <http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/Karg.pdf> (Stand: 01.02.2011).

■ Ja, ABER: Schule ist nicht alles!

Kompetenzen wie Teamfähigkeit, (Selbst-) Vertrauen und Selbst-Steuerung, Verlässlichkeit, persönliches Engagement und die Fähigkeit zur Gestaltung von Entscheidungsprozessen sind Grundlagen für die Entwicklung von Autonomie. Sie werden insbesondere in informellen und non-formalen Bildungskontexten erworben, in denen es auf eigene Erfahrungen und selbstverantwortetes Handeln ankommt.

Gute Schule lässt Raum für diese Erfahrungen, für zweckfreie Eigenzeit, Freundschaften, Familie und Peergroups, für Naturerleben und ehrenamtliches Engagement. So können junge Menschen lernen, für die Gestaltung ihrer Lebenswelt Verantwortung zu übernehmen und gleichzeitig positive Erfahrungen sammeln, die eine wichtige Voraussetzung für eine funktionierende Demokratie und eine mündige und zukunftsfähige Gesellschaft sind. Schule und außerschulische Akteure profitieren wechselseitig von den Bildungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen, darum ist eine umfassende Vernetzung der unterschiedlichen Angebote auf der Basis gegenseitiger Wertschätzung der jeweiligen Akteure von zentraler Bedeutung.

»Human und demokratisch ist eine Schule, die den jungen Menschen als ganzheitliches Wesen ernst nimmt, ihn in allen seinen Lebensdimensionen und Möglichkeiten anzusprechen und zu fördern versucht: in seinen kognitiven – und d. h. vor allem auch : reflexiven – Fähigkeiten, darüber hinaus seinen emotionalen, motorischen, sozialen und praktischen Fähigkeiten. Es ist eine Schule, die diese verschiedenen Aspekte durch ein reiches Angebot von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernsituationen anspricht, und zwar so, dass sie dabei eine grundlegende Polarität berücksichtigt: die fruchtbare Wechselbeziehung zwischen unmittelbarer Beobachtung und Erfahrung, praktischem Tun, Experimentieren, Erprobungen, Praktika auf der einen Seite und denkender Verarbeitung, sprachlich-begrifflicher Reflexion und Abstraktion auf der anderen Seite – bis hin zur Reflexion über Sinn- und Grenzfragen der individuellen und der gesellschaftlichen Existenz des Menschen« (Klafki 1998).

Literatur:

Klafki, W. Kriterien einer guten Schule, Marburg 1998. Im Internet unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k07.html> (Stand: 01.02.2011).



Die Hauptschule verschwindet – die Hauptschüler und Hauptschülerinnen bleiben

Positionierung der BAG EJSa zur zunehmenden Auflösung der Hauptschule

Die aktuelle Debatte um die Abschaffung der Hauptschule ist ein Reflex auf festgestellte Problemlagen, aber sie beinhaltet noch keine inhaltliche Reform.

Die Hauptschule als ein Teil des dreigliedrigen Schulsystems in Deutschland befindet sich nicht erst seit PISA in der Kritik. Seit Jahren liegt die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die die Hauptschule ohne Abschluss verlassen, in allen Bundesländern zwischen 7 % und 9 %. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind dort überproportional häufig anzutreffen. Als Folge ständig steigender Ansprüche an höchst mögliche Schulabschlüsse und dem daraus folgenden Run auf Realschule und Gymnasium wird sie zunehmend mit dem Attribut »Restschule« versehen.

Für die überwiegende Zahl von dualen Ausbildungsberufen reicht heute selbst ein qualifizierender Hauptschulabschluss nicht mehr aus. Die Anforderungen der Wirtschaft auch für einfache Tätigkeiten sind teilweise überzogener und bereits zu Beginn einer Ausbildung wird erwartet, dass die jungen Menschen grundlegende Kompetenzen wie selbstständiges Mitdenken, Erkennen von Fehlern, Teamfähigkeit, etc. in vollem Umfang mitbringen.

Der Begriff Hauptschule alleine wirkt schon stigmatisierend und ausgrenzend.

In ländlichen Gebieten werden Realschulen und Hauptschulen aufgrund zu geringer Schülerzahlen teilweise zusammengelegt. Anlass für solche Aktivitäten sind i.d.R. eher ökonomische und organisatorische Zwänge als die inhaltliche Reform zum Nutzen der Schüler und Schülerinnen.

Der scheinbar folgerichtige und nahe liegende Reflex lautet: Abschaffung der Hauptschule!

Mit der Abschaffung der Hauptschule verschwinden jedoch nicht die Hauptschüler und Hauptschülerinnen. Auch bleibt der Hauptschulabschluss in einer anderen Schulform für diese Schüler und Schülerinnen trotzdem die Regel.

Neuprofilierung und Steigerung der Attraktivität der Hauptschule oder eine inhaltliche Gesamtreform des Schulwesens, die sich ganz von überkommenen Bildungswegen und ihren Begrifflichkeiten löst, sind ebenfalls denkbare Antworten.

Als Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA) sind wir der Zielgruppe »benachteiligter junger Menschen«³⁰ verpflichtet, die sich zu einem Großteil in genau dieser »Restschule« befindet und die diese Schulform häufig ohne oder mit sehr schlechtem Abschluss verlässt. Aus dieser Verantwortung heraus bezieht die BAG EJSA zu dem derzeitigen Auflösungsprozess der Hauptschule Stellung.

Die Abschaffung der Hauptschule macht nur Sinn, wenn gleichzeitig auch jugendhilfespezifische Unterstützungsleistungen verbessert werden.

Die Abschaffung der Hauptschule macht aus Sicht der BAG EJSA nur Sinn, wenn sich damit auch die Situation und die Erfolgsaussichten von benachteiligten jungen Menschen verbessern. Bisher verbleibt die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit in der Hauptschule als »Restschule«. Sie scheitert dort leider allzu häufig, weil diese Schulform bzw. das System Schule offenbar nicht geeignet ist, im Sinne der Jugendsozialarbeit zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder individueller Beeinträchtigung wirkungsvoll beizutragen und so auch für diese jungen Menschen die Türe zu höheren Bildungsabschlüssen zu öffnen. Mit einer bloßen Auflösung der Hauptschule wird jedoch dem besonderen Förderbedarf dieser Schüler und Schülerinnen nicht Rechnung getragen.

Bei jeder Reform, die die Abschaffung der Hauptschule zum Ziel hat, ist deshalb zu fragen: Werden dadurch die Rahmenbedingungen für die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit verbessert? Ist die neue Form geeignet um den Ausgleich von Benachteiligung sicherzustellen und einen höheren Bildungserfolg zu gewährleisten oder ist sie am Ende nur alter Wein in neuen Schläuchen – also das gleiche Problem in anderer Verpackung?

Die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit unterscheidet sich von anderen jungen Menschen genau durch den erhöhten sozialpädagogischen Unterstützungsbedarf. Mit Bedauern stellen Lehrer und Lehrerinnen fest, dass sie für die daraus resultierenden Anforderungen weder die Qualifikation noch den zeitlichen und strukturellen Rahmen haben.

Eine Schule, in die diese Hauptschüler und Hauptschülerinnen münden, wird deshalb entweder eine tragfähige Kooperation mit verlässlichen und kontinuierlichen Angeboten der Jugendsozialarbeit benötigen oder ersatzweise eine entsprechende Ausbildung und die notwendigen Rahmenbedingungen für das Lehrpersonal bereithalten müssen.

Die Verwirklichung des Erziehungsauftrags erfordert die Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Schüler und Schülerinnen.

Aus Sicht der Jugendsozialarbeit ist die ernsthafte Verwirklichung des Erziehungsauftrags oberstes Ziel von Veränderungsprozessen im Schulsystem.

Es geht darum, mit multiprofessionellen Teams einen Handlungsrahmen zu organisieren, der die Umsetzung schülerorientierter Lernkonzepte in überschaubaren Lerneinheiten möglich macht, damit die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Schüler und Schülerinnen ausreichend berücksichtigt und deren Erfolgchancen verbessert werden.

Wir haben große Zweifel, dass z. B. bei einer Zusammenführung der Hauptschule mit der Realschule die individuellen Lebenslagen der Schüler und Schülerinnen stärker berücksichtigt werden. Wir sehen wenige Konzepte, die für benachteiligte junge Menschen eine bessere Aussicht auf faire Chancen zur Bewältigung der Übergänge und ein durchlässigeres Bildungs-, Qualifizierungs- und Erziehungssystem erkennen lassen. Eine Schule, die

- vor allem auf formale Bildung beschränkt ist,
- die notwendigen Prozesse der Selbstaneignung von Bildung im Sinne von Lebenskompetenz in informellen und nonformalen Bildungsprozessen vor allem dem sozialen Umfeld überlässt

³⁰ Mit »benachteiligte junge Menschen« meinen wir die im 13 SGB VIII definierte Zielgruppe der Jugendsozialarbeit: »individuell beeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen, die im Übergang von der Schule in den Beruf besondere Unterstützung benötigen«. Zur besseren Lesbarkeit verkürzen wir dies im Text mit »benachteiligte junge Menschen«

- in der Regel Klassengrößen mit weit über 20 Schülern und Schülerinnen hat,
- die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler vernachlässigt,
- wird in ihren Beiträgen zum Ausgleich sozialer Benachteiligung ungenügend bleiben.

Hauptschulen sind seit vielen Jahren Ausgangspunkt vielfältiger Reformmodelle und alternativer Handlungsansätze

Seit vielen Jahren ist gerade die Hauptschule die Schulform, welche sich am stärksten um Innovationen bemüht.

Auch ohne gleich Reformschule zu sein, haben viele DirektorInnen und LehrerInnen von Hauptschulen unter dem vorhandenen Problemdruck auch im bestehenden System bereits viele vorbildliche Einzelelemente einer schülergerechten Schule entwickelt, die in der Lage ist, auch Kinder und Jugendliche aus schwierigeren sozialen Verhältnissen einzubinden.

Diese Elemente wie z. B.

- die Einbeziehung der kommunalen Bildungslandschaft
- die Kooperation mit Jugendhilfe
- die Etablierung von Schülerübungsfirmen
- die Umsetzung von handlungsorientierten Lernformen
- die Ermöglichung von Erfolgserlebnissen in unterrichtsergänzenden Projekten

gilt es aufzugreifen und weiterzuentwickeln und in eine wie auch immer geartete Schulform mitzunehmen. Ohne diesen Transfer zielgruppenspezifischer Konzepte für besondere Bedarfe von benachteiligten Schülerinnen und Schülern macht die Abschaffung der Hauptschule keinen Sinn und wirkt kontraproduktiv.

Die alleinige Zuordnung der Hauptschule zur nächst höheren Schulform ist nicht hilfreich – bundesweit gültige Standards und Rahmenbedingungen sind nötig.

HauptschülerInnen, die ohne Veränderung der Rahmenbedingungen nur der nächst höheren Schulform zugeordnet werden, sind prädestiniert, darin wieder zu VerliererInnen werden. Ein Schulsystem, das faire Chancen benachteiligter junger Menschen in hohem Maß dem Zufall und dem persönlichen Glück oder Pech – das richtige Bundesland, die Schule mit engagiertem Lehrpersonal – überlässt, ist nicht akzeptabel.

Die Chance, Bildung über die Wissensvermittlung hinaus als Erwerb von Lebenskompetenz zu erfahren, sollte überall in Deutschland weitgehend gleich sein. Fernab von Länderhoheiten ist deshalb auf Bundesebene die Vorgabe von gültigen Standards und Rahmenbedingungen für den weiteren Reformprozess von Schule erforderlich.

Wenn heute Hauptschule in einigen Bundesländern de facto bereits abgeschafft ist, in anderen aber auf absehbare Zeit weitergeführt wird, dann ist es dringend Zeit länderübergreifend für einen konzeptionellen Rahmen zu sorgen, der diesen Prozess sinnvoll begleitet.

Die Abschaffung der Hauptschule als Zwischenschritt zu einer längeren gemeinsamen Schulzeit auf Basis eines abgestimmten Konzeptes ist sinnvoll.

Das dreigliedrige Schulsystem, wie es in Deutschland existiert, produziert frühzeitig Hierarchien zwischen den unterschiedlichen Schülergruppen sowie unnötige und demotivierende Ausleseprozesse. Die Chance, die je eigenen Qualitäten der SchülerInnen an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien aus der hierarchischen Zuordnung in ein wertschätzendes Nebeneinander zu führen, wird aus unserer Sicht langfristig nur in einer gemeinsamen Beschulung aller Kinder und Jugendlichen möglich sein.

Die Abschaffung der Hauptschule als ersten strategischen Zwischenschritt im Rahmen eines abgestimmten Gesamtkonzeptes auf dem Weg zu einer 10jährigen gemeinsamen Schule mit differenzierten Formen von gemeinsamem Unterricht und individuell gewählten Projekten aller Kinder und Jugendlichen kann sinnvoll sein und ist zu begrüßen.

Die Abschaffung der Hauptschule quasi als »strukturellen Trick«, um die unterste stigmatisierte Hierarchiestufe verschwinden zu lassen, lehnen wir ab!

Hauptschüler und Hauptschülerinnen brauchen eine breite Lobby! – Zentrale Forderungen

Damit Hauptschüler und Hauptschülerinnen, die einen großen Teil der Zielgruppe der Jugendsozialarbeit bilden, nicht abermals zum Spielball versäumter Schulreformen und der Neukonzeptionierung von Schule werden, stellen die von der BAG EJSA vertretenen Träger folgende zentrale Forderungen an eine gelingende Schul- und Jugendhilfepolitik:

- Die Abschaffung oder Umwandlung der Hauptschule muss in ein Gesamtkonzept bundesweit gültiger Standards und Rahmenbedingungen eingebunden sein, um ein Mindestmaß an vergleichbaren Chancen für die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit bundesweit sicherzustellen.
- Grundsätzlich darf keine Auflösung der Hauptschule erfolgen, ohne dass die sie ersetzende Schulform ein tragfähiges Konzept zur Förderung und Integration sozial benachteiligter und individuell beeinträchtigter Schüler und Schülerinnen aufweist.
- Die Neukonzeptionierung von Hauptschule oder der Übergang einer Hauptschule in einer andere Schulform muss in Abstimmung mit der örtlichen Jugendhilfe, sonstigen regionalen Kooperationspartnern aber auch unter Einbeziehung der Eltern und der betroffenen Schüler und Schülerinnen geschehen.

In diesem Sinne fordern wir alle Akteure und Akteurinnen im Bereich Schule, Schulverwaltung und Politik auf, tätig zu werden und sich für ein Schulsystem mit verbesserten Chancen für sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte junge Menschen, stark zu machen.

Hauptausschuss der BAG EJSA
Stuttgart, 30.06.2010

Evangelische Jugendsozialarbeit

EJSA

Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V.
Wagenburgstraße 26–28 · 70184 Stuttgart
Tel. (07 11) 16 48 9-0 · Fax (07 11) 16 48 9-21
E-Mail: mail@bagejsa.de · www.bagejsa.de

Im Verband mit

Diakonie 

und

 **aej**

Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend
in Deutschland e.V.

Gefördert durch



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend