

# „Bildungsgerechtigkeit durch Teilhabe - Schulbezogene Teilhabeprojekte aus Perspektive der Jugendsozialarbeit“ Expertise



**„Bildungsgerechtigkeit durch Teilhabe - Schulbezogene Teilhabepro-  
jekte aus Perspektive der Jugendsozialarbeit“**

**Eine Expertise**

# EDITORIAL

*„Ziel aller Anstrengungen und Maßnahmen zur Erweiterung der Partizipationschancen für Kinder und Jugendliche muss es sein, Kinder- und Jugendbeteiligung von Anfang an in allen Lebensbereichen und Handlungsfeldern als strukturellen Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu etablieren.(...) Ein zentrales Kriterium für die Qualität von Partizipation besteht darin, benachteiligte Kinder und Jugendliche in Beteiligungsprozesse einzubeziehen und ihnen die Chance zur tatsächliche Partizipation zu eröffnen.“*

(Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen 2009)

Das soziale und politische Engagement junger Menschen zu fördern und sie zu Eigenverantwortung und Teilhabe zu befähigen, sind bedeutende Aufgabenstellungen eines demokratischen Erziehungs- und Bildungsverständnisses. Schule als einer der zentralen Lebens-, Lern- und Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen ist aufgefordert, deren Recht<sup>1</sup> auf Mitbestimmung und Beteiligung umzusetzen. In der Schule können Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten eröffnet werden, ihr soziales Miteinander engagiert zu gestalten, sich aktiv einzumischen und gegenseitige Verantwortung zu übernehmen. Vor allem Angebote der Jugendsozialarbeit fördern partizipative Strukturen an Schule, in denen Kinder und Jugendliche Teilhabe und tatsächliche Mitbestimmung erleben. Mit ihren Angeboten der Schulsozialarbeit ergänzt Jugendsozialarbeit seit vielen Jahren erfolgreich die formale Bildung an Schule. Mit partizipativen Projekten fördert Schulsozialarbeit sowohl den Aufbau individueller Kompetenzen und Ressourcen von Kindern und Jugendlichen als auch die Gestaltung der strukturellen Rahmenbedingungen von Schule.

Vor allem für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien bieten diese Angebote individuelle Förderung, Unterstützung und Begleitung. Darüber hinaus gestaltet Schulsozialarbeit jedoch auch das soziale Miteinander in Schule insgesamt. Sie sucht durch gemeinsames Engagement, Kinder und Jugendliche in demokratische Gestaltungspro-

zesse einzubeziehen, fördert damit soziale Kompetenzen und vermittelt jungen Menschen ein Gefühl der Selbstwirksamkeit. Kinder und Jugendliche, die gemeinsam mit anderen etwas bewegen und darüber Anerkennung, Respekt und Wertschätzung erfahren, spüren die Resonanz ihres Engagements, sind kreativ und begeisterungsfähig und gehen gern in die Schule.

Partizipation und Teilhabe sind zugleich wichtige Voraussetzungen für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, eine positiv erlebte Lernumgebung und eine gelingende Gestaltung der (eigenen) Bildungsbiografie. Eine beteiligungsorientierte Schulstruktur stärkt und fördert individuelle Kompetenzen und persönliche Potentiale von Kindern und Jugendlichen und trägt zu einer qualitativ hochwertigen Lernumgebung und Lernkultur bei.

Welche Bedingungen und Voraussetzungen sind aber notwendig, um Strukturen von Teilhabe an Schule nachhaltig zu verankern und Möglichkeiten einer gelebten Partizipation in Schule umzusetzen? Die vorliegende Expertise „Bildungsgerechtigkeit durch Teilhabe - Schulbezogene Teilhabeprojekte aus Perspektive der Jugendsozialarbeit“ beschäftigt sich mit dieser Fragestellung. Neben der Analyse aktueller Diskurse zu Teilhabe und Partizipation an den Schnittstellen von Jugendsozialarbeit und Schule haben sich die Autorin und der Autor der Universität Hildesheim auf die Umsetzung partizipativer Projekte an Schule konzentriert. Zentral sind dabei die Fragen, wie Teilhabestrukturen in Schule implementiert werden können und welche Modelle der Öffnung von Schule dabei nachhaltig wirken. Abschließend werden die Potentiale und Anknüpfungspunkte für die Jugendsozialarbeit im Kontext der Kooperation mit Schule befragt und Empfehlungen und deren Umsetzung auf unterschiedlichen Ebenen formuliert.

Die Expertise ist im Rahmen der Aufgaben entstanden, die das Deutsche Rote Kreuz für den Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit übernommen hat.

Franziska Schmidt,

Referentin für Jugendsozialarbeit  
Berlin, im Februar 2011

<sup>1</sup> Artikel 12 und 13 der UN-Kinderrechtskonvention

# Impressum

**„Bildungsgerechtigkeit durch Teilhabe - Schulbezogene Teilhabeprojekte aus Perspektive der Jugendsozialarbeit“**

**Eine Expertise**

## **Herausgeber**

Deutsches Rotes Kreuz  
Generalsekretariat  
Team Kinder- Jugend- und Familienhilfe  
Carstennstraße 58  
12205 Berlin  
www.drk.de

## **Redaktion**

Franziska Schmidt  
DRK-Generalsekretariat

## **Autoren**

Jana Heeg M.A.  
Dr. Andreas Oehme  
Stiftung Universität Hildesheim  
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik  
Marienburger Platz 22  
31141 Hildesheim

## **Titelbild**

© YBond - Fotolia.com

## **Satz/Layout**

Claudia Ebel

## **Druck**

Adame Advertising und media GmbH Berlin

© 2011 Deutsches Rotes Kreuz e.V., Berlin

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einführung</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Begriffliche Klärungen</b> .....	<b>11</b>
2.1	Soziale Benachteiligung .....	11
2.1.1	Soziale Benachteiligung als individualisierter Begriff .....	11
2.1.2	Soziale Benachteiligungen durch Institutionen des Bildungssystems.....	12
2.1.3	Soziale Benachteiligung als Problem sozialer Ungleichheit.....	14
2.1.4	Resümee: Benachteiligungsbegriff für die Jugendsozialarbeit .....	14
2.2	Biographisierte Übergänge in Arbeit .....	14
2.2.1	Das institutionelle „Gleissystem“ im Umbruch.....	15
2.2.2	Biographie als neue Entwicklungsachse des Übergangs .....	15
2.2.3	Resümee: Biographie als Bezugspunkt der Jugendsozialarbeit.....	16
2.3	Teilhabe und Beteiligung – Partizipation .....	16
2.3.1	Perspektiven auf Teilhabe und Beteiligung .....	17
2.3.2	Ebenen und Formen von Partizipation.....	23
2.3.3	Prinzipien von Partizipation.....	24
2.3.4	Resümee: Teilhabe und Beteiligung aus Perspektive der Jugendsozialarbeit.....	27
<b>3</b>	<b>Ansätze zur Stärkung von Teilhabe und Beteiligung im Kontext von Schule</b> .....	<b>29</b>
3.1	Curriculare Öffnung im Rahmen von Schule.....	29
3.1.1	Peer Education an der Schule Ernst-Henning-Straße in Hamburg.....	30
3.1.2	Berufsorientierung Ability Plus, Thüringen .....	33
3.1.3	Klassensprecher an der Beruflichen Schule mit sonderpädagogischer Förderung Neuenhagen (Brandenburg).....	35
3.1.4	Schülercafe und Streitschlichter an der Kapellen-Volksschule Augsburg .....	37
3.1.5	„Die Schule sind wir“ – Projekt des DRK zur Beteiligung an Schulen .....	39
3.2	Institutionelle Öffnung der Schule .....	42
3.2.1	Straßenfußballprojekte des Vereins „Kickfair e.V.“ (Baden-Württemberg) .....	42
3.2.2	„Politik zum Anfassen“ an der Realschule Burgstraße in Celle.....	45
3.3	Schulentwicklung und Inklusive Schule.....	48
3.3.1	Schulzentrum Schafflund (Schleswig-Holstein) .....	49
3.4	Externes Bildungs- bzw. Beschäftigungsangebot .....	51
<b>4</b>	<b>Teilhabe und Beteiligung im Kontext von Schule – Potenziale und Anknüpfungspunkte für die Jugendsozialarbeit</b> .....	<b>53</b>
<b>5</b>	<b>Literatur</b> .....	<b>57</b>

# 1 Einführung

Schule und Jugendsozialarbeit stehen heute gleichermaßen vor der Herausforderung, Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung zu eröffnen. Eine Herausforderung ist dies vor allem, weil schulische Bildung heute nicht mehr automatisch Teilhabemöglichkeiten in Form von Ausbildung und Arbeit eröffnet und umgekehrt auch die Teilhabe an Bildung und Arbeit nicht für alle Heranwachsenden selbstverständlich ist. Das Schulsystem ermöglicht Bildung, aber es selektiert zugleich, weist den verschiedenen SchülerInnen sehr ungleich Bildungschancen zu, unter anderem weil es sie nach einem Maßstab bewertet, der die einen Leistungen und Kompetenzen anerkennt, die anderen aber tendenziell nicht beachtet. Ähnlich verhält es sich mit der Arbeitswelt, die einerseits soziale Teilhabe durch Beschäftigung eröffnet, andererseits aber viele Jugendliche ausgrenzt, weil sie hier nicht oder zumindest so wie sie sind nicht gebraucht werden. Vor diesem Hintergrund sind sowohl Schule als auch Jugendsozialarbeit neu aufgefordert, all diejenigen, die unter den heutigen Bedingungen benachteiligt oder ausgegrenzt werden, professionell Teilhabemöglichkeiten an Bildung, Ausbildung und Arbeit zu eröffnen und so ein Stück mehr Bildungsgerechtigkeit herzustellen.

Eine zentrale These dieser Expertise ist, dass Schulbesuch, Lehr- oder Arbeitsstelle nicht an sich bereits gesellschaftliche Teilhabe eröffnen, sondern dass es immer von der konkreten Ausgestaltung dieser Orte abhängt, inwieweit ein Mensch tatsächlich Teil am Ganzen hat – und inwieweit er benachteiligt wird bzw. seine soziale Benachteiligung zum Tragen kommt. Teilhabe entscheidet sich über die konkreten Möglichkeiten, sich selbst und seine eigenen Ideen mit einzubringen, z.B. Schule selbst mitzugestalten, bei Entscheidungen über die eigenen Belange beteiligt zu sein. Erst wenn dieser eher subjektive Part der Be-

teiligung in den verschiedenen Lernorten ermöglicht wird, kann man tatsächlich von Teilhabe sprechen. Gerechtigkeit durch Teilhabe herzustellen heißt, benachteiligte Jugendliche zu Beteiligten werden zu lassen. Aus diesem Grund greift die vorliegende Expertise vielfach auf den Partizipationsbegriff zurück, der genau diese beiden Dimensionen der Teilhabe und Beteiligung vereint.

Teilhabe ist nun zum einen das Ziel der Bildungsprozesse in Schule und Jugendsozialarbeit. An diesem Bildungsverständnis orientiert sich unter anderem die bundesweite Bildungsberichterstattung<sup>1</sup>. Auch die sozialpolitischen Bemühungen der letzten Jahre in der Philosophie des aktivierenden Staates haben diese Orientierung zumindest in der Programmatik eher noch verstärkt: Das Ziel sämtlicher Bildungs- und Arbeitsmarktreformen war und ist der aktive, eigenverantwortliche Bürger, der seine soziale und gesellschaftliche Teilhabe (insbesondere am Arbeitsmarkt) möglichst selbständig und ohne Hilfeleistungen „organisieren“ kann, ist der Jugendliche, der den Übergang in Arbeit als persönliche Herausforderung begreift und ihn möglichst eigenständig bewältigt. Diese politischen Zielstellungen haben im Einklang mit den ökonomischen und sozialen Entwicklungen die Gesellschaft der letzten Jahrzehnte entscheidend geprägt.

Zum anderen – hierin sind sich die Autoren zur Partizipation sehr einig – kann die Befähigung zur Teilhabe in diesem Sinne nicht nur ein Ziel sein, das sozusagen durch Schule vorbereitet, aber erst nach ihr wirklich relevant wird. Die Schule ebenso wie Angebote der Jugendsozialarbeit bereiten nicht nur vor, sondern sie sind für die Heranwachsenden immer schon gesellschaftliche Bereiche, die ihnen Teilhabe und Beteiligung zu ermöglichen haben, wenn dies auch als Bildungsziel ernst gemeint sein soll. Man kann nur lernen, sich aktiv zu beteiligen, über

<sup>1</sup> Der Bildungsbericht „orientiert sich an einem Bildungsverständnis, dessen Ziele sich in den drei Dimensionen individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen niederschlagen. Individuelle Regulationsfähigkeit beinhaltet die Fähigkeit des Individuums, sein Verhalten und sein Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biografie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten. Der Beitrag des Bildungswesens zu den Humanressourcen richtet sich sowohl auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens, als auch auf die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen. Indem die Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern, wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit entgegen.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 1f.)

die eigenen Belange zu entscheiden und hierfür Verantwortung zu übernehmen, wenn man am Lernort Möglichkeiten hat, dies auch zu tun.

Damit stellt sich die Frage, auf welche Weise die Jugendsozialarbeit in Kooperation mit Schule zur Bildungsgerechtigkeit durch Teilhabe bereits in der Schulzeit beitragen kann, und zwar in der Schule ebenso wie über sie hinaus im lokalen Umfeld. In der Praxis sind hierzu bereits vielfältige Ansätze entwickelt und in verschiedenen Projekten oder im Rahmen von Schulsozialarbeit oft mit großem Engagement umgesetzt worden. Was bislang fehlt ist ein klarer politischer Auftrag und eine entsprechende Finanzierungsgrundlage für diese Arbeit. Die weit verbreiteten befristeten Projekt- und Programmförderungen sind für den kontinuierlichen Aufbau stabiler Kooperationen nicht sehr förderlich; der ständige Kampf um Finanzierungen, die Wechsel zwischen verschiedenen Förderungen, eventuelle Trägerwechsel und der erhebliche Koordinierungsaufwand der verschiedenen Angebote auf lokaler Ebene verbrauchen sehr viel Energie, professionelles Knowhow und Investition in die Kooperationsstrukturen zwischen den Akteuren. Neben dieser förderpolitischen Problematik scheint diese Frage aber gerade aus Perspektive der Jugendsozialarbeit bislang auch theoretisch nicht ausreichend geklärt, obwohl es hierfür in den aktuellen bildungspolitischen und fachlichen Diskussionen mehrere Anknüpfungspunkte gibt:

In den bildungspolitischen und fachtheoretischen Diskussionen ist die Schule derzeit vor allem über den Begriff Ganztagsbildung oder -schule und die damit verbundenen Kooperationen mit anderen Akteuren, allen voran der Jugendhilfe, im Gespräch. Hier wird nahezu durchgängig eine institutionelle Öffnung der Schule gefordert, um eine ganzheitlichere Bildung zu ermöglichen (vgl. Zeller 2007). Zum einen wird darunter eine Öffnung hin zum lokalen Umfeld bzw. dem Gemeinwesen verstanden, von dem die Schule nun als Teil der vielfältigeren Bildungsinfrastruktur der Region bzw. des Stadtteils gesehen wird (vgl. ebd.). Durch diese Öffnung bzw. Vernetzung soll das Spektrum an Bildungsmöglichkeiten für SchülerInnen erweitert werden, um die neuen Bildungsherausforderungen zu bewältigen. Dabei ging es immer auch darum, Jugendlichen, die im schulischen Kontext Schwierigkeiten haben, andere, eher nonformale Bildungserfahrungen zu verschaffen und so soziale Benachteiligungen auszugleichen. Verhältnismäßig wenig theoretisch reflektiert werden hier die Betriebspraktika und Praxismodule bei Bildungsträgern

im Rahmen der beruflichen Orientierung, die in der Praxis allerdings eine enorme Ausweitung erfahren haben.

Zum anderen geht es dabei um eine Veränderung des schulischen Curriculums, das sich mehr zur Alltagsrealität sowie zu den Lebenswelten der SchülerInnen hin öffnen soll. Damit ist automatisch eine der größten Herausforderungen in diesem Kontext angesprochen: Will sich Schule stärker an den SchülerInnen orientieren, entsteht die Frage, wie sie mit deren Verschiedenheit umgehen kann, die mit dieser Orientierung quasi in die Schule hineingetragen wird. Die Zuwendung zu Fragen der Heterogenität in schulischen Settings wird zugleich durch Gesellschaftsanalysen begründet, die durch die Begriffe Individualisierung, Pluralisierung und Entgrenzung gekennzeichnet sind. Diese Entwicklungen gehen mit einer Vervielfältigung von Lebenslagen einher. Dabei setzt sich auf internationaler Ebene zunehmend eine Perspektive durch, die Verschiedenheit (Diversity) nicht länger als Problem, sondern als Ressource begreift (z.B. Unesco 2005 – Convention of Diversity). Ausdrücklich wird dabei nicht auf die eine oder andere, besondere Verschiedenheit (etwa des kulturellen Hintergrundes) Bezug genommen, sondern das Zusammenleben der Verschiedenen insgesamt in den Blick genommen. Dabei wird auch betont, dass sich dieses Ressourcenpotential nicht von selbst einstellt, sondern nach den Bedingungen gefragt werden muss, unter denen Diversität als Ressource zum Tragen kommen kann. Es geht hier also nicht um (neue) Slogans und Werbung für Toleranz und das friedliche Zusammenleben der Verschiedenen; vielmehr steht der alltägliche pädagogische Umgang mit Jugendlichen selbst auf dem Prüfstand.

Bei der institutionellen wie der curricularen Öffnung der Schule rechnet man mit einer erweiterten Kooperation von Jugendhilfe und Schule, ganz besonders natürlich im Kontext von Ganztagschulkonzeptionen (vgl. z.B. Spies/Stecklina 2005; Sachverständigenkommission 2005; Deinet/Icking 2006). Dabei sind vor allem die offene Jugendarbeit und die Jugendverbandsarbeit im Blick; die Jugendsozialarbeit und das Thema der Übergänge in Arbeit werden eher selten explizit zum Gegenstand von konzeptionellen Überlegungen (vgl. aber z.B. Wiere 2007, Icking 2006). In der Regel wird das Thema der Schulsozialarbeit zugeordnet; dies trifft allerdings nicht das ganze Spektrum an Kooperationsbeziehungen zwischen Jugendsozialarbeit und Schule.

Auch auf Seiten der Jugendsozialarbeit gab und gibt es eine Diskussion und jahrelange bildungspolitische Bemühungen um Vernetzung und Koordination in den Regionen. Bildungsträger sollten stärker miteinander bzw. mit anderen Bildungseinrichtungen kooperieren und lokale Netzwerke zur Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit aufbauen (so schon Braun 1996). Eine grundlegende Gestaltungsperspektive ist aber bislang aus der Jugendsozialarbeit heraus nicht entwickelt worden, mit der ihre Kompetenzen in die Gestaltung von Schulalltag selbst mit einfließen könnten. Eher wurden Schulen in der Praxis als problematische Einrichtung wahrgenommen, die ungenügend auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereiten, sodass nun diese Arbeit durch Projekte und Maßnahmen nach der Schule erledigt werden müsse. Die Konzeptionen, die eine sozialräumliche Vernetzung und partizipative Ansätze für die Jugendsozialarbeit entwerfen, beziehen sich wiederum kaum auf Schule, sondern zielen auf eine Gestaltung von Projekten und Maßnahmen für arbeits- oder ausbildungslose Jugendliche nach Schulabschluss ab.

In der Praxis sind heute jedoch die Schulen mit die wichtigsten Kooperationspartner der Jugendsozialarbeit. Am weitesten hat sich die Kooperation durch den förderpolitischen Schwerpunkt Berufsorientierung entwickelt. Hier ist es zu einer oft unüberschaubaren Vielfalt an Projekten gekommen, die in Schulen oder zumindest in ihrer Nähe agieren. Versuche, diese Vielfalt zu systematisieren und Projekte inhaltlich gemäß einem schulischen, besser noch einem regionalen Gesamtkonzept zu gestalten, werden derzeit im Rahmen des regionalen Übergangsmanagements bzw. von Qualitätsentwicklungsmodellen, insbesondere dem Qualitätssiegel berufswahlfreundliche Schule, unternommen. Hier findet man in der Praxis viele neue Ansätze, um die Kooperation zwischen Schule und Jugendsozialarbeit sowie anderen Akteuren wie der lokalen Wirtschaft, der Arbeitsagentur usw. tiefer gehend zu entwickeln. Faktisch sind damit die Schulen zu einem Lernort geworden, an dem bzw. von dem aus mehrere professionelle Akteure agieren und Bildungsprozesse gestalten.

Als kritischer Punkt stellt sich die beteiligungsorientierte Teilhabe als das „Scharnier“ zwischen den Arbeitsfeldern Schule und Jugendsozialarbeit dar. Im Kontext von Schulen und Gemeinden gab und gibt es hierzu mehrere Förderprogramme und eine Fülle an Beiträgen. Von der Jugendsozialarbeit lässt sich das so kaum sagen, aber es werden doch in einer

Reihe von Beiträgen Konzepte beschrieben, in denen die Mitbestimmung von Jugendlichen über Inhalte und Formen von Qualifizierungs- und Beschäftigungsprojekten grundlegend ist (vgl. z.B. Walther 2000; Galuske 2004; Krafeld 2005; Oehme/Beran/Krisch 2007; Arnold/Lempp 2008, IRIS e.V. 2009).

Problematisch erweist sich die Beteiligung jedoch vor allem in der Umsetzung. Das Bundesjugendkuratorium hat 2009 die „enorme Kluft zwischen Anspruch und politischen Absichtserklärungen einerseits und der Partizipationswirklichkeit andererseits“ mit deutlichen Worten kritisiert. „Ernstgemeinte Partizipation“, die „einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene gegenwärtige wie zukünftige Lebensgestaltung von den Erwachsenen auf die Kinder und Jugendlichen“ überträgt und die „Entscheidungsprozesse sowie die -ergebnisse [verändert] und [...] sich auf die Lebenswelt der betroffenen Kinder und Jugendlichen“ auswirkt (ebd., S. 6), sieht das BJK nach Durchsicht der empirischen Befunde nur in „Beteiligungsinseln“ und „guten Praxisbeispielen“ verwirklicht (ebd., S. 23). Diese berühren jedoch kaum die „Strukturen, Leitbilder und Handlungsrouninen in den Regelinstitutionen für Kinder und Jugendliche“ (ebd.). Die fehlende strukturelle Nachhaltigkeit und Vernetzung mache den Fortbestand „viel zu sehr vom Engagement und Wohlwollen einzelner Erwachsener“ abhängig; zudem würden benachteiligte Gruppen bislang kaum erreicht (ebd.).

Im gleichen Jahr konstatiert eine Expertise des Deutschen Kinderhilfswerkes (vgl. Kamp 2009) zu den Beteiligungsrechten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland auch einen Mangel in Bezug auf die rechtlichen Bestimmungen. Hintergrund war die UN-Kinderrechtskonvention, die sich auf alle Heranwachsenden bis zum 18. Lebensjahr bezieht und 1992 in Deutschland in Kraft getreten ist. Insbesondere in Artikel 12 sichern „die Vertragsstaaten [...] dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (UN-Kinderrechtskonvention, Art. 12). Laut Expertise gäbe es diesbezüglich in Deutschland zwar eine Vielzahl von positiven Beispielen, aber kein durchgängiges Recht auf Beteiligung und Mitbestimmung: „Die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland sind ein Flickenteppich und entsprechen nicht durchgängig den Standards,



die nötig und möglich sind. Es liegt ein eklatanter Verstoß gegen die Artikel 3, 4 und 12 der UN-Kinderrechtskonvention vor, die die Vorrangstellung des Kindeswohls, die Verwirklichung der Kinderrechte und die Berücksichtigung des Kindeswillens anerkennen“ (Kamp 2009, S. 74).

Diese Kritik lässt sich aus Perspektive der Jugendsozialarbeit noch ergänzen. Weder die Stellungnahme des BJK noch die Expertise des Kinderhilfswerkes gehen auf die Situation in den Rechtskreisen des SGB II und III ein. Offensichtlich sind die staatlichen Unterstützungsleistungen im Übergang in Arbeit noch gar nicht als ein Feld im Blick, in dem Jugendliche ein Recht auf Beteiligung haben. In diesem Bereich halten sich dann auch die politischen Absichtserklärungen und die Ansprüche in Sachen Beteiligung und Mitbestimmung arg in Grenzen. Die Intentionen des SGB II und III, die die Jugendsozialarbeit entscheidend mitprägen, haben nichts mit dem oben beschriebenen Begriff der „erstgemeinten Partizipation“ zu tun. Politisch sind diese in der letzten Zeit durchaus noch bekräftigt worden. Wenn schon die Beteiligungsmöglichkeiten für Jugendliche in Schule und Wohnumfeld schwach ausgeprägt sind (vgl. Meinhold-Henschel/Schack 2008), so haben von sozialer Benachteiligung betroffene Jugendliche bei der Ausgestaltung ihrer Übergänge, d.h. „ihrer“ Qualifizierungs- und Beschäftigungsprojekte und bei Entscheidungen über ihre berufliche Zukunft kaum ernst gemeinte Möglichkeiten zur Mitbestimmung, geschweige denn einen Anspruch darauf. Partizipation wird hier immer nur in dem Maße möglich, in dem das eine oder andere Projekt, das eine oder andere Job-Center und der/die eine oder andere MitarbeiterIn hierzu den Raum eröffnen.

Ausgehend von dieser Kritik versucht die vorliegende Studie einen systematischen Zusammenhang zwischen sozialer Benachteiligung, den Übergängen in Arbeit und Partizipation herzustellen. Sie versucht zunächst einmal auszuloten, welche begrifflichen Verständnisse „im Raum herumschwirren“, um sie dann für die Jugendsozialarbeit zuzuspitzen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Begriffen Teilhabe und Beteiligung (Partizipation), nicht zuletzt deshalb, weil sie in mehreren Zusammenhängen diskutiert werden, die allesamt für das Arbeitsfeld der Jugendsozialarbeit relevant sind, aber bisher kaum systematisch auf dieses Feld bezogen wurden.

Anschließend werden einige Praxisbeispiele skizziert, die einen Einblick in die Ansätze im Kontext von Schule geben sollen, auch wenn dies angesichts der Komplexität solcher Projekte immer nur in sehr beschränktem Maße möglich ist. Diese Beispiele wurden für die Expertise per Internet und über Fachleute in der Praxis recherchiert. Zur Anfertigung der Skizzen ebenso wie für die Formulierung von Schlüssen auf einer empirischen Basis wurden zum Teil Experteninterviews und Interviews mit Jugendlichen vor Ort geführt, zum Teil Telefoninterviews mit den Projektverantwortlichen. Hinzugezogen wurden jeweils die verfügbaren schriftlichen Materialien. Einige Skizzen ließen sich auch auf Basis des zur Verfügung stehenden Materials anfertigen. An dieser Stelle sei allen MitarbeiterInnen und SchülerInnen, die über ihre Projekte Auskunft gegeben sowie der Veröffentlichung der Projektskizzen zugestimmt haben, herzlich gedankt.

Bei der Auswahl der Projekte wie bei der Sondierung der theoretischen Beiträge ging es nicht darum, die Grenzen der Jugendsozialarbeit – etwa zur Schule oder zur Schulsozialarbeit hin – abzustecken. Im Vordergrund stand nicht der „Ort“, sondern eine inhaltliche Positionsbestimmung des professionellen Handelns und das Aufzeigen praktischer Anknüpfungspunkte: Es ging um die Frage, was die Jugendsozialarbeit als Profession in Kooperation mit Schule mittels Teilhabe- und Beteiligungsmöglichkeiten zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen, zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und zur Eröffnung gesellschaftlicher Teilhabe für Jugendliche beitragen kann.

## 2 Begriffliche Klärungen

### 2.1 Soziale Benachteiligung

Der Begriff Benachteiligung verweist darauf, dass jemand „seinen“ Teil im Vergleich zu anderen nicht oder in unzureichendem Maß bekommt (vgl. Korte 2006). Bereits das Wort schlägt eine Brücke zur gesellschaftlichen Teilhabe (s.u.), die einer Person oder Personengruppe verwehrt ist. Dabei handelt es sich um soziale Prozesse, die dazu führen, dass jemand beim Zugang zu „seinem Teil“ der Gesellschaft im Nachteil ist. Was bedeutet das im Kontext der Jugendsozialarbeit?

#### 2.1.1 Soziale Benachteiligung als individualisierter Begriff

Der Begriff „soziale Benachteiligung“ wird insbesondere in der Arbeitsmarktpolitik und dem Bereich der Jugendsozialarbeit auf Personen und Personengruppen bezogen. Die Grundfrage ist hier: Wer sind die Benachteiligten? Seit den Anfängen der „neueren“ Benachteiligtenförderung in den 1980er Jahren sollen so Zielgruppen definiert werden, die einer besonderen Unterstützung (in Bezug auf den „Normalfall“ des Übergangs) bedürfen, um gezielt Programme und Maßnahmen zur Förderung sozial benachteiligter Jugendlicher auszugestalten. Diese Programme und Maßnahmen zielten und zielen im Prinzip auf einen Ausgleich sozialer Benachteiligung durch „Aufarbeiten“ der individuellen Defizite ab.

Auch wenn hier soziale Hintergründe für die Benachteiligung angeführt werden, läuft dieses Begriffsverständnis immer darauf hinaus, die Gründe der Benachteiligung in der Person selbst zu suchen. Jugendliche mit schwierigen familiären Umfeldern, Migrationshintergründen, fehlenden oder geringen Schulabschlüssen und vieles mehr werden als Problem- bzw. Zielgruppen beim Übergang in Arbeit identifiziert. Das „Soziale“ manifestiert sich demnach in individuellen Eigenschaften, die bestimmten Normen („Ausbildungsreife“) nicht genügen und auch zur Benachteiligung gegenüber anderen führen. So kann nach SGB III Förderung erhalten, wer aufgrund von in seiner Person liegenden Gründen ohne eine

Förderung nicht in Arbeit oder Ausbildung eingegliedert werden kann (vgl. §242, 246b SGB III).

Grundsätzlich schwierig sind fundierte empirische Aussagen über die Zielgruppen aus dieser individualisierten Sichtweise. Außer den großen OECD-Studien (z.B. Pisa), die mit einem standardisierten Kompetenzbegriff wie z.B. der Lesekompetenz arbeiten, gibt es keine Datenerhebungen, die etwas über beruflich relevante Vermögen wie z.B. die „Ausbildungsreife“ bei Jugendlichen aussagen könnten. Faktisch sind die individuellen Merkmale, aufgrund derer Jugendliche üblicherweise als sozial benachteiligt eingestuft werden, kaum zu standardisieren und somit für empirische Untersuchungen zu operationalisieren. Begriffe wie „Ausbildungsreife“, „multiple Vermittlungshemmnisse“ usw. beziehen sich auf höchst verschiedene Dinge und bedeuten von Situation zu Situation etwas anderes (Ausbildungsreife im Maurerhandwerk wird etwas anderes sein als im Bankgewerbe).

So kann statistisch nur erfasst werden, wie viele Jugendliche nicht in Ausbildung, sondern etwa in Maßnahmen aus Benachteiligtenförderungen einmünden; ob dies aufgrund individueller Defizite oder aufgrund fehlender Alternativen geschieht, ist empirisch nicht zu unterscheiden. Mit Blick auf die Berufsbildungsberichterstattung ist man geneigt, all diejenigen als sozial benachteiligt anzusehen, die nicht in „regulären“ Ausbildungsverhältnissen (betriebl. Ausbildung, schulische Berufsausbildung o.ä.) „untergekommen“ sind. 2009 waren das laut BA-Statistik (die diesen Sachverhalt nicht vollständig wiedergeben kann) 73 456 sog. „alternativ verbliebene“ Ausbildungsplatzbewerber und 9 603 „Unversorgte“. Allerdings werden auch über 96 000 Ausbildungssuchende als „unbekannt verblieben“ gemeldet, von denen wiederum etwa 27 % als arbeitslos gelten können, andere jedoch eine Lehrstelle haben. Zudem sind etwa 8 % aller Ausbildungen, die dem dualen System zugerechnet werden, als außerbetriebliche Ausbildungen weitestgehend staatlich gefördert (4,9 % in den alten, 23,2 % in den neuen Bundesländern). Auch diese Ausbildungen sind im Prinzip „sozial Benachteiligten“ vorbehalten. Jugendliche mit Migrationshintergrund erweisen sich in dieser Perspektive

ebenfalls als benachteiligt: Obwohl sie statistisch das gleiche Interesse an einer Berufsausbildung haben, bleiben etwa 35 % von ihnen ohne Berufsabschluss; bei den deutschen Jugendlichen sind es nur etwa 12 % (vgl. BMBF 2010). Aus welchen Gründen all diese Sachverhalte zustande kommen, lässt sich so allerdings nicht klären.

Die entscheidende Kritik an dem individualisierten Begriffsverständnis ist daher auch, dass auf diese Weise das „Soziale“ an der Benachteiligung individualisiert wird: Die benachteiligte Person hat Defizite und wird zum Problemfall, sie erhält das Etikett des oder der „sozial Benachteiligten“. Empirisch werden damit die gesellschaftlichen Bedingungen der Benachteiligung unterschlagen – etwa der Umstand, dass Jugendlichen vielfach aufgrund von Migrationshintergrund oder sozialer Herkunft Zugänge zu besseren Bildungsgängen verwehrt werden, obwohl sie gleiche Leistungen wie andere Gruppen vorweisen können. Die Stigmatisierung der „sozial Benachteiligten“ untergräbt zudem in gewisser Weise die Intention der Förderprogramme und Maßnahmen, weil sie gerade durch diese Form der Förderung „verliehen“ wird. Sie wird zum Preis für den Zugang zur (persönlichen) Unterstützung: Wer in einer Fördermaßnahme ist, „hat“ ein Problem bzw. Defizit – und braucht es auch, um Unterstützung zu bekommen. Der individualisierte Begriff sozialer Benachteiligung läuft darauf hinaus, dass der Wohlfahrtsstaat „Prämien auf Defizite“ verteilt (Bude 2008).

Hieran konnte auch der Begriff der „Marktbenachteiligung“ nichts ändern, obwohl er Benachteiligung auf strukturelle Bedingungen bezog. Er wurde verwendet um zum Ausdruck zu bringen, dass in sehr strukturschwachen Regionen viele Jugendliche nicht aufgrund „persönlicher Defizite“, sondern aufgrund der Arbeitsmarktlage benachteiligt sind. Allerdings lassen sich auch dann persönliche Merkmale identifizieren, die jemanden am Markt stärker benachteiligen als andere. An der Zuschreibung der Benachteiligung an die Person änderte sich daher auch mit dem Begriff Marktbenachteiligung nichts grundlegend.

Eine Erklärung für die Dominanz dieses Begriffsverständnisses ist, dass der Sozialstaat Zielgruppen für Integrations- und Übergangshilfen konstruiert und als benachteiligt definiert, um seine Grundannahmen von „normaler“ Integration aufrecht erhalten zu

können (vgl. Stauber/Walther 1995, S. 105). Benachteiligung muss demnach als in der Person liegendes Problem definiert werden, damit die institutionellen Normalitätsvorstellungen aufrechterhalten werden können. Auf diese Weise muss nicht die sinkende Fähigkeit der Institutionen (z.B. Schule, Wirtschaft) zur gesellschaftlichen Integration der Menschen und die Gültigkeit von alten Normalitätsmustern thematisiert werden.

Ein anderes Verständnis von Benachteiligung erfordert demnach auch neue Normalitätsmuster, die seit längerem als „Diversität“ bzw. Vielfalt als Normalität diskutiert werden (vgl. z.B. Prengel 1993; siehe auch Abschnitt 2.3.1, Teilhabe im Bereich der Arbeit mit behinderten Menschen). Erst wenn man davon ausgeht, dass die Verschiedenheit der Menschen normal ist, wird auch die Unterstützung Einzelner in bestimmten Situationen als normal und nicht länger als Problemfall angesehen. Individuelle Unterstützung wäre dann nicht länger auf die Erfüllung institutioneller Normen ausgerichtet, sondern könnte Handlungsspielräume und das Erarbeiten tragfähiger Optionen für den individuellen Lebenslauf ermöglichen (vgl. Stauber/Walther 1995).

### **2.1.2 Soziale Benachteiligungen durch Institutionen des Bildungssystems**

Insbesondere die Pisa-Studien haben in Deutschland eine Diskussion darüber ausgelöst, welche Benachteiligungen das Bildungssystem selbst produziert. Die Grundfrage ist hier, durch welche institutionellen Kontexte Benachteiligung entsteht, d.h.: Wer wird durch welches (Bildungs-)System benachteiligt?

Mit dieser Perspektive kommt zum einen in den Blick, welche Personengruppen keinen oder erschwert Zugang zu Bildungseinrichtungen erhalten, die wichtig für gesellschaftliche Teilhabe sind. So haben die PISA-Studien belegen können, dass bei gleichen Fähigkeiten (also etwa die Lesekompetenz) die Chancen von Kindern aus höheren Bildungsschichten um fast das Vierfache höher sind als bei Facharbeiterkindern (vgl. Kiper 2006). Es lässt sich ebenso nachweisen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht (nur) aufgrund von mangelnden (sprachlichen) Kompetenzen, sondern schlicht aufgrund ihres so-

zialen Status am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt benachteiligt sind (vgl. Skrobanek 2008). Insofern muss man hinter den deutlich höheren Einmündungen von Ausländern in das sogenannte Übergangssystem, wie sie der Bildungsbericht 2010 durch alle Bildungsabschlüsse hindurch aufzeigt<sup>2</sup>, auf eine soziale Benachteiligung dieser Gruppen durch das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem schließen. Ähnlich verhält es sich mit jungen Männern, die zu 56 % (gegenüber 44 % der jungen Frauen) nicht in einen anerkannten Ausbildungsgang, sondern in das Übergangssystem übergehen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 99). Selbst wenn diese Ungleichheiten auf unterschiedliche individuelle Kompetenzen zurückzuführen sein sollten, werden diese Gruppen gegenüber anderen sozial benachteiligt, weil sie im Übergangssystem weniger anerkannte Bildungsgänge angeboten bekommen, die ihnen keine Abschlüsse vermitteln.

Zum Anderen lässt sich so auch erkennen, welche Gruppen gerade durch Bildungsabschlüsse und durch den Besuch bestimmter Bildungseinrichtungen benachteiligt und stigmatisiert werden: So hat sich allein durch die kontinuierliche Abnahme der Anzahl der Hauptschüler bzw. der Abgänger mit und ohne HS-Abschluss seit den 70er-Jahren deren Benachteiligung gegenüber anderen Schulabschlüssen sukzessive erhöht (vgl. Solga 2006). Der Hauptschulabschluss bildet nicht mehr den Kern der gesellschaftlichen Normalität, die Hauptschule wird zur stigmatisierten „Restschule“. Für die Förderschulen galt das schon immer. Ähnliche Effekte lassen sich für junge Erwachsene ohne Ausbildungsabschluss zeigen, die heute – im Gegensatz zu den 60er- und 70er-Jahren – nur noch eine Minderheit bilden und gerade deswegen stärker benachteiligt werden als je zuvor (ebd.). So sind 2008 77,8 % aller Schulabgänger ohne Abschluss ins Übergangssystem übergegangen, 50 % mit Hauptschulabschluss und ca. 18 % mit Realschulabschluss (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 98). Die Mehrheit aller Schulabgänger ohne Abschluss kommt dabei von Förderschulen, die wiederum mehrheitlich gar keinen Schulabschluss anbieten. Statistisch verteilt sich damit die Chance auf einen anerkannten Ausbildungsplatz (vor allem im dualen System, zu dem hier bereits die etwa 45800 geförderten außerber-

trieblichen Ausbildungen hinzugezählt werden, s.o.) höchst unterschiedlich auf die verschiedenen Schularten. Dass dies vor allem auf eine systemische Selektion und Stigmatisierung zurückzuführen ist, zeigt, dass mit dem wirtschaftlichen Aufschwung und dem demographisch bedingten Rückgang der Absolventen zwischen 2006 und 2008 besonders bei den geringeren Bildungsabschlüssen plötzlich über 5 % der SchülerInnen (ohne Abschluss) bzw. 4 % (mit Hauptschulabschluss) mehr ins duale System übergehen (ebd.).

Mit dem Blick auf die Institutionen lässt sich also schlussfolgern, dass das Schulsystem, das Ausbildungs- und Übergangssystem und der Arbeitsmarkt selbst es sind, die einige Gruppen benachteiligen und andere bevorzugen. Denn hier wird entschieden, nach welchen Regeln Zugänge zu höherer Bildung, zu Ausbildung und Arbeit geöffnet werden und welche Maßstäbe dabei an die verschiedenen Personen angelegt werden. Hinzu kommen die Stigmatisierungen, die durch verliehene Etikette wie bspw. „Sonder- oder Hauptschüler“, „Rehafall“ usw. entstehen. Die Institutionen des Bildungs- oder des Übergangssystems „produzieren“ also selbst Merkmale der Menschen, die sie durchlaufen, die letztendlich soziale Benachteiligung erzeugen können.

Die institutionelle Perspektive der Benachteiligung durch das Bildungssystem oder den Arbeitsmarkt ist ebenso wenig „absolut“ anzusehen wie die individuelle. Das zeigen all die Studien auf, die untersuchen, wie erfahrene Benachteiligung individuell verarbeitet wird. Die Stigmatisierung etwa als „lernbehindert“, die so eingestuft Förderschülern zuteil wird, ruft oft auch Selbststigmatisierungen hervor. „Der negativen Fremdwahrnehmung folgt eine negative Selbstwahrnehmung“ (Pfahl 2006, S. 143). Diese kann wieder verschiedene Auswirkungen haben – etwa eine als Desinteresse überspielte Erwartung, dass die Suche nach Ausbildung ohnehin nicht erfolgreich ist und man sich diesen erwartbaren Misserfolg nicht noch vielfach zurückspiegeln lassen kann. Andere Formen wären die Rebellion gegen aus Sicht des Jugendlichen unzumutbare Anforderungen oder eine Idealisierung der eigenen Bildung bzw. Selbstüberschätzung der eigenen Fähigkeiten, um den Selbstwert „künstlich“ zu erhöhen (ebd.).

<sup>2</sup> Insgesamt mündeten 2008 55,7 % aller „Ausländer“ nach Schulabschluss in Bildungsgänge oder Maßnahmen im Übergangssystem, die keinen Abschluss anbieten; unter den Deutschen Absolventen sind es nur knapp 32 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 99)

### **2.1.3 Soziale Benachteiligung als Problem sozialer Ungleichheit**

Will man beide Perspektiven verbinden, läuft es darauf hinaus, soziale Benachteiligung als Problem sozialer Ungleichheit anzusehen. Die Fragen sind dann: Wer hat geringere Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe? Aufgrund welcher gesellschaftlicher Mechanismen? In welchen Kontexten? Es gibt eine Fülle von Anhaltspunkten dafür, dass bestimmte Personengruppen gegenüber anderen benachteiligt sind – Jungen erreichen schlechtere schulische Abschlüsse, Frauen geringere berufliche Positionen, Jugendliche aus armen Elternhäusern schätzen ihre berufliche Zukunft bereits schlechter ein als andere usw. Sie sind benachteiligt, weil sie schlechter Zugang zu gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten finden: Soziale Ungleichheit und damit soziale Benachteiligung „liegt überall dort vor, wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder sozialen Positionen [...] dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt [...] werden“ (Kreckel 2001, S. 1731).

Dabei ist zu beachten, dass es vielfältige soziale Differenzierungen gibt, die nicht mit sozialer Benachteiligung einhergehen (vgl. Kreckel 2001). So sind viele Berufe nicht hierarchisch zueinander gestellt, obwohl sie mit großen Unterschieden, auch in den sozialen Milieus, verbunden sind (verschiedene Handwerke, Facharbeiter). Soziale Ungleichheit entsteht nicht per se durch Unterschiede, sondern erst durch die gesellschaftlichen Maßstäbe, an denen die verschiedenen Menschen gemessen werden. Wenn es davon nur wenige gibt, müssen auch alle Verschiedenheiten an diesen wenigen Maßstäben gemessen werden – und werden damit tendenziell in soziale Ungleichheit verwandelt. Wenn also gesellschaftliche Teilhabe (s.u.) im Bereich von Beschäftigung nur über eine Berufsausbildung zu erlangen ist, schließt das all diejenigen aus, die den Abschluss nicht schaffen oder einfach keine passende Lehrstelle finden. Gibt es dagegen viele verschiedene gesellschaftlich akzeptierte Teilhabe- bzw. Beschäftigungsmöglichkeiten (z.B. Arbeiten auch für Ungelernte, arbeitsfreie Zeiten als „Bildungszeit“, ehrenamtliches Engagement usw.), erhöht sich die Chance, dass verschiedene Menschen (gleichberechtigt) Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe finden.

### **2.1.4 Resümee: Benachteiligungsbegriff für die Jugendsozialarbeit**

Jugendsozialarbeit arbeitet am Problem der sozialen Benachteiligung ihrer Zielgruppen, am Problem der verwehrten Zugänge zu Bildung und Arbeit und gesellschaftlichen Teilhabe. Dieses Problem entsteht nicht (nur) aufgrund persönlicher Eigenschaften und nicht (nur) aufgrund institutioneller Zugangsvoraussetzungen, sondern in der Relation von beiden: Bestimmte gesellschaftliche Strukturen benachteiligen bestimmte Personen(gruppen). Für die Jugendsozialarbeit erscheint daher ein Verständnis sozialer Benachteiligung als Form sozialer Ungleichheit konstruktiv, weil auf diese Weise die (verwehrten) Zugänge zu Bildung und Arbeit und die individuellen Entwicklungsperspektiven von Jugendlichen verknüpft und professionell bearbeitet werden können (vgl. Böhnisch/Schröer 2002).

Mit diesem Verständnis von sozialer Benachteiligung wird zum einen die Zielgruppe nicht pauschal als Problemfall stigmatisiert, wie mit dem individualisierten Fokus auf „die sozial Benachteiligten“. Zum anderen sind damit die Angebote an Bildung und Ausbildung nicht als Norm festgelegt, sondern erscheinen gestaltbar. Mit einem Benachteiligungsbegriff im Sinne sozialer Ungleichheit wird für die Jugendsozialarbeit die Frage zentral, wie sie für und mit Jugendlichen Gestaltungsspielräume eröffnen kann, um ihre soziale Teilhabe zu erhöhen. Dies schließt die individuelle Komponente persönlicher Lern- und Entwicklungsprozesse genauso ein wie die Gestaltung von Unterstützungs-, Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten, die im konkreten Fall „passen“.

## **2.2 Biographisierte Übergänge in Arbeit**

Was aber bedeutet es heute, dass Unterstützungs-, Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten im konkreten, individuellen Fall „passen“? Welche „Gestaltungsspielräume“ erhöhen die soziale Teilhabe von Jugendlichen? Welche Bedeutung hat dabei Mitbestimmung? Hierzu gibt es mehrere Diskussionsstränge, die sich mit den Umwälzungen der letzten Jahrzehnte in der Arbeitsgesellschaft und deren Auswirkungen auf Bildungsprozesse und die sogenannten Übergänge in Arbeit beschäftigt haben. Im Überblick zeigt sich dabei, dass die Wege

in die Arbeitswelt immer weniger durch Schule, Ausbildungssystem und Wirtschaft verbindlich geregelt und strukturiert sind, d.h. für die Jugendlichen immer offener und ungewisser geworden sind. Daraus resultiert letztendlich eine Aufforderung zur Ausgestaltung des eigenen beruflichen Weges durch die Jugendlichen selbst.

### **2.2.1 Das institutionelle „Gleissystem“ im Umbruch**

Das Bildungs- und Ausbildungssystem, wie es sich in der Nachkriegsphase in Deutschland entwickelt hat, funktioniert für die Jugendlichen ähnlich einem Schienensystem, das aus aneinandergereihten institutionellen „Stationen“ oder „Passagen“ besteht. Von einer Passage zur nächsten, etwa von der Schule in die Berufsausbildung und von da in Arbeit, vollzog sich – zumindest dem pädagogischen Modell nach – die Entwicklung vom Jugendlichen zum Erwachsenen. Lernen und Arbeiten musste sich also in der Regel in die Bildungsinstitutionen einpassen, um eine arbeitsgesellschaftliche Integration zu ermöglichen; bei Einhaltung der „Spielregeln“ durch die Jugendlichen garantierte das System praktisch auch diese Integration. Man wurde quasi automatisch auf die anschließende berufliche Arbeit vorbereitet; letztlich stand mit dem dualen System sogar mit der Ausbildungs- auch die zukünftige Arbeitsstelle in greifbarer Reichweite. Genau dadurch erhielt das Lernen in Schule und Ausbildung auch seinen individuellen Sinn: Darüber waren der Zielpunkt „Arbeitsstelle“ und damit eine eigene Existenz, der Erwachsenenstatus, gesellschaftliche Integration und Anerkennung tatsächlich auch erreichbar.

In Folge des strukturellen Wandels der Arbeitsgesellschaft können die verschiedenen Institutionen wie Schule, berufliche Ausbildung und Erwerbsarbeitsverhältnis die Integration in die Arbeitsgesellschaft nicht mehr in dem Maße gewährleisten, für die sie in der Nachkriegsphase konzipiert waren. Sowohl die Anschlüsse dieser Institutionen untereinander als auch ihre Fähigkeit, grundsätzlich alle Menschen gesellschaftlich zu integrieren, sind heute problematischer geworden. Die „Schienenstränge“ sind oftmals brüchig und bilden in der Praxis eher ein Gleiswarr als ein transparentes System, auch wenn es von den Bildungsplanern anders gedacht ist. Die Anschlüsse von einer Institution zur nächsten bis in die Erwerbsarbeit hinein sind fragiler geworden und

deshalb oft von Unsicherheiten und entsprechenden Ängsten geprägt, wie die letzten Jugendstudien immer wieder bestätigt haben (vgl. Münchmeier 2008). Selbst zunächst „erfolgreich“ aussehende Werdegänge können sich heute plötzlich zur Sackgasse verwandeln, etwa wenn Firmen im Zuge neuer Managementstrategien neu profiliert und umstrukturiert werden, wenn sie zur Erhöhung der Produktivität Entlassungen vornehmen, pleite gehen oder ihre Produktion verlagern und kein vergleichbarer Ersatz an Arbeitsstellen bleibt (vgl. Bude 2008). Mit der Dynamik an den Arbeitsmärkten ist grundsätzlich auch die Unsicherheit im Leben der Arbeitenden verstärkt worden.

### **2.2.2 Biographie als neue Entwicklungssachse des Übergangs**

Im Zuge dieser Phänomene hat sich zumindest in der Forschung allmählich eine biographisch orientierte Perspektive auf Übergänge etabliert (vgl. z.B. Stauber u.a. 2007). Hier liegt das Augenmerk weniger auf den institutionellen Statuspassagen als auf den Übergangsphasen als Teil der individuellen Biographien. Die Übergänge in Arbeit lassen sich so aus dem (subjektiven) Blickwinkel der Jugendlichen beleuchten. Damit wird sichtbar, dass sich die Übergänge „biographisiert“ haben: sie folgen einer eigenen Logik, nämlich der der individuellen Biographie (vgl. Alheit 2002; 2003; Nohl 2006). Der „rote Faden“ eines Überganges aus der individuellen Perspektive ist also immer seltener die logische Abfolge verschiedener Bildungsinstitutionen, die nur an wenigen Stellen „Weichenentscheidungen“ zulassen bzw. erfordern (etwa: Haupt- oder Realschule? Ausbildung im Handwerk oder in der Industrie?). Er besteht eher aus einer Abfolge von verschiedenen – formellen wie informellen – Lernprozessen, die an ganz verschiedenen Orten, in ganz verschiedenen Kontexten ablaufen.

Welche Kontexte für die konkreten Jugendlichen erreichbar sind, hängt von vielen Faktoren ab, ganz besonders aber vom sozioökonomischen Status. Generell beinhaltet aber der Übergang in Arbeit heute nicht nur Qualifizierungsprozesse im Rahmen schulischer Curricula, sondern oft auch mehrere Orientierungs- und Umorientierungsphasen (wie Zivildienst, Aupair- und Studienaufenthalte, FSJ und ÖSJ usw.), entscheidende Lernerfahrungen an nonformalen und informellen Lernorten (wie Jugendverbänden, Verei-

nen oder Jugendclubs, Jugendarbeit, kirchliche Kontexte, in Familien, Jugendgruppen usw.), Zeiten von Arbeitslosigkeit, Beschäftigungs- und Qualifikationsmaßnahmen usw. In all diesen Kontexten können für den Übergang bedeutsame Erfahrungen und Lernprozesse ebenso verortet sein wie soziale Bezüge, Netzwerke, Kontakte usw., die für den weiteren Verlauf wichtig werden. Welche Bedeutung sie tatsächlich für einen Jugendlichen im Übergang haben, das lässt sich kaum noch „objektiv“ sagen. Es hängt vor allem davon ab, wie sich so ein Kontext zum „roten Faden“ des biographischen Übergangs in Beziehung setzt, welche Anknüpfungspunkte an frühere Lernerfahrungen er bietet, welche Perspektiven er subjektiv eröffnet und wie sie bewertet werden, welche Motivationen er wecken kann, was er verspricht und was nicht.

Die Wichtigkeit der Lernprozesse außerhalb von Institutionen ist vor allem in der Debatte um das informelle Lernen herausgearbeitet worden (vgl. z.B. Rauschenbach u.a. 2006). Wenn die Biografien der Menschen zur zentralen Bildungsachse werden, sind Bildungsprozesse nicht mehr so eindeutig den Bildungseinrichtungen zuzuordnen. Es werden Lernprozesse bedeutsam, die nicht Teil eines institutionellen Curriculums sind. Ähnliches gilt für die Debatte um Kompetenzentwicklung, die verständlich machen konnte, dass für den Übergang in Arbeit relevante Lernprozesse nicht nur als formelle Bildung und Qualifizierung beschrieben werden können. Kompetenzen sind aus dieser Perspektive eher als (biographische) Handlungsfähigkeit, als „produktive“ Bewältigungsstrategien zu verstehen, die sich gerade in Hinblick auf die Bewältigung und Gestaltung von Übergängen entfalten (vgl. Böhnisch/Schröer 2002).

### **2.2.3 Resümee: Biographie als Bezugspunkt der Jugendsozialarbeit**

Diese Entwicklungen bringen eine „Aufforderung“ zur individuellen Bewältigung und zur eigenen Gestaltung des Übergangs mit sich, die heute praktisch alle Jugendlichen trifft, aber ganz besonders die Adressaten der Jugendsozialarbeit. Denn gerade sie sind es, denen Bildung, Ausbildung und Arbeit in den sog. „Regelsystemen“ schwerer zugänglich sind und die hier tendenziell ausgegrenzt werden. Der Übergang wird gerade dadurch für sie per se zu einer individuell

zu bewältigenden Angelegenheit, in der es nur noch wenige objektive Orientierungspunkte gibt.

Mit dieser Aufforderung werden die individuellen Biographien der Adressaten für die Jugendsozialarbeit zu einem entscheidenden Bezugspunkt. Eine professionelle Unterstützung muss damit zunächst an den Biographien anknüpfen, ihren „roten Faden“ aufgreifen, um ihn weiter zu entwickeln. Das kann wiederum nur in „Zusammenarbeit“ mit den Jugendlichen geschehen, weil „Biographie“ ein höchst subjektives Gebilde ist – viel subjektiver, als es etwa ein „beruflicher Werdegang“ ist, der sich im Durchlauf von aufeinander aufbauenden Bildungsgängen ergibt. Die biographisierten Übergänge verlangen nach einer subjektiven Ausgestaltung. Die professionelle Unterstützung von Jugendlichen im Übergang braucht deshalb heute umfassende Möglichkeiten zur Mitbestimmung, zur Mitgestaltung der eigenen Lernprozesse, der Lernorte und der eigenen Biographie. Solche Möglichkeiten kann man als wesentliche Voraussetzung dafür ansehen, Übergänge konstruktiv zu bewältigen und sich dabei die entsprechenden Fähigkeiten anzueignen.

## **2.3 Teilhabe und Beteiligung – Partizipation**

Die Begriffe Beteiligung und Teilhabe beschreiben in gewisser Weise das Pendant zur Benachteiligung. In beiden Fällen geht es um die Frage, wie jemand an und in einer Gesamtstruktur (Gesellschaft) teilhat oder nicht bzw. wie jemand in einem Rahmen beteiligt wird. Während mit dem Begriff der Benachteiligung beschrieben wird, wie und wodurch jemand nur erschwert oder gar nicht Zugang zu „seinem“ Teil findet, der ihm legitimerweise zusteht, geht es bei der Teilhabe und Beteiligung darum, solche Zugänge zu schaffen. Eine Trennung beider Termini ist dabei kaum möglich; Teilhabe lässt sich ohne eine Beteiligung kaum denken, und Beteiligung schafft Teilhabe. In der Literatur wird Beteiligung meist eher im Sinne des aktiven „sich beteiligen“ oder „sich einbringen“ verwendet, während Teilhabe eher die strukturelle Seite, d.h. das „Teil sein“ meint. Die lateinische Bezeichnung „Partizipation“ schließt ebenfalls diese Bedeutungen ein: Gegenstand des Begriffs ist das Verhältnis vom Teil zu einem Ganzen und führt damit direkt zu Fragen von Integration und Inklusion, die für die Jugendsozialarbeit grundlegend sind.

### 2.3.1 Perspektiven auf Teilhabe und Beteiligung

Aspekte von Beteiligung und Teilhabe werden unter verschiedenen Bezeichnungen und aus verschiedenen Perspektiven bzw. Teilbereichen diskutiert. Dies geschieht meist unter dem Begriff der Partizipation, aber auch explizit unter dem Begriff Teilhabe (insbesondere im Bereich der Förderung von Menschen mit Behinderung) und Mitbestimmung (insbesondere im Bereich der betrieblichen Mitbestimmung in der Arbeitswelt). Diese verschiedenen Perspektiven beleuchten jeweils wichtige Aspekte von Partizipation, die in einer Perspektive der Jugendsozialarbeit zusammenlaufen. Aus diesem Grund werden im Folgenden sechs Perspektiven auf Partizipation knapp dargestellt, die sich in mehr oder weniger voneinander abgrenzbaren Diskussionszusammenhängen finden lassen.

#### **Partizipation als Voraussetzung für demokratische Gesellschaften (politische Begründungszusammenhänge)**

Vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen (Globalisierung, Europäische Vereinigung usw.) wurden in den letzten Jahren neue Herausforderungen in Bezug auf politische Gestaltungsprozesse gesehen. Hieran schließt sich eine weitere Debatte um das bürgerschaftliche Engagement an, die durchaus ambivalent bewertet wird (vgl. Böhnisch/Schröer 2001; Hafenegger 2005). Sie bietet einerseits Chancen, mehr direkte Mitbestimmung zu verankern und den sozialen Zusammenhalt zu stärken, andererseits zeigen sich starke Tendenzen, staatliche Verantwortung auf den Bürger abzuwälzen, um den Sozialstaat verschlanken zu können. In dieser Ambivalenz werden auch die Strategien der Europäischen Kommission zum Neuen Regieren und zur Jugend in Europa gesehen, die auf mehr Bürgerbeteiligung und Einbeziehung von Jugendlichen in die politische Arbeit innerhalb der EU abzielen (vgl. Kommission 2001 a/b).

Aus einer demokratiethoretischen Perspektive wird Partizipation als entscheidende Voraussetzung demokratischer Gesellschaften betrachtet. Klassisch geht es hier zunächst um rechtlich-formale Beteiligungsformen einer Demokratie, etwa Wahlen, parlamentarische Vertretungen durch Abgeordnete und weiterer Mitbestimmungsmöglichkeiten, die im Sinne

von Bürgerrechten verankert sind und die Basis demokratischer Gesellschaften bilden. Es gab aber immer auch Stimmen, die Partizipation und Demokratie im Kontext der industriellen Arbeitsverhältnisse betrachteten (vgl. Pateman 1970).

Ein entscheidender Punkt dieser Perspektive ist der Zusammenhang von (politischer) Partizipation und gesellschaftlicher Inklusion (vgl. Gusy/Haupt 2005). In der klassischen Vorstellung hängt die Integration der Gesellschaft insgesamt „im Endeffekt an der Ausbildung partizipatorischer Verfahren“ (Bora 2005, S. 19). Durch diese Verfahren werden politische Entscheidungen erst gesellschaftlich legitim, weil sie nur so durch eine Öffentlichkeit zustande kommen und entsprechend mitgetragen werden. Mehr Partizipation erhöht aus dieser Sicht also die gesellschaftliche Integration.

In der neueren Diskussion geht man davon aus, dass sich Partizipation bei weitem nicht nur auf politische Prozesse im klassischen Sinne beschränkt, sondern sich gerade auch andere Organisationen bis hin zu Gemeinwesen über Partizipation konstituieren. Damit wird stärker die Vielschichtigkeit solcher Prozesse in den Blick genommen und dem entsprechend von Inklusion gesprochen. Es geht nicht mehr nur um (eine) politische Integration aller Bürger, sondern vielmehr um die Inklusion von Bürgern in verschiedensten Kontexten: „Inklusion aller Menschen in unterschiedliche Staatsvölker als Bürger, Wähler und Teilhaber an politischen Prozessen ist ein wichtiger Schritt. Sie kann aber keineswegs mit ‚der‘ politischen Integration gleichgesetzt werden. Vielmehr ist Inklusion auch im politischen Gemeinwesen ein stark abgestuftes und differenziertes Phänomen“ (vgl. Gusy 2005, S. 249).

Eine wichtige Pointe dieser Perspektive ist, dass einerseits Partizipation erst durch Inklusion ermöglicht wird, und zwar durch Inklusion in einem „politischen Raum“ (ebd., S. 247). Dieser politische Raum muss allerdings andererseits kommunikativ hergestellt werden, d.h. erst die politische Kommunikation zwischen den BürgerInnen über die verschiedensten Entscheidungen bringt diesen Raum hervor. Er ist also Voraussetzung für Partizipation und Produkt von Beteiligung zugleich. Partizipation wird demnach möglich, wenn der Raum dazu geschaffen wird, der die Beteiligung der BürgerInnen ermöglicht, wenn nicht gar herausfordert, und die Bürger über



die Beteiligung „inkludiert“ sind. Demnach käme es zunächst darauf an, Partizipation durch die Gestaltung entsprechender kommunikativer Strukturen zu ermöglichen. Diese Position zieht sich dann auch durch weitere Perspektiven auf Partizipation.

### **Partizipation als „Schlüssel für Bildung“ und gesellschaftliche Teilhabe (pädagogische Begründungszusammenhänge)**

An die demokratiethoretische Perspektive politischer Partizipation knüpft eine Diskussion an, die Partizipation vor allem als Ziel und Methode von Bildung zum Thema macht. Hier liegt auch der Schwerpunkt von theoretischen Überlegungen sowie von Studien, die sich mit Partizipation im Jugendalter insgesamt beschäftigen. Zudem ist hier eine Reihe von Förderprogrammen zur Förderung von Jugendpartizipation aufgelegt worden, aus denen wiederum wichtige Erkenntnisse über das Funktionieren von Partizipation, über Qualitätsanforderungen bzw. Prinzipien gelingender Partizipation gewonnen werden konnten<sup>3</sup>. Viele Beiträge beziehen sich dabei auf den Kontext Schule<sup>4</sup>, da insbesondere der Schule – oft auch in Kooperation mit Jugendhilfe – wesentliche Aufgaben bei der demokratischen Bildung zugeschrieben werden. Mit anderen Worten befasst sich die überwiegende Zahl von Studien und theoretischen Beiträgen zur Partizipation im Jugendalter mit Formen politischer Partizipation, und zwar in einer meist pädagogischen Perspektive. Das Thema Arbeit und Beschäftigung ist dabei kaum ein expliziter Gegenstand. Dennoch sind hier entscheidende Erkenntnisse zur Partizipation im Jugendalter gesammelt worden, die sich auch auf die Jugendsozialarbeit beziehen lassen (s.u.).

Begründet wird Partizipation in dieser Perspektive zum einen pädagogisch, d.h. Partizipation ist ein Mittel bzw. eine Methode, durch die Jugendliche lernen, sich im Sinne ihres Bürgerstatus aktiv an der Gestaltung gesellschaftlicher Belange zu beteiligen. Sie werden somit – wie oben beschrieben – dazu befähigt, an demokratischen Gesellschaften politisch teilzuhaben und diese durch ihre Teilhabe zu konstituieren. Zum anderen geht es dabei immer auch um

die Demokratisierung der Prozesse und Institutionen – allen voran natürlich der Schule –, die Jugendliche betreffen.

Entscheidend in diesem Zusammenhang waren die Erkenntnisse aus der Jugendforschung Ende der 80er- und der 90er-Jahre, dass Jugendliche wenig Vertrauen in die tradierten und eher formellen Formen politischen Engagements zeigten, gleichzeitig aber neue, selbstbestimmtere Formen und eigene Themen suchten und entwickelten (vgl. z.B. Burdewick 2005). Die hieran anschließenden Versuche, die Beteiligung und Mitbestimmung von vor allem SchülerInnen, aber auch von Jugendlichen im Kontext kommunaler Mitbestimmung zu stärken, konnten letztlich vor allem die höheren sozialen Schichten erreichen. Sozial benachteiligte Jugendliche blieben bei diesen Formen von Partizipation meist weniger beteiligt.

In der pädagogischen Perspektive (politischer) Partizipation sind mehrere Verständnisse des Partizipationsbegriffs zu finden. In der Praxis wird der Begriff zwar vielfach angeführt, jedoch völlig verschieden verwendet und verstanden. In der Schule etwa reicht der „semantische Gehalt [...] vom ‚Fingerheben‘ im Unterricht, über die Mitplanungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten von Inhalten und Methoden im Unterricht bis hin zu den Mitwirkungsrechten von Schülervertretungen auf Schul-, Kommunal- und Landesebene“ (Helsper/Böhm-Kasper/Sandring 2006, S. 321). Auf theoretischer Ebene gibt es daher mehrere Versuche, Prinzipien, Verfahren, Ebenen usw. zu ordnen. Letztendlich wird hier ein weiter, anspruchsvoller und somit auch voraussetzungsvoller Partizipationsbegriff verwendet, der dann im konkreten Kontext differenziert werden muss<sup>5</sup>.

### **Partizipation in Planungsprozessen zur Bedarfsermittlung und Mitwirkung in der Jugendhilfe**

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist nicht zuletzt bei kommunalen Planungsprozessen Thema. Die Projekte und dazugehörigen Berichte und Studien beziehen oft zwar auch die Schulen zentral mit ein, aber der Fokus ist hier weniger ein

<sup>3</sup> Wichtige Programme waren bspw. das Schulentwicklungsprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung „Demokratie lernen & leben“ (2002-2007), das insgesamt rund 200 allgemeinbildende und berufliche Schulen in 13 Bundesländern beteiligte, sowie verschiedene Programme der Länder (etwa das Aktionsprogramm „Partizipation im Rahmen des Hessischen Jugendbildungsförderungsgesetzes“).

<sup>4</sup> Vgl. dazu bspw. Helsper/Lingkorst 2004; Helsper u.a. 2006, Eikel 2006, Eikel/de Haan 2007

<sup>5</sup> Einen guten Überblick bieten bspw. die Aufsätze von Knauer/Sturzenhecker 2005, Eikel 2007, Ahmed 2010.

pädagogischer als ein planerischer. Kinder und Jugendliche sind dabei entscheidende Ideen- und Informationsgeber im Zuge der kommunalen Planungen von Bauvorhaben, Verkehrsmaßnahmen, Park- und Spielplatzerneuerungen, Stadtsanierung, Schulhofgestaltung usw. Werden solche Prozesse mit partizipativen Verfahren und Ansprüchen durchgeführt, können sie beeindruckende Entwicklungen im Gemeinwesen in Gang setzen und auch billige, bedarfsgerechte Lösungen hervorbringen (vgl. z.B. Stange 2008).

Nicht zuletzt ist die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen rechtlich, und zwar insbesondere im SGB VIII vorgeschrieben. Das reicht von der allgemeinen Beteiligung bei allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe (§ 8 SGB VIII) über die Mitbestimmung und Mitgestaltung der Angebote der Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII) und in Hilfeplanverfahren (§ 36 SGB VIII) bis zur Jugendhilfeplanung auf kommunaler Ebene (§ 80 SGB VIII).

In der Jugendarbeit ist die Beteiligung der Adressaten zumindest konzeptionell ein durchgängiges Prinzip, für das auch verschiedene praxistaugliche Methoden entwickelt wurden.<sup>6</sup>

Durch ihren offenen Charakter und die starke Ausrichtung der Jugendarbeit an jugendlichen Bedürfnissen sind hier vielfältige Erfahrungen darin entstanden, gerade auch sozial benachteiligte Jugendliche zu erreichen und einzubeziehen. Aufgrund dessen haben sie mit Blick auf die Jugendsozialarbeit Potenziale für konzeptionelle Anleihen. In einer Expertise im Kontext der Wiener Jugendarbeit wurden solche Erfahrungen bereits für den Bereich der Bildungs- und Beschäftigungshilfen adaptiert (vgl. Oehme/Beran/Krisch 2007).

Auch für die Jugendhilfeplanung sind gute und praxisperprobte Konzepte zur Beteiligung von Jugendlichen erarbeitet worden<sup>7</sup>. Ziel ist hier, den Bedarf der kommunalen Jugendhilfe auf der Grundlage der Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen genauer und fortlaufend zu bestimmen. Dazu gehört auch, geeignete Formen und Angebote in der Jugendhilfe zu gestalten. Die hier entwickelten Verfahren zielen ebenso auf die Beteiligung von benachteiligten Ju-

gendlichen ab und sind dem entsprechend auf eine direktere Interaktion zwischen Jugendlichen und Fachpersonal ausgerichtet. Dies betrifft vor allem die Planung von Projekten und ihre Abstimmung untereinander innerhalb einer Region.

Wenn man von einem engeren Begriff der Jugendsozialarbeit ausgeht und sich auf die Maßnahmen und Projekte nach § 13 SGB VIII bezieht, unterliegt die Jugendsozialarbeit dem § 80 SGB VIII. Damit ist sie verpflichtet, ihre Maßnahmen in einem kommunalen Planungsprozess abzustimmen, „den Bedarf unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen“ zu ermitteln und die Planungen so zu gestalten, dass sie „insgesamt den Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen und ihrer Familien Rechnung tragen“ (§ 80 Abs. 1 und 4 SGB VIII). Insofern sind die partizipativen Verfahren, die im Rahmen der Jugendhilfeplanung erarbeitet wurden, im Grunde ein verbindlicher Standard für die Jugendsozialarbeit. Es muss aber hinzugefügt werden, dass die Praxis der Jugendhilfeplanung in vielen Kommunen gegenüber dem hoch entwickeltem Stand der Konzeptentwicklung stark zurückfällt. In vielen Regionen kann man davon ausgehen, dass sie im Prinzip nicht existiert bzw. seit Jahren nicht aktualisiert wurde, u.a. weil hierzu gar keine personellen Kapazitäten vorhanden sind (vgl. Simon 2006).

Aktuell werden solche Planungs- bzw. eher Koordinierungsprozesse eher durch das „regionale Übergangsmanagement“ in die Hand genommen, dass in jüngerer Zeit – sinnvoller Weise – beansprucht, sämtliche Projekte und Maßnahmen im Bereich der Übergänge in Arbeit zu koordinieren (vgl. Weinheimer Initiative 2007). Hier kann die Perspektive der Jugendhilfeplanung den Blick dafür schärfen, gerade auch Projekte der Jugendsozialarbeit näher an den Interessen und Bedürfnissen der Adressaten zu entwickeln, um diese zu erreichen und als „ExpertInnen ihres Übergangs“ anzuerkennen bzw. hierzu zu machen (vgl. Mucche u.a. 2010).

Die Erfahrungen aus der Jugendhilfeplanung zeigen vor allem auch, dass die partizipativen Möglichkeiten in Planungsprozessen, die auch formalen Kriterien genügen müssen, „für bestimmte AdressatInnen-

<sup>6</sup> vgl. z.B. Krisch 2009, Deinet/Szlapka/Witte 2008, Sturzenhecker/Deinet 2007, Bitzan/Daigler 2004

<sup>7</sup> Einen guten und differenzierten Überblick bietet Herrmann 1998; vgl. aber z.B. auch Merchel 1994, Lukas/Strack 1996, Jordan/Schone 2000.

gruppen kaum geeignet sind“ (Herrmann 1998, S. 275). Dazu sind diese Prozesse zu abstrakt und alltagsfern. Herrmann plädiert deshalb dafür, in konkreten Projekten mit Jugendlichen zusammen die entsprechenden Fragestellungen zu bearbeiten, um sie dann über die in der Praxis tätigen Fachkräfte in die Planungsprozesse hinein zu transferieren. Partizipation von benachteiligten Jugendlichen bei der Bestimmung von Bedarfen erfordert also eine direkte und eher alltagsnahe Projektarbeit, für die wiederum das methodische Repertoire der Jugendarbeit interessant wird. Interessant für die Jugendsozialarbeit als Teil der Jugendhilfe ist die Kopplung von partizipativ angelegten Projekten, die die Artikulation und Erhebung von Interessen und Bedürfnissen der beteiligten Jugendlichen zum Gegenstand haben, mit der Konzeptentwicklung und Planung von Angeboten auf regionaler Ebene im Rahmen des Übergangsmanagements.

### **Teilhabe und Beteiligung mit Fokus auf Übergänge in Arbeit**

In der oben aufgeführten Perspektive der Jugendhilfeplanung bzw. der Mitwirkung an Angeboten der Jugendhilfe im Allgemeinen wird kaum das spezielle Thema des Übergangs in Arbeit und der Hilfeangebote in diesem Bereich thematisiert. Dies ist weniger verwunderlich wenn man bedenkt, in welchem geringen Umfang diese Hilfen in der Regel aus dem SGB VIII im Vergleich zu den Mitteln aus dem Rechtskreis des SGB II und III finanziert werden. Folglich greifen hier sowohl die gesetzlichen Regelungen zur Beteiligung von Jugendlichen als auch die entsprechenden Diskussionen im Rahmen der Jugendhilfe kaum. Partizipation in der Perspektive des Übergangs in Arbeit wird dem entsprechend eher in einer eigenen Diskussion thematisiert.

Hier wären zum ersten die Beiträge zu nennen, die in den letzten Jahren im fachlichen Verständnis der Jugendhilfe aus einer sozialpädagogischen Perspektive Konzeptionen für das Feld der Jugendberufshilfe bzw. der Beschäftigungshilfen insgesamt entworfen haben<sup>8</sup>. In diesen Konzepten ist die Beteiligung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen an der Ausgestaltung von Projekten und der Formulierung von Hilfezielen ein grundlegendes Prinzip. Partizipation ist hier

- ein Mittel, um Jugendliche zu erreichen und zu motivieren, weil sie auf diese Weise an „ihrer eigenen Sache“ in ihrer eigenen Art und Weise arbeiten,
- ein Bildungsziel, um sie zur selbst bestimmten Teilhabe an der Arbeitswelt zu befähigen,
- eine Methode zur „Aktivierung“ des Expertenstatus der Jugendlichen in Sachen Übergang, die notwendig wird, weil in der heutigen Arbeitsgesellschaft kaum noch ein Wissensvorsprung der Erwachsenen bzw. der Professionellen diesbezüglich besteht. Sie haben im Prinzip kein Patentrezept für einen gelingenden Übergang mehr anzubieten, weshalb sie gemeinsam mit den Jugendlichen nach individuellen Lösungen suchen müssen.

Aus Sicht einer subjektiv-biographisch orientierten Übergangsforschung wird Partizipation nicht nur auf die Situation in Projekten und Maßnahmen bezogen, sondern insgesamt als biographische Selbstbestimmung verstanden (vgl. Walther/du Bois-Reymond/Biggart 2006). Jugendliche im Übergang müssen also die Möglichkeit haben, biographische Entscheidungen selbst zu treffen. Die Einschränkung dieser biographischen Selbstbestimmung führt demnach zu Demotivationsprozessen; umgekehrt ist aber die Berücksichtigung von subjektiven Interessen und Bedürfnissen per Partizipation, die junge Erwachsene Selbstwirksamkeit erleben lässt, der Schlüssel zur Motivation und aktiven gesellschaftlichen Teilhabe im Sinne von Bürgerschaft.

Wichtig zu erwähnen ist, dass es hierbei nicht um die bloße Teilhabe an Arbeitsmärkten geht, sondern diese als ein Aspekt gesellschaftlicher Integration insgesamt gesehen wird. Die enge Fokussierung von Teilhabe am Arbeitsmarkt, wie sie immer wieder arbeitsmarktpolitisch forciert wird, ist in dieser Perspektive einer der entscheidenden Kritikpunkte: Diese verhindert geradezu Partizipation, weil sie die jungen Menschen in der Praxis in eine Zwangssituation bringt, sich den administrativ festgelegten Zielen und Verfahren zu unterwerfen. Hier werden geradezu biographische Entscheidungen fremd bestimmt oder blockiert, weil wichtige biographische Optionen, die aus der subjektiven Sicht der Betroffenen durchaus real bestehen, nicht anerkannt werden.

<sup>8</sup> Zu nennen wären hier vor allem Krafeld 2000, 2005, Galuske 2004, Arnold/Böhnisch/Schröer 2005, Oehme/Beran/Krisch 2007, Stauber/Pohl/Walther 2007, Arnold/Lempp 2008.

Verglichen mit der Fülle an Studien und theoretischen Beiträgen, die sich den verschiedensten Aspekten beim Übergang in Arbeit widmen, erscheint die Diskussion zur Partizipation in diesem Feld sehr überschaubar. Beiträge explizit zu dem Thema sind kaum zu finden; wenn doch, so stützen sie sich vor allem auf die Erfahrungen aus dem Bereich der Hilfen zur Erziehung (vgl. Liebrich 2001). Dies zeigt, dass im Bereich Übergänge in Arbeit derzeit keine große Diskussion über Beteiligung und Mitbestimmung existiert (ganz im Gegensatz etwa zur Partizipation an Schulen). Ein entscheidendes Problem dabei ist offensichtlich, dass das Thema in diesem Bereich politisch nicht transportiert wird – wie es etwa im Bereich der Unterstützung für Menschen mit Behinderung derzeit der Fall ist.

### **Teilhabe im Bereich der Arbeit mit behinderten Menschen**

Im Bereich der Pädagogik und Sozialen Arbeit mit Menschen mit Behinderung ist seit einigen Jahren verstärkt eine Diskussion über Teilhabe und Inklusion in Gang. Diese bezieht sich zunächst auf die generelle Frage, wie Menschen mit Behinderung gesellschaftliche Teilhabe im Sinne von Inklusion ermöglicht werden kann – im Gegensatz zur Exklusion durch spezielle Fürsorgestrukturen, die ausschließlich Menschen mit Behinderung versorgen. „International lässt sich ein entsprechender Richtungswechsel in der Rehabilitationspolitik von der Versorgung von Menschen mit Behinderung zur Ermöglichung ihrer Teilhabe an der Gesellschaft erkennen [...]“ (Wansing 2006, S. 16). Mit Einführung des SGB IX im Jahr 2001 wurde die „[...] Tradition der Fürsorge [...] abgelöst durch die Verpflichtung, die Bürgerrechte von Menschen mit Behinderung uneingeschränkt anzuerkennen, sozialer Ausgrenzung entgegenzuwirken und ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen“ (ebd., S. 16f.). Als zentrale Instanz, die über Teilhabechancen entscheidet und Zugänge ermöglicht oder blockiert, rückt das Bildungssystem und hier besonders die Schule in den Fokus einer „inkluisiven Pädagogik“. In diesem Bereich ist die Diskussion zum Thema Inklusion sicherlich am weitesten fortgeschritten.

Mit dieser Orientierung verbunden ist die Idee, Menschen mit Behinderung dezentrale Hilfestellungen anzubieten, die ihnen die Teilhabe an allen Bereichen des Lebens ermöglichen. Damit wird die Unterstützung und die Pädagogik für Behinderte im Prinzip

zu einem gesellschaftlichen Querschnittsthema: Es entsteht die Herausforderung, inklusive gesellschaftliche Strukturen zu schaffen, die allen Menschen gleiche Zugänge zu Bildung und Arbeit ermöglichen. Dies hat zur Folge, dass hier grundsätzlich von der Heterogenität bzw. Verschiedenheit der Menschen ausgegangen werden muss, die Gesellschaft insgesamt ausmacht. Man geht also nicht mehr von einer Normalität aus, der gegenüber verschiedene Zielgruppen mit einem besonderen Förderbedarf identifiziert werden können, sondern die Verschiedenheit (Diversität) ist selbst der „Normalfall“, und die gesellschaftlichen Bedingungen sind so zu gestalten, dass alle Menschen (also auch die mit Behinderung) gleichberechtigt teilhaben können:

„Die Integration unterscheidet zwischen Kindern mit und ohne ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘. Die Inklusion geht von der Besonderheit und den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes aus. Während die integrative Pädagogik die Eingliederung der ‚aussortierten‘ Kinder mit Behinderungen anstrebt, erhebt die inklusive Pädagogik den Anspruch, eine Antwort auf die komplette Vielfalt aller Kinder zu sein. Sie tritt ein für das Recht aller Schüler und Schülerinnen, unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen sowie von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft miteinander und voneinander in ‚einer Schule für alle‘ zu lernen. Kein Kind soll ausgesondert werden, weil es den Anforderungen der Schule nicht entsprechen kann. Im Gegensatz zur Integration will die Inklusion nicht die Kinder den Bedingungen der Schule anpassen, sondern die Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten“ (Schumann 2009, S. 51).

Damit ist ein grundlegender Wechsel in der professionellen Orientierung angesprochen: weg von dem Blick auf die Schwierigkeiten und Probleme, die Menschen individuell haben hin zu den Bedingungen, die Menschen das Lernen ermöglichen oder erschweren, die ihnen Zugänge zu Bildung und Arbeit eröffnen oder eben nicht. Zielpunkt ist hier die Ausgestaltung einer „inkluisiven Schule“, die jedem Schüler und jeder Schülerin Lernen ermöglicht (vgl. z.B. Prengel 1993, Boban/Hinz 2003).

Darüber hinaus gibt es aber auch Versuche, Menschen mit Behinderung Zugänge zu einer betrieblichen Ausbildung zu eröffnen und hierzu die entsprechenden ambulanten Unterstützungssysteme

aufzubauen (vgl. Ginnold 2006). Auch hier ist die Idee, die exklusiven und exkludierenden Ausbildungswege für Jugendliche mit Lernbehinderung von „besonderen Berufsvorbereitungen in besondere Berufsausbildungen, die in besonderen Einrichtungen stattfinden“ (ebd., S. 187), mit dem Ziel der gesellschaftlichen Inklusion aufzubrechen. Die Untersuchung von Antje Ginnold kommt aus dieser Perspektive zu dem Schluss, dass die Unterstützungs- und Fördersysteme einerseits für Menschen mit Behinderung, andererseits für sozial Benachteiligte unvermittelt nebeneinander stehen – und somit erstere mehrheitlich in einem sonderpädagogischen Bereich exkludiert bleiben (vgl. Ginnold 2008).

Ein weiterer Ansatz zur Stärkung der Partizipation ist zudem das sog. „Persönliche Budget“. Menschen mit Behinderung erhalten hier eine Direktzahlung, mit der sie sich Hilfeleistungen oder persönliche Assistenten selbst suchen und bezahlen können. Obwohl hierzu aus anderen Ländern und mittlerweile auch in Deutschland gute Erfahrungen vorliegen (vgl. Wansing 2006), nutzt die Praxis dieses Instrument bislang nur wenig.

Die Diskussion im Bereich der Pädagogik und Rehabilitation für Menschen mit Behinderung bietet mit der grundsätzlichen Ausrichtung am Inklusions- und Teilhabebegriff gute Anschlusspunkte für die Jugendsozialarbeit. Mit dieser Ausrichtung werden hier Ziele einer inklusiven Pädagogik und Gesellschaft formuliert, die die Jugendsozialarbeit nicht unberührt lassen können. Dies betrifft sowohl die Frage der Bürgerrechte auf gleiche Teilhabechancen aller Menschen als auch die Konzepte zur inklusiven Schule. Bislang bleibt diese Diskussion allerdings seit Jahren auf den Bereich der Sonderpädagogik beschränkt und es gibt praktisch keine Ansätze, sie in anderen Kontexten zu führen.

### **Betriebliche Mitbestimmung und direkte Partizipation in Unternehmen**

Für die Jugendsozialarbeit ist ein weiterer Diskussionsstrang von höchstem Interesse: Das Thema Beteiligung in der Arbeitswelt wird insbesondere unter dem Begriff der betrieblichen Mitbestimmung diskutiert. Hierunter zählt im engeren Sinne nur die repräsentative Form der Betriebsräte, die in der Betriebsverfassung vorgesehen und im Betriebsverfassungsgesetz auch geregelt ist. Die Betriebsverfassung ist – zusammen mit der Tarifautono-

mie – zentraler Bestandteil der Partizipationsrechte im „System der industriellen Beziehungen“ (Müller-Jentsch 2008, S. 161) in Deutschland.

Daneben ist, vor allem im Zuge der Umstrukturierung von Produktionsformen in den 80er- und 90er-Jahren, die stärkere Beteiligung von Arbeitern und Angestellten an Verantwortung und Entscheidungen direkt in der Produktion immer wichtiger geworden. In eigenständigen Qualitätszirkeln oder in Gruppenarbeit (besonders in der Automobilindustrie) werden Arbeitsprobleme diskutiert und Lösungen gesucht bzw. Arbeitsaufgaben selbständig geplant und verteilt. Solche Formen von mehr Selbständigkeit und Mitbestimmung in der Produktion werden als direkte Partizipation bezeichnet und wurden längst nicht nur als Mittel zur Effektivitätssteigerung und Flexibilisierung der Produktion angesehen, sondern auch als Bedürfnis der ArbeitnehmerInnen. Wirklich verbreitet haben sie sich jedoch nur aufgrund der neuen Managementstrategien im Zuge des Produktionswandels; entsprechend sind sie keine gesetzlich abgesicherten Formen von Mitbestimmung und heute eine international übliche Form der Beteiligung.

Dagegen wird die Betriebsverfassung als eine typisch deutsche Lösung für den Grundkonflikt zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern, d.h. zwischen Arbeit und Kapital im Betrieb bezeichnet (vgl. Müller-Jentsch 2008). Als Reaktion auf die 1918 aufkommenden und sich schnell ausbreitenden Arbeiterparteien wurde 1920 ein erstes Betriebsrätegesetz erlassen, das bereits die Leitlinien für die Betriebsverfassung nach dem 2. Weltkrieg enthielt: Der Zweck der Betriebsräte wurde zum einen als Vertretung der Arbeitnehmer eines Betriebes gegenüber den Unternehmern festgelegt; zum anderen wurde der Rat aber auch auf das Wohl des Betriebes und die Erfüllung der Betriebszwecke verpflichtet. Insofern lässt sich heute die betriebliche Mitbestimmung per Betriebsrat als „Interessenvertretung des Faktors Arbeit im Betrieb unter Beachtung der wirtschaftlichen Betriebsziele“ (ebd., S. 168) beschreiben. Zumindest in den 90er-Jahren hatte sie sich zu einer effizienten und allgemein – d.h. auch von Unternehmerseite – anerkannten Form der Vermittlung von Interessenkonflikten im Betrieb entwickelt (vgl. Kotthoff 1994; Eberwein/Tholen 1990).

Daneben wurden und werden unter dem Begriff der Industriellen Demokratie (früher eher: Wirtschaftsdemokratie) immer auch weitergehende Formen der Beteiligung und Teilhabe diskutiert. Hier sind

insbesondere noch Formen der unternehmerischen Beteiligung durch Teilhabe der Belegschaft sowie die Unternehmensform der Genossenschaften interessant. Letztere können wiederum auf eine lange Tradition zurückblicken, die immer auch mit sozialen Gedanken verknüpft war und die in Verknüpfung mit der Idee der lokalen Ökonomie auch im Bereich der Sozialen Arbeit aktuell diskutiert wird (vgl. z.B. Elsen 2007; Sahle/Scurell 2001). Auch dieser Diskussionsstrang zielt auf die gesellschaftliche Inklusion mittels Beteiligung von (vor allem ökonomisch schlechter gestellten) Bevölkerungsgruppen ab.

In den wenigen Beiträgen, die zur Partizipation im Rahmen von Jugendsozialarbeit vorliegen, spielt die Perspektive der betrieblichen Mitbestimmung praktisch keine Rolle. Das gleiche gilt für den sehr umfangreichen Diskurs über Partizipation an Schulen<sup>9</sup>. Dies ist vor allem verwunderlich, weil beide Perspektiven u.a. pädagogisch argumentieren und zumindest teilweise die Vorbereitung von Jugendlichen auf die demokratische Gesellschaft bzw. die Arbeitswelt zum Ziel haben und der Bereich der betrieblichen Mitbestimmung wie auch die direkte Partizipation in Betrieben hier ein zentraler und nicht wegzudenkender Teil der heutigen Arbeitsgesellschaft ist. Möglicherweise haben hierzu die Urteile des Bundesarbeitsgerichtes seit 1993 beigetragen: Demnach sind Auszubildende in außerbetrieblichen Einrichtungen nicht als Arbeitnehmer eines Betriebes anzusehen und somit bei Betriebsratswahlen nicht wahlberechtigt, weil sie „selbst Gegenstand des Betriebszwecks“ sind<sup>10</sup>. Damit wurde hier das Thema der betrieblichen Mitbestimmung im Prinzip nur noch zu einem pädagogischen Mittel für einige Einrichtungen der Jugendberufshilfe, die quasi aus didaktischen Gründen freiwillig Beteiligungsregeln getroffen haben (vgl. Liebrich 2001). In der Praxis dürfte das Thema jedoch eine marginale Rolle spielen.

## 2.3.2 Ebenen und Formen von Partizipation

Neben verschiedenen Perspektiven und Begründungszusammenhängen von Partizipation lassen sich auch verschiedene Ebenen und Formen unterscheiden<sup>11</sup>:

- **organisatorisch-strukturell** (Ermöglichung von Mitwirkung/Mitgestaltung): Auf Ebene der Organisationen (wie z.B. Betriebe, Bildungsträger, Schule) müssen geeignete Formen Partizipation ermöglichen (Betriebsräte, Schülerparlament, Projekte, Initiativen, Zukunftswerkstätten). Diese müssen natürlich in der Organisation eine entsprechende Relevanz und Bedeutung haben und die Entwicklung der Organisation tatsächlich beeinflussen können.
- **individuelle Beziehungen und Interaktionen:** Die Existenz von Schülerparlamenten oder die Durchführung einer Zukunftswerkstatt allein sichert noch nicht die Beteiligung von Schülerinnen, auch wenn diese Formen wirklich Einfluss auf Entscheidungen sichern. Wichtig ist gerade auch, ob und wie eine Aufforderung zur Beteiligung kommuniziert wird. Wo z.B. Erwachsene ihr Rederecht und ihre rhetorische Überlegenheit nutzen, um ihre Sicht auf die Dinge „durchzudrücken“, wird die Beteiligung untergraben (vgl. die Beispiele in Burdewick 2003). Ähnliches gilt in geschlossenen, per se asymmetrischen Settings, etwa in Beratungsgesprächen, Hilfeplangesprächen usw., in denen die Möglichkeiten zur Mitbestimmung an Entscheidungen besonders von der Haltung und Professionalität des Fachpersonals abhängt, weil hier per se ein großes Machtgefälle besteht.
- **biographische Entscheidungen und Entwicklungen:** Die in den Diskussionen wenig berücksichtigte Ebene der Biographie ist in der Jugendsozialarbeit relevant, weil hier vielfach biographische Entscheidungen und die Optionen

<sup>9</sup> Hier ließ sich nur das Themenheft zur Mitbestimmung, hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung (2002), finden.

<sup>10</sup> „Vielmehr sind sie selbst Gegenstand des Betriebszwecks und der betrieblichen Tätigkeit, die auf sie und ihre Berufsausbildung hin ausgerichtet ist. Da sie nicht im Rahmen des auf Verschaffung einer Berufsausbildung gerichteten Betriebszweckes beschäftigt werden, sind sie nicht in den Betrieb eingegliedert und gehören deshalb auch betriebsverfassungsrechtlich nicht zu den Arbeitnehmern des Betriebes im Sinne von § 5 Abs. 1 BetrVG“ (Urteil vom 21. 7. 1993), vgl.: [http://www.betriebsratspraxis24.de/betriebsratswahlhelfer/?nv\\_cgi\\_params=templateID%3Ddocument%26source%3Dtree%26highlighting%3Doff%26xid%3D91280%26tree\\_ud\\_xid%3D91280](http://www.betriebsratspraxis24.de/betriebsratswahlhelfer/?nv_cgi_params=templateID%3Ddocument%26source%3Dtree%26highlighting%3Doff%26xid%3D91280%26tree_ud_xid%3D91280)

<sup>11</sup> Auch hier gibt es viele Strukturierungsversuche in der Literatur, die an dieser Stelle nicht ausgeführt werden müssen; vgl. dazu z.B. Eikel 2007, Ahmed 2010.

biographischer Entwicklungen Thema sind. Partizipation bedeutet auf dieser Ebene vor allem eine gewisse Offenheit für verschiedene biographische Optionen, die Möglichkeit, diese zu sondieren und zu testen und schließlich auch darüber mitentscheiden zu können, welche Optionen (etwa in Hilfeplangesprächen, in der sog. „Eingliederungsvereinbarung“ im Jobcenter oder ähnlichen Situationen) verfolgt und professionell unterstützt werden sollen.

- **regional:** Insbesondere bei der Ausgestaltung der regionalen Angebote im Rahmen von Jugendhilfeplanung oder Übergangsmanagement wird die regionale Ebene angesprochen, weil hier die verschiedenen Angebote von JSA auf den regionalen Hilfebedarf abgestimmt werden müssen. Zudem vernetzen sich Angebote der JSA ebenso wie die Schulen heute zunehmend in das regionale Umfeld hinein, um Jugendlichen und jungen Erwachsenen Zugänge zu Bildung und Beschäftigung in der Region zu erschließen und dabei die regionalen Ressourcen zu nutzen.
- **politisch-rechtlich** (soziale Teilhabe im Sinne von Bürgerrechten): Die Möglichkeiten der Beteiligung und Teilhabe entscheiden sich jedoch auch noch auf einer politisch-rechtlichen Ebene. Zum einen sind die Organisationen wie die Regionen immer nur in Grenzen autonom, d.h. ihre Handlungsspielräume werden immer auch durch politische Bedingungen und rechtliche Regelungen strukturiert<sup>12</sup>. Partizipation auf der organisationalen Ebene macht daher nur bedingt Sinn, wenn sie nicht auf die Handlungsspielräume abgestimmt ist, die rechtlich und politisch bestehen. Zum anderen ist das Leben von Jugendlichen oder jungen Erwachsenen nicht auf bestimmte Organisationen beschränkt. Partizipation in der Schule oder in einem Projekt der Jugendsozialarbeit kann daher in direktem Widerspruch zu den Regelungen und Bedingungen stehen, die in anderen Bereichen gelten (z.B. im Betrieb, in dem ein Praktikum absolviert wird oder im Job-Center). Deshalb spielen Bürgerrechte und der politische Umgang mit Fragen sozialer Teilhabe eine entscheidende Rolle; es kommt neben den partizipativen Strukturen in Organisationen bzw.

Regionen und neben den alltäglichen Interaktionen und individuellen Beziehungen auch auf den „politischen Raum“ an, in wieweit Teilhabe und Beteiligung rechtlich abgesichert, „gewollt“, ermöglicht oder verhindert wird.

Unabhängig von diesen Ebenen, d.h. quer zu ihnen, lassen sich die verschiedensten Formen finden<sup>13</sup>:

- **informell:** Beteiligung ist oft überhaupt nicht formell strukturiert, sondern ist als „dialogisches Prinzip im Alltag“ (Ahmed 2010, S. 52) verankert, etwa wenn direkt im Arbeitsalltag eines Projekts oder auch bei Feiern oder „Biertischrunden“ anstehende Dinge besprochen und Entscheidungen ausgehandelt werden.
- **offene, basisdemokratische Formen** wie Foren, Runde Tische, Versammlungen, Aushandlungsrunden, Zukunftswerkstätten, Arbeitsprinzipien
- **in geschlossenen Settings** (Beratung, Hilfeplanerstellung, Hilfeforen)
- **projektförmig:** Schülerprojekte bzw. -firmen, Schülerinitiativen usw.
- **formalisierte, repräsentative Modelle** der Interessensvertretung (z.B. Schülerparlamente, Jugendräte, KlassensprecherInnen)

Diese Formen sind im Prinzip gleichwertig und können sich gegenseitig ergänzen (aber natürlich auch gegeneinander gerichtet sein, etwa wenn Ergebnisse einer Zukunftswerkstatt im Schülerparlament unbeachtet bleiben oder von einigen Wenigen am „Biertisch“ ausgehandelt wird, was in einem Parlament nur noch zu beschließen ist). Gerade aus Sicht der Jugendsozialarbeit erscheint es wichtig, mit Blick auf verschiedene Gruppen von Jugendlichen geeignete Formen von Beteiligung aus einem gewissen Repertoire auswählen zu können.

<sup>12</sup> So wird z.B. für die Schülerpartizipation in Schleswig-Holstein beschrieben, dass die Entscheidungen der Schülervertretungen u.U. keinerlei Relevanz haben, weil andere Instanzen per Gesetz verantwortlich sind (vgl. Freitag 2007).

<sup>13</sup> für einen umfassenderen Überblick siehe Stange 2008

### 2.3.3 Prinzipien von Partizipation

Aus den Erfahrungen, die im Rahmen von Schule und Jugendhilfe bzw. Jugendhilfeplanung mit partizipativen Prozessen gemacht wurden, sind von mehreren Autoren Prinzipien von Partizipation abgeleitet worden,<sup>14</sup> die sich auf alle oben genannten Ebenen beziehen. Für die professionelle Gestaltung partizipativer Strukturen erscheinen diese Prinzipien sehr hilfreich, weil sie einige wichtige Kriterien auflisten, auf die es im Umsetzungsprozess ankommt.

#### **Partizipation als (Bürger-)Recht auf Teilhabe und Beteiligung**

Dieser Aspekt knüpft direkt an die Diskussion zur politischen Partizipation an und thematisiert den Zusammenhang von Partizipation und gesellschaftlicher Inklusion. „Partizipation wird hier verstanden als das Recht auf freie, gleichberechtigte und öffentliche Teilhabe der BürgerInnen, an gemeinsamen Diskussions- und Entscheidungsprozessen in Gesellschaft, Staat und Institutionen, in institutionalisierter oder offener Form. [...] Partizipation wird nicht gewährt, sondern sie ist ein Recht der Gesellschaftsmitglieder“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 68). Der rechtliche Aspekt von Partizipation wird vor allem auch vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Ausgrenzung vieler Jugendlicher durch verwehrte Zugänge zu Arbeit und Bildung relevant. Dadurch wird ihr Bürgerrecht auf soziale Teilhabe entschieden verletzt. Menschen, die faktisch keinen Zugang zu Institutionen erhalten, die erst gesellschaftliche Teilhabe eröffnen, werden gesellschaftlich exkludiert. Ähnlich verhält es sich, wenn Menschen in Institutionen „integriert“ werden, die weniger soziale Teilhabe eröffnen als sie zu verschließen. Genau dies ist der zentrale Vorwurf gegen das Förderschulwesen und die „exklusiven“ Betreuungseinrichtungen für Menschen mit Behinderung aus dem Bereich der Rehabilitationspädagogik. Der Vorwurf wurde aber ähnlich auch in Bezug auf Maßnahmen im Bereich der Benachteiligtenförderung vorgebracht (vgl. Solga 2004 a/b).

#### **Adäquate Zugänge eröffnen/Umgang mit Verschiedenheit**

Im Anschluss an das Recht auf Teilhabe und Beteiligung geht es darum, Zugänge hierzu zu eröffnen,

weil sonst die Rechte eine leere Versprechung bleiben (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005). Hieraus leitet sich die Notwendigkeit ab, Formen von Partizipation so zu wählen und im Detail auszugestalten, dass sie den Zielgruppen entsprechen. Diese Entsprechung richtet sich nach den Lebenslagen bzw. den Lebenswelten der Jugendlichen. Dieser Aspekt ist gerade in den Konzepten einer lebensweltorientierten Jugendsozialarbeit oder ähnlichen immer wieder angemahnt worden. Gerade in der alltäglichen Arbeit ist es wichtig, professionell mit der individuellen Verschiedenheit umzugehen, sodass Partizipation tatsächlich auf einen Ausgleich von Benachteiligung hinwirkt und die Ungleichheiten nicht implizit fortgeschrieben oder gar verstärkt werden (etwa über Kommunikationsformen, die nur redestärke Jugendliche begünstigen usw.). „Ihre [der Teilnehmenden] unterschiedlichen Potenziale sowie Arten und Weisen zu partizipieren, dürfen ihr Beteiligungsrecht nicht mindern, sondern müssen berücksichtigt und konstruktiv aufgenommen werden. Behandelt man Ungleiche gleich, entsteht Ungerechtigkeit“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 72).

#### **Konfliktorientierung**

Partizipation bringt Konflikte mit sich, und dies weniger als Problem denn als Qualität (vgl. Böhnisch 2008). Durch die Beteiligung werden auf einer Alltagssebene vielfach auch soziale Konflikte thematisierbar, die sonst anders – und weniger konstruktiv (bspw. über delinquente Formen) – verarbeitet werden. Partizipation ist immer auch eine Form der demokratischen Konfliktbearbeitung. Diese rückt deshalb in den Vordergrund, weil die ursprünglichen Formen der Aushandlung und Harmonisierung sozialer Konflikte (Sozialpartnerschaft, Parteiendemokratie, soziale Sicherung über institutionelle Bildung und Arbeit) derzeit an Relevanz verlieren. „Die Zeiten der Harmonisierung sozialer Probleme in Deutschland sind vorbei. Die Aktivierung der Gesellschaft belebt gleichzeitig ein hohes Potenzial an Störungen. [...] Für die soziale Arbeit schlage ich [...] die Entwicklung einer ‚Kultur der Auseinandersetzung‘ vor. Diese besteht aus den Kategorien Konflikt, Dialog und Aushandlung“ (Rätz-Heinisch 2007, S. 48). Vor diesem Hintergrund wird Partizipation auch zu einem Lernfeld für Aushandlungsstrategien von Konflikten und kann so das Klima im Gemeinwesen verbessern.

<sup>14</sup> Von Prinzipien ist dabei nicht durchgängig die Rede; die folgenden Punkte werden oft auch als Voraussetzungen oder überhaupt als Partizipationsbegriff verstanden.



„Statt bei Konfliktlagen auf Konfrontationskurs zu gehen, kann man sie [die Beteiligten] bei der Erarbeitung von Problemlösungen beteiligen“ (Stange 2008, S. 623).

### **Transparenz**

Eine wichtige Voraussetzung für Beteiligung ist die Transparenz über Regeln, Verfahren, Ressourcen und Informationen. Ohne diese werden schnell Ungleichheiten reproduziert, weil z.B. einige Gruppen größere Handlungsmöglichkeiten durch Informationsvorsprung erhalten, die sie auch strategisch für ihre partikularen Interessen nutzen können.

### **Kompetenzen und Herausforderungen**

Nach einer weit verbreiteten Ansicht müssen Jugendliche sich zunächst die entsprechenden Kompetenzen aneignen, um auch zur Partizipation fähig zu sein. Diese Perspektive wird in der Diskussion umgedreht: Nicht der Lernprozess ist Voraussetzung für Partizipation, sondern Partizipation ist für alle Beteiligten (auch) ein Lernprozess. Dabei ist entscheidend, Jugendlichen wie den Erwachsenen auch entsprechende Herausforderungen zuzumuten, aber Unter- oder Überforderungen zu vermeiden. „Es müssen ‚Zonen nächster Entwicklung‘ (Wygotski) eröffnet werden, nicht übernächster; und auch wenn die Zumutungen nicht bewältigt werden, ist dies ein Lernanlass auf dem Weg zu mehr mitverantwortlicher Selbstbestimmung“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 67). Partizipation spannt sich damit aus einer pädagogischen Perspektive zwischen Selbstbestimmung und Unterstützung (vgl. Eikel 2007) auf, nicht aber zwischen Selbst- und Fremdbestimmung.

### **Grundhaltung und gegenseitige Anerkennung der Beteiligten**

Die praktischen Erfahrungen machen auch deutlich, dass die grundlegende Einstellung gerade der Fachkräfte gegenüber partizipatorischen Verfahren entscheidend für das „partizipative Klima“ ist (vgl. z.B. Hermann 1998). Dabei geht es immer auch darum, die „Ergebnisoffenheit“ partizipativer Prozesse „auszuhalten“ und Interesse an der Kreativität zu entwickeln, die hier möglich ist. Entscheidend ist zudem die Anerkennung aller Beteiligten – gerade mit ihren

oft auch eigensinnigen Vorstellungen, Interessen und Kommunikationsweisen. Anerkennung wird auch als zentraler Motivationsfaktor von Kindern und Jugendlichen für Beteiligung und die damit verbundene Arbeit beschrieben (vgl. z.B. Burdewick 2003, 2005; Niebling 2005). Die Herausforderung der Inklusion durch Teilhabe ist gerade für Menschen mit Behinderung immer in Zusammenhang mit Anerkennung der Verschiedenheit (Diversität), d.h. als eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993) diskutiert worden.

### **Personelle/fachliche Ressourcen**

Hieran schließt sich direkt die Frage nach personellen und fachlichen Ressourcen an: Partizipation muss im Alltag gelebt werden, d.h. es hängt entscheidend von den Menschen ab, ob sie ein grundlegendes Gestaltungsprinzip in Projekten, Schulen oder Kommunen wird. Die vielfältigen Aushandlungsprozesse erfordern Zeit, die man zusammen verbringt, und eine gewisse Konfliktfähigkeit. Ob ehrenamtlich oder als Arbeitszeit – in jedem Falle lässt man sich dauerhaft darauf nur ein, wenn es auch mit Spaß verbunden ist, mit diesen Menschen zusammenzusitzen, zu diskutieren und zu streiten. Über diese sehr basale persönliche Komponente hinaus kann man aber auch Moderationstechniken sowie Methoden und Verfahren zur Beteiligung erlernen. Für die Fachkräfte ist ein gewisses „Handwerkszeug“ hilfreich, um partizipative Prozesse im professionellen Alltag initiieren und moderieren zu können.

### **„Ernstcharakter“ und erfahrbare Wirkung**

Es ist vielfach darauf hingewiesen worden, dass Partizipation kein (nur) pädagogisches Verfahren ist, mit dem Jugendliche – quasi spielerisch im Schonraum Schule, Jugendzentrum oder Beschäftigungsprojekt – aktive Bürgerschaft oder demokratisches Verhalten im Erwachsenenalter erlernen sollen<sup>15</sup>. Partizipation ist untrennbar mit Verantwortungsübernahme (bzw. -übergabe) und mit Entscheidungsmacht verbunden. „Jugendliche sollen nicht in harmlosen Fragen entscheiden, sondern in den für sie ernstesten und wichtigsten Fragen. [...] Nur wenn man Entscheidungsmacht hat, wird es ernst, nur dann macht es Sinn sich zu engagieren, zu kämpfen, zu lernen und Lösungen zu finden“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 84). Lösungen, die partizipativ erarbeitet wurden,

<sup>15</sup> Um dies zu verdeutlichen, wird gelegentlich von „echter“ oder „ernstgemeiner“ Partizipation gesprochen (vgl. z.B. BJK 2009).

müssen also Relevanz haben und umgesetzt werden, und dies muss für die Beteiligten erfahrbar sein. Dieser „Ernstcharakter“ ist untrennbar mit der grundlegenden „Unterstellung verbunden, dass sie [die Jugendlichen] auch mündig und damit verantwortungsfähig sind. Die Frage ist nicht, ob Jugendliche Verantwortung übernehmen können [...], sondern wie [...]: Welche Aufgaben können sie eigenverantwortlich übernehmen und welche Unterstützung brauchen sie dafür?“ (ebd., S. 84f.)

### **Netzwerke/Kooperationsgefüge**

Ernstcharakter und Wirkung von Partizipation weist zumindest teilweise über die üblichen Grenzen von Projekten oder Institutionen hinaus. Das ist vor allem der Fall, wenn es um Themen (wie dem Übergang in Arbeit) geht, bei denen mehrere Institutionen bzw. Instanzen beteiligt sind und bei denen ein längerer biographischer Entwicklungszusammenhang gemeint ist, der weit über das eine oder andere Projekt hinausreicht. Die Relevanz von vielen Entscheidungen erstreckt sich dann über mehrere Institutionen. Dem entsprechend wird Partizipation in dem Maße relevant, wie die Entscheidungen auch in den verschiedenen Institutionen sowie bei anderen Personen (Eltern, Freunde) akzeptiert werden. Diese von vornherein kooperativ einzubinden und so entsprechend für die Beteiligung von Jugendlichen zu öffnen, erscheint deshalb wichtig, weil sonst subjektiv der Sinn von Partizipation in Frage stehen kann.

### **2.3.4 Resümee: Teilhabe und Beteiligung aus Perspektive der Jugendsozialarbeit**

Aus der Perspektive der Jugendsozialarbeit erscheint es sinnvoll, Teilhabe und Beteiligung systematisch aufeinander zu beziehen: Zum einen geht es immer um **gesellschaftliche Teilhabe**, die durch Zugänge zu Bildung, Ausbildung, Arbeit und Einkommen eröffnet werden kann. Ohne diese Zugänge ist gesellschaftliche Teilhabe stark eingeschränkt, weil man von entscheidenden Bereichen der Gesellschaft ausgegrenzt ist. Es kann als originärer Auftrag der Jugendsozialarbeit verstanden werden, diese Zugänge – insbesondere Zugänge zu Ausbildung und Arbeit – zu erschließen, sodass Jugendlichen und jungen Erwachsenen mithilfe entsprechender Unterstützungsangebote gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht wird.

Zum anderen geht es dabei um **Beteiligung** im Sinne des Rechts auf Mitbestimmung und Beteiligung an Entscheidungen, die die Jugendlichen selbst betreffen. Dies zieht sich bis in die Details der Fragen, wie und welche Zugänge im konkreten Alltag zu erschließen sind, wie Lernumfelder und Projekte gestaltet sein sollen, welche biographischen Optionen bestehen, welche verfolgt werden sollen und wie das geschieht.

Die explizite Unterscheidung der im Partizipationsbegriff vereinten Dimensionen Teilhabe und Beteiligung hilft, die wechselseitige Beziehung beider Dimensionen im Blick zu behalten und sich nicht auf den einen oder anderen Aspekt zu beschränken: einerseits auf die „bloße“ Ermöglichung von Teilhabe durch die Vermittlung in Ausbildung und Arbeit, andererseits auf Verfahren in Einrichtungen zur Aktivierung und Motivierung der Adressaten und zur Entwicklung von Kompetenzen „für später“. Entscheidend ist der gegenseitige Bezug beider Aspekte. Partizipation meint demnach im Kontext der Jugendsozialarbeit die Erschließung von gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten unter Beteiligung und Mitbestimmung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Damit wird deutlich, dass es um eine aktive Ausgestaltung der konkreten gesellschaftlichen Teilhabe der Menschen im Sinne ihres Bürgerstatus geht und Formen der Mitbestimmung und Beteiligung immer über das konkrete Projekt, die konkrete Maßnahme oder Institution hinausweisen, weil sie auf die Eröffnung gesellschaftlicher Teilhabe abzielen.

Partizipation ist somit das Mittel zur Erzeugung sozialer Inklusion. Sie versucht, ausgehend von den Menschen – in all ihrer Verschiedenheit – geeignete Formen zu entwickeln, in denen jede und jeder einen Platz finden kann, der ihr oder ihm einen eigenen Handlungsraum gibt. Inklusion unterscheidet sich vom Integrationsbegriff, der – zumindest in seiner originären Verwendung – stärker von einer gegebenen Gesamtheit (Gesellschaft, Arbeitsmarkt) ausgeht und die Einzelnen hier hinein eingliedern will. Inklusion betont dagegen stärker den aktiven eigenen Anteil an der Konstitution von Gesellschaft, der Arbeitswelt und der verschiedenen Bildungsinstitutionen (s.o.). Voraussetzung ist dabei die Anerkennung der Menschen in ihrem Bürgerstatus, d.h. in ihrem Recht darauf, ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren und eigene Teilhabemöglichkeiten zu erschließen. Voraussetzung ist weiterhin, dass sie hierzu tatsächlich Möglichkeiten haben, d.h. entspre-

chende Ressourcen, (politische) Handlungsspielräume und Unterstützung existieren.

Der Inklusionsbegriff wird auch in der Jugendsozialarbeit zukünftig eine stärkere Rolle spielen müssen, weil die ursprüngliche Idee der Integration – Vermittlung und Eingliederung in bestehende Angebote von Bildung, Ausbildung und Beschäftigung – heute vielfach an ihre Grenzen stößt. Implizit arbeitet die Jugendsozialarbeit in der Praxis zum Teil bereits mit einer Idee von Inklusion, auch wenn dabei von Integration gesprochen wird. Auch theoretisch sind unter dem Begriff Integration bereits viele Ansätze beschrieben worden, die aktuell vor allem als Inklusion gefasst werden.

In dieser Perspektive wird Partizipation zu einem Schlüsselbegriff für die Jugendsozialarbeit, weil sie das entscheidende Mittel zur Erzeugung sozialer Inklusion ist. Sie wird umso wichtiger, als auch mit dem Paradigma des aktivierenden Staates in der Arbeitsmarktpolitik den Menschen eine aktive Rolle zugeschrieben wird. Dies lässt sich natürlich nur einlösen, wenn zugleich auch die Unterstützungsstrukturen sowie die Arbeitswelt tatsächlich Möglichkeiten zur Eigenaktivität, d.h. zur Partizipation eröffnen. Bereits in den klassischen Untersuchungen zur politischen Partizipation wurde nachgewiesen, dass die Möglichkeiten zur Beteiligung und Mitbestimmung im

lokalen Umfeld der Menschen entscheidend für die Ausbildung des Vertrauens in die Wirksamkeit der eigenen Aktivitäten sind (vgl. Pateman 1970).

Der Überblick über die verschiedenen Perspektiven, in denen Partizipation diskutiert wird, zeigt, dass hiervon alle oben aufgeführten Ebenen berührt werden: die der Interaktion zwischen Beteiligten sowie Professionellen, der Biographie, der Organisation (Schule, Projekte, Maßnahmen, Betriebe), Region (insbesondere Planungsprozesse) sowie die rechtlich-politische Ebene. Auf allen diesen Ebenen agiert Jugendsozialarbeit als Profession. Interessant ist dabei besonders die Verknüpfung dieser Ebenen: So werden bspw. viele biographische Entscheidungen auf der Ebene der Interaktionen (z.B. in Beratungsgesprächen) vorbereitet oder gar getroffen, aber sie werden ebenso durch die förderpolitischen Bedingungen oder die Entscheidungen im Bereich der Jugendhilfeplanung (bzw. des lokalen Übergangsmanagements) beeinflusst. Die Jugendsozialarbeit kann dadurch aus ihrer alltäglichen Praxis heraus, unter Beteiligung ihrer Klientel, auch fundierte Vorschläge zur Gestaltung der Förderpolitik formulieren. Sie arbeitet außerdem im Schnittfeld mehrerer Institutionen zusammen und hätte dadurch nicht nur die eigenen Organisationen partizipativ zu gestalten, sondern kann auch die Ansätze bspw. in Schule und Wirtschaft (betriebliche Mitbestimmung) nutzen.

# 3 Ansätze zur Stärkung von Teilhabe und Beteiligung im Kontext von Schule

Die Probleme, die mit den oben beschriebenen biographisierten Übergängen in Arbeit einhergehen, haben zu einer breiten Diskussion über die Veränderung von Schule und zu vielfältigen praktischen Weiterentwicklungen geführt. Entscheidende Punkte sind dabei

- die Etablierung neuer Lernformen neben dem „üblichen“ Fachunterricht,
- die Öffnung der Schulen in ihr sozialräumliches Umfeld hinein und
- die Entwicklung der Schule insgesamt hin zu einem ganz neuen Lernraum, der insgesamt auf die individuelle Vielfalt der SchülerInnen eingehen und jedem gerecht werden kann.

Quer durch diese Punkte zieht sich die Frage der Kooperation mit weiteren professionellen Partnern, insbesondere der Jugendhilfe, der meist auch die Jugendsozialarbeit zugerechnet wird. Diese hat zusätzlich auch noch externe „Ersatzangebote“ aufgebaut, die meist speziell schulumüde oder schulabsente Jugendliche zu erreichen suchen und somit (doch noch) den schulischen Abschluss sichern sollen.

Die folgenden Praxisbeispiele konzentrieren sich auf Projekte, die im oben definierten Sinne das Potenzial haben, soziale Benachteiligungen durch Formen der Beteiligung und Mitbestimmung zu bekämpfen und Jugendlichen dadurch Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen. Sie stehen hier als Beispiele für viele andere Projekte, die an dieser Stelle leider ungenannt bleiben müssen<sup>16</sup>. Die Zuordnung zu den Schwerpunkten (curriculare und institutionelle Öffnung oder Schulentwicklung) erfolgte mit Blick auf die Beteiligung der SchülerInnen. Zweifellos stehen alle angeführten Projekte auch im Zusammenhang von Schul-

entwicklungsprozessen, die eine curriculare und institutionelle Öffnung beinhalten; allerdings gibt es Unterschiede dabei, inwieweit z.B. die organisationale Entwicklung der Schule explizit per Mitbestimmungsverfahren durch die SchülerInnen mitgestaltet wird. Die Jugendsozialarbeit ist bei einigen Projekten bereits beteiligt bzw. der Hauptakteur; bei der Auswahl ging es aber zunächst unabhängig von institutionellen Kooperationsformen um Projektideen, die in Hinblick auf Handlungsperspektiven für eine partizipativ orientierte Jugendsozialarbeit erscheinen.

## 3.1 Curriculare Öffnung im Rahmen von Schule

Schulbezogene partizipative Projekte sind vielfach direkt an der Schule verortet und bieten dort eine Erweiterung des normalen Unterrichts, vielfach in Kooperation mit externen Trägern, Vereinen usw. Nach den Recherchen für die vorliegende Expertise liegt hier derzeit der Schwerpunkt: Durch zusätzliche, meist freiwillige Angebote wird das didaktische Curriculum (in der Regel der Fachunterricht) erweitert. Dies geschieht zuweilen mit Blick auf bestimmte Zielgruppen, für die andere Lernformen besser geeignet erscheinen als der normale Fachunterricht oder auf bestimmte Problematiken, so insbesondere die Konfliktbewältigung unter SchülerInnen. Vielfach bieten sich partizipative Projekte jedoch einfach als alternative Lernform an, in der z.B. im realitätsnahen Bezug von Schülerfirmen verschiedenste (soziale) Kompetenzen gestärkt werden und SchülerInnen Anerkennung erhalten können, denen diese Erfahrung im Unterricht weniger zuteil wird als anderen. Bei aller Vielfalt der vorzufindenden Ansätze zeigt sich die Grundidee, über eine praktische Projekt-

<sup>16</sup> Die Autoren bedanken sich an dieser Stelle herzlich bei allen SchülerInnen, LehrerInnen und ProjektkoordinatorInnen, die bereit waren, über ihr Projekt Auskunft zu geben.

ausrichtung und die Ermöglichung weiterreichender Mitbestimmungsmöglichkeiten als im „normalen“ Unterricht eher den unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten von SchülerInnen gerecht werden zu können. In Projekten kann man experimenteller arbeiten und SchülerInnen ein alternatives Lernumfeld bieten, ihnen Selbstwirksamkeitserfahrungen verschaffen usw.

Neben den inzwischen nicht nur an Gymnasien weit verbreiteten Schülerfirmen lassen sich hier auch Projekte zur Berufsorientierung und zur politischen Partizipation finden, in denen SchülerInnen weitreichende Mitbestimmungsmöglichkeiten haben und Formen und Inhalte selbständig mitentwickeln. Ebenso spielen Peer Work-Ansätze, insbesondere in Streitschlichterprojekten, eine tragende Rolle. Eine Untersuchung zu Peer-Mediation an Schulen in Köln konnte belegen, dass „Kontrahent/innen unter Anleitung von Schüler/innen ihrer Schule miteinander über ihre Konflikte kommunizieren, sich ernsthaft Lösungen überlegen und diese auch einzuhalten in der Lage sind, und das ohne Einwirkung von Erwachsenen“ (Caesar 2003, S. 280). Die Projekte sind damit immer schon auch ein Beitrag zur Verbesserung des Schulklimas insgesamt (wie es dann bei der Schulentwicklung zum Thema eines gesamten Schulkonzeptes wird); ihre Etablierung und das „mit Leben füllen“ hängt vielfach mit den Bemühungen der gesamten Schule um eine partizipative Grundausrichtung zusammen. Zweifellos gehen viele solcher Projekte auch auf das Engagement einzelner LehrerInnen zurück; werden sie dann später jedoch nicht auch in die Organisationsform der Schule transformiert, steht und fällt ihre Existenz mit den entsprechenden Personen (vgl. Caesar 2003).

### **3.1.1 Peer Education an der Schule Ernst-Henning-Straße in Hamburg**

#### **Entstehungshintergrund**

Die Ganztagschule Ernst-Henning-Straße in Hamburg Bergedorf ist eine Integrierte Haupt- und Realschule, zu der auch eine Grundschule mit integrativen Regelklassen sowie eine Projektschule in Seefeld gehört. Die Schule bietet in Kooperation mit unterschiedlichen Partnern viele verschiedene Projekte für die Schüler und Schülerinnen an: z.B. zwei Schülerfirmen, ein Tanzprojekt, ein Umweltmusical sowie

Biologie- und Kunstprojekte an der Projektschule Seefeld. Eine Hausaufgabenbetreuung sowie unterschiedlichste Freizeitangebote (z.B. Töpfern, Fußball und Nähen) gehören ebenfalls zu den Angeboten der Ganztagschule. Der Schwerpunkt der Angebote liegt bei der Berufsorientierung, zu der Kompetenzfeststellungsverfahren und Praxislertage gehören, und bei der Förderung sozialer Kompetenzen.

Letzteres wird vor allem durch das Projekt „Peer Education“ sowie die Aktion „Prima Klima“ unterstützt. Peer Education gibt es an der Schule seit 1999. Das Projekt ist aus der Einsicht entstanden, dass die Kinder und Jugendlichen im Schulalltag (so auch auf dem Schulweg) und in ihrer Freizeit mit Gewalt und Konflikten konfrontiert sind. Diese Betroffenheit forderte zur Auseinandersetzung auf. Das Projekt kam auch den Wünschen der SchülerInnen entgegen, die sich Informationen zum Umgang mit Konflikten und den Ursachen von Gewalt wünschten. Anregungen holte sich die Schulleitung aus der Aids-Prävention, bei der Betroffene andere Menschen über Aids informieren. Durch die mit dem Projekt verbundenen Effekte der Stärkung des Selbstwertgefühls und der Persönlichkeitsentwicklung wünschen sich die Initiatoren, dass die SchülerInnen keine Kompensation mehr durch Gewalt und Drogen suchen müssen.

#### **Grundkonzept und partizipative Strukturen**

Peer Education ist ein Angebot der Schule an SchülerInnen der Jahrgangsstufe 8 bis 10. Das Projekt läuft für die Peers jeweils drei Jahre in unterschiedlichen Strukturen. In der 8. Klasse ist die Peer Education als Wahlpflichtkurs organisiert und stellt ein Alternativangebot zum Kurs Ethik dar. Ab der 9. Klasse findet die Peer-Arbeit außerunterrichtlich statt. Trotz der Wahlpflichtstruktur in Klasse 8 steht es den Peers frei den Kurs jederzeit zu verlassen und zum Ethikunterricht zu wechseln. Die SchülerInnen empfinden Peer Education jedoch nicht als Unterricht, sondern eher als ein Angebot, was gerade durch seinen freiwilligen Charakter attraktiv erscheint. Das Interesse der SchülerInnen am Peer-Projekt war und ist so groß, dass eine Auswahl getroffen werden muss, wer am Projekt teilnehmen kann.

Nachdem das Projekt in den Klassen vorgestellt wird und feststeht, wer teilnehmen möchte, entscheiden die SchülerInnen in den Klassen selbst, wer zur Peer Education gehen darf. Dabei gibt es keinen festen Kriterienkatalog, nach dem diese Entscheidungen

getroffen werden. Im Klassenverband wird diskutiert und demokratisch ein Entschluss gefällt. Dieses Auswahlverfahren hat sich bewährt und löste die bisherige Struktur, dass die LehrerInnen die SchülerInnen auswählten, ab. So entsteht laut Projektleiter heute ein gesunder Mix an teilnehmenden Schülern und Schülerinnen. Engagierte Schüler finden sich ebenso wie als schwierig aufgefallene Schüler im Projekt wieder. Die Gründe für das Interesse am Kurs sind immer ähnlich. Die SchülerInnen interessieren sich für die Inhalte des Kurses, weil sie lernen möchten anderen zu helfen. Die partizipative Gestaltung des Kurses („Weil wir miteinander reden, statt im Unterricht nur zuzuhören.“) weckt bei vielen SchülerInnen große Neugier. Außerdem fließen die positiven Erfahrungen von Geschwistern oder Freunden, die den Kurs bereits besucht haben, in die eigenen Entscheidungen mit ein.

Die Form der Peer Education ist durchweg partizipativ angelegt. Jede Peer-Stunde beginnt mit einem sog. Blitzlicht. Hier erzählen sich die Peers zunächst, wie es ihnen geht und berichten über eventuelle Probleme. Diese Methode des Blitzlichtes ist entscheidend für die Arbeit der Peers, da hierüber eine Vertrauensbasis geschaffen wird, die alle Beteiligten als einen der wichtigsten Aspekte in der gemeinsamen Arbeit betonen. Eine weitere Besonderheit des Kurses ist die Arbeitsweise und das Arbeitsklima. Der Projektleiter selbst betrachtet sich hier nicht als Lehrer, sondern eher als Coach und die SchülerInnen schätzen den Umgang auf gleicher Augenhöhe. Die Erarbeitung selbst gesetzter oder auch vorgeschlagener Themen findet in Kleingruppen statt. Gemeinsam erarbeiten sie mögliche Umgangsformen und Lösungen bei Problemen. Die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit werden in der gesamten Gruppe besprochen und diskutiert. Die Themen der Arbeit entscheiden die Peers selbst. Entweder gibt es Vorschläge vom Coach, eigene Wünsche, aktuelle Probleme an der Schule oder auch Konflikte innerhalb der Gruppe, die zum Thema der Arbeit werden. Auch Erfahrungen der bereits ausgebildeten Peers werden Bestandteil der gemeinsamen Auseinandersetzung.

Nach der einjährigen Peer-Ausbildung in der 8. Klassenstufe, bei der die Aspekte Vertrauen und gemeinsames Arbeiten auf gleicher Augenhöhe im Mittelpunkt stehen, beginnen die Einsätze der Peers. Sie unterstützen die Lehrkräfte bei der Pausenaufsicht und sind als Ansprechpartner für die MitschülerInnen immer bereit bei Konfliktlösungen zu unterstützen. In

den Pausen gehen sie gemeinsam über den Pausenhof, gut erkennbar durch ihre farbigen Westen. Sie legen gemeinsam einen „Dienstplan“ fest, in dem abgestimmt wird, wer wann im Einsatz ist. Dabei betonen sie, dass sie als Peers eigentlich immer bereit sind, einzuschreiten und dass bei der Erstellung der Pläne auf persönliche Belange (z.B. die aktuelle Prüfungssituation) Rücksicht genommen wird.

Während der Pausenaufsicht schreiten die Peers ein, wenn sie sehen, wie sich Mitschüler streiten oder gar handgreiflich werden und wenn andere SchülerInnen die Regeln verletzen (die sie sich zum Teil selber gegeben haben). Dabei ist es den Peers wichtig, dass sie nicht als Aufpasser fungieren oder bei Streitende „zur Sau machen“. Ihnen geht es um die Unterstützung bei der Konfliktlösung. Sie helfen anderen Schülern ihre Streitereien zu beenden und regen bei Regelverstößen zum Nachdenken an, sodass die anderen SchülerInnen selbst erkennen können, was sie falsch gemacht haben. Das Motto ist dabei: „Auf gleicher Augenhöhe, von Schüler zu Schüler“. Wenn MitschülerInnen Probleme haben, sprechen sie lieber die Peers an, da hier ein größeres Vertrauen herrscht. Die Peers beraten auch bei Konflikten. Am Anfang des Projektes wurde ein eigener Beratungsraum für solche Gespräche gegründet und der Andrang war so groß, dass z.T. Unterricht ausfallen musste. Mittlerweile ist der Andrang zurückgegangen, sodass der Raum nicht mehr benötigt wird.

Insgesamt betrachten die SchülerInnen ihre Ausbildung und ihre Arbeit als Peers als sehr interessant und aufregend, aber auch anstrengend. Sie müssen lernen viel Geduld aufzubringen, ruhig zu bleiben und die MitschülerInnen eher dabei zu unterstützen, ihre Probleme selbst zu lösen anstatt Lösungen vorzugeben. Sie lernen sich in andere SchülerInnen und auch in LehrerInnen hineinzuversetzen. Vor allem aber haben sie viel für sich selbst gelernt. Es fällt ihnen leichter andere Menschen zu verstehen und zu akzeptieren. Sie sind selbstbewusster geworden und haben gelernt, mit eigenen Konflikten besser umzugehen. Ihre Erfahrungen als Peer sind den Jugendlichen mittlerweile in Fleisch und Blut übergegangen und sie nutzen ihre Erkenntnisse ganz selbstverständlich auch außerhalb der Schule. Ein Schüler berichtet, dass die Ausbildung zum Peer ihm bei seiner Arbeit im Jugendclub hilft. Für ihre Arbeit erhalten die SchülerInnen viel Anerkennung von anderen SchülerInnen und von LehrerInnen. Außerdem interessieren sich andere Schulen, Presse und Fernsehen sehr für das

Projekt und die SchülerInnen haben schon mehrfach ihre Peer Education vor Publikum präsentiert. Ein großer Auftritt war die Überreichung des Bertini-Preises im Jahr 2005. Ihre Arbeit als Peers und die erworbenen Kompetenzen werden auch in einem fortlaufenden Zertifikat bescheinigt. Gemeinsam mit der Aktion „Prima Klima“ bescheinigen die SchülerInnen dem Projekt eine nachhaltige Wirkung auf den gesamten Schulalltag und auf ihre persönliche Entwicklung.

Die Aktion „Prima Klima“ ist eine Reaktion auf das zum Teil rücksichtslose Verhalten von SchülerInnen und dem daraus resultierenden Verhalten der LehrerInnen. Die Lautstärke im Schulgebäude, das Rennen in den Häusern und der rüde Umgangston gaben den Anstoß zur Veränderung. Auf der pädagogischen Konferenz im März 2006 entwickelten LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern gemeinsam Regeln für den Umgang miteinander und ein System von positiven und negativen Konsequenzen. Im April 2006 wurden die Prima-Klima-Regeln in den Klassen besprochen und alle SchülerInnen und LehrerInnen unterschrieben den so entstandenen Vertrag. Anschließend wurden alle Verträge feierlich bei einer gemeinsamen Auftaktveranstaltung in einer Schatztruhe verschlossen und durch gemeinsames Handauflegen sind SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen und die Schulleitung nun symbolisch miteinander verschworen.

### **Wirkung des Projektes auf den Schulalltag/ Nachhaltigkeit**

Neben den bereits erwähnten Effekten auf die Persönlichkeitsentwicklung der Peers, der Anerkennung, den die Peers erhalten und den Nutzen für die Ausbildungsplatzsuche, wirkt sich das Projekt Peer Education positiv auf den gesamten Schulalltag aus. Für die Peers ist es zur Selbstverständlichkeit geworden, bei Konflikten innerhalb der Klasse, aber auch an allen anderen Orten der Schule zu vermitteln. So ist es an der Schule insgesamt ruhiger geworden, die Schule und der Pausenhof sind sauberer und es kommt viel seltener zu extremen Ausschreitungen. Einige der neuen Peers haben noch nie eine Prügelei an ihrer Schule erlebt. Die Peers haben wesentlich dazu beigetragen, die Lernatmosphäre sowie das Schulklima insgesamt zu verbessern. In Verbindung mit dem Projekt „Prima Klima“ ist an der Schule bereits viel in Richtung einer positiven Schulentwicklung passiert. Nicht nur das Klima hat sich verbessert, auch die Identifikation der SchülerInnen mit ihrer Schule ist

gestiegen und damit auch ihre Einsatzbereitschaft. Die Peers und auch der Projektleiter betonen, dass sie eine normale Schule, mit normalen SchülerInnen und normalen Problemen sind. Insgesamt betrachtet ist durch die Projekte viel passiert und viele der SchülerInnen fühlen sich an ihrer Schule sehr wohl.

Neben den positiven Entwicklungen innerhalb der Schule berichten die Schüler auch von einem besseren Klima innerhalb des Freundeskreises. Denn auch dort helfen die Peers Streite zu schlichten und Konflikte zu lösen. Für sie ist das Projekt ein wichtiger Bestandteil ihrer persönlichen Entwicklung.

### **Institutionelle Rahmung**

Das Projekt „Peer Education“ ist ein reines Schulprojekt und wird von der Schule selbst durchgeführt. Der stellvertretende Direktor und Projektleiter war maßgebend an der Entwicklung des Projektes beteiligt und begleitet es seither als Coach. Die Peer Education steht in der Klassenstufe 8 als Alternative zum Ethikunterricht zur Verfügung. Momentan wartet die Schule auf den Volksentscheid am 18.07.2010 über die Hamburger Schulreform. Dann entscheidet sich, ob die Schule Primarschule, also von Klassenstufe 1 bis 6, wird. Dies würde bedeuten, dass Peer Education in der jetzigen Form nicht mehr stattfinden kann. In diesem Fall soll das Projekt neu geplant werden.

### **Bezug zur Jugendsozialarbeit**

Die Ganztagschule Ernst-Henning-Straße in Hamburg Bergedorf arbeitet mit verschiedenen Kooperationspartnern zusammen, um eine Reihe von Projekten umsetzen zu können. An der zur Ganztagschule dazugehörenden Projektschule Seefeld laufen bereits Prozesse zur Öffnung der Schule insgesamt, welche von Jugendsozialarbeit unterstützt werden. Die Projektschule gehört aber aufgrund ihres Standortes zu einem anderen Gemeindekreis als die Ganztagschule, sodass die Prozesse hier noch nicht stattfinden. Allerdings will man an den Erfahrungen, die in Seefeld gemacht werden, ansetzen, um auch hier die Schulentwicklung voranzutreiben. Aktuell arbeitet die Ernst-Henning-Schule eng mit der Jugendhilfe und der Polizei zusammen, um eine Art Frühwarnsystem bei auffälligen SchülerInnen zu etablieren. Anlass für diese enge Verzahnung war ein Vorfall im Jahr 2008. Eine afghanische Schülerin der Ernst-Henning-Schule wurde von ihrem Bruder erstochen, weil sie versuchte sich von ihrer Familie

zu lösen und ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten. Damit sich solche und ähnliche Vorfälle nicht wiederholen, achtet die Schule sehr sensibel auf Verhaltensauffälligkeiten und kleinste Anzeichen und tritt bei Bedarf mit der Jugendhilfe und der Polizei in Kontakt.

## Quellen

- <http://www.schule-ernst-henning-strasse.hamburg.de/index.php/article/detail/2611>
- Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung (Hrsg.) (2005): Eigenes Lernen bewusst steuern. ...auf dem Weg zum lebenslangen Lernen. Hamburger Beiträge zu BLK-Programmen, Heft 7
- Bertini-Preis e.V. (Hrsg.) (2006): Lass dich nicht einschüchtern. Bertini-Preis für junge Menschen mit Zivilcourage
- Hamburger Abendblatt vom 23. Mai 2006: Peer Educators. Fünf Streitschlichter aus Bergedorf
- Jahrbuch 2007 der Schule Ernst-Henning-Straße in Hamburg
- Pädagogik 2/09: Prima Klima und Peer Education. Wie man Klassenmanagement durch Projekte unterstützen kann.
- Hamburg macht Schule 2/2008: Prima Klima. An der Verbesserung des Schulklimas arbeiten alle mit: Lehrer, Schüler und Eltern.
- Interviews mit den Beteiligten vor Ort

### 3.1.2 Berufsorientierung Ability Plus, Thüringen

#### Entstehungshintergrund

Das Projekt Ability plus wurde 2003 von der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (LKJ) initiiert. Die LKJ ist als freier Träger der Jugendhilfe Dach- und Fachverband für die kulturelle Kinder- und Jugendbildung in Thüringen und strebt in Kooperation mit den zuständigen Fachministerien der Jugendhilfe, der Bildung und der Kunst die landesweite Stärkung der Infrastrukturen für die kulturelle Kinder- und Jugendbildung an. Der 1992 gegründeten Landesvereinigung gehören mittlerweile 15 Mitgliedsverbände an. Ziel aller Verbände ist es den jungen Menschen in Thüringen ein vielseitiges Angebot an Musik, Tanz, Literatur, Medien und anderen künstlerischen Möglichkeiten zu unterbreiten und zu sichern. Durch die Aneignung sozialer Kompetenzen

als Hilfe zur Persönlichkeitsbildung soll den jungen Menschen ermöglicht werden, sich aktiv und selbstbewusst am kulturellen und gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Neben Ability plus gibt es weitere Angebote der LKJ, z.B. imPuls (Freiwilligendienst in der Kultur für benachteiligte Jugendliche), STUPS (spiel- und theaterpädagogisches Projekt für Vielfalt, Demokratie und Toleranz) und das Mehrgenerationenhaus Erfurt (ein Mehrgenerationennetzwerk als kulturelles Netzwerk). In den Jahren zwischen 2003 und 2009 wurde Ability plus bereits an 39 Thüringer Schulen durchgeführt. Insgesamt haben 1650 Schüler an der Berufswahlvorbereitung teilgenommen. 100 Lehrer und Lehrerinnen besuchten die Ability Fortbildung.

#### Grundkonzept und partizipative Strukturen

Das thüringenweite Projekt Ability plus ist ein Projekt zur Berufswahlvorbereitung für Schüler und Schülerinnen ab der 7. Klassenstufe in Regel- und Förderschulen und ab der 8. Klassenstufe in Gymnasien. Es wird in die jeweils eigenen Berufswahlkonzepte der Schulen integriert. Das Projekt besteht aus vier verschiedenen Bausteinen für jeweils unterschiedliche Zielgruppen. Es unterstützt die Jugendlichen durch spielerische Testaufgaben beim Entdecken der eigenen Fähigkeiten und Stärken und fördert diese durch den Einsatz spielpädagogischer Methoden. Mithilfe von Simulationen können Anforderungen für Beruf und Studium ausprobiert werden. Die SchülerInnen erhalten zudem die Möglichkeit eigene Wünsche und Ziele zu definieren und werden so beim selbstständigen und reflektierenden Lernen unterstützt. Ziel des Projektes ist vor allem die Stärkung sozialer Kompetenzen, um so die Berufswahlkompetenz zu fördern. Bei Ability plus stehen die Stärken und die Wünsche der Jugendlichen von Anfang an im Vordergrund. Sie bestimmen die Richtung der einzelnen Projektphasen und werden als Experten ihrer Berufswahlprozesse anerkannt.

Ability-Basic als ein erster Baustein der Berufswahlvorbereitung umfasst insgesamt sieben Projektstage und richtet sich an SchülerInnen der 7. Klassen an Regel- und Förderschulen. Die SchülerInnen befassen sich zunächst mit ihren Traum- und Wunschberufen, den dazu nötigen beruflichen Fähigkeiten und erarbeiten so ein Bild ihrer Wunschberufe. Die SchülerInnen selbst wählen aus, mit welchen Berufen sie sich beschäftigen möchten. Traumberufe werden nicht als Träumereien abgewertet, sondern als erste eigene Orientierungen wertgeschätzt. In



verschiedenen Aufgaben und Spielen haben sie anschließend die Möglichkeit, Fähigkeiten wie Kreativität, Einfühlungsvermögen und ihre Fingerfertigkeit zu testen. Die Aufgaben werden in Kleingruppenarbeit durchgeführt. In diesen Kleingruppen findet auch die Einschätzung der Projektergebnisse statt. Gegenseitig schätzen sich die SchülerInnen in den Gruppen ein. Sie geben ihren MitschülerInnen ein Werturteil zu einzelnen Fähigkeiten und begründen dieses.

Am Ende eines Projekttages bekommt jeder Schüler und jede Schülerin die Gelegenheit, die eigenen Fähigkeiten und Leistungen selbst einzuschätzen. Ihre individuellen Profile, in denen die eigenen Stärken, Charaktereigenschaften und Zukunftswünsche eine zentrale Rolle spielen, gestalten die SchülerInnen in Form einer Collage. Abschließend erstellen sie einen sog. Masterplan, in dem die SchülerInnen sich die Fragen stellen: Wie kann ich meinem Berufswunsch näher kommen? Was kann ich jetzt schon dafür tun? Dabei geht es nicht nur um die schulischen Leistungen, sondern auch um die Auswahl des Praktikums, außerschulischen Aktivitäten und Eigeninitiative. Diese formulierten beruflichen Ziele und die zu gehenden Schritte werden weiter in der Berufsorientierung genutzt. Sie sollen konkret überprüfbar sein, sind aber immer auch veränderbar. Die Jugendlichen werden in dieser Phase der Berufsorientierung dazu angeregt sich intensiv mit ihren beruflichen Vorstellungen und Wünschen auseinanderzusetzen. Ihnen werden Erfahrungsräume eröffnet, in denen sie sich selbst ausprobieren können und sie erhalten Unterstützung bei der Reflexion ihrer eigenen Wünsche und Fähigkeiten sowie bei der Planung weiterer Schritte.

Ability-Profil umfasst für die Schüler der 9. und 10. Klassen an Gymnasien drei Projektstage. Ähnlich wie bei Ability-Basic können die SchülerInnen verschiedene Kompetenzen, wie ihre Kommunikations- und ihre Problemlösungsfähigkeit, in unterschiedlichen Aufgaben und Spielen testen und führen die Bewertung einerseits durch eine Selbsteinschätzung und andererseits gegenseitig durch. Die SchülerInnen reflektieren außerdem gemeinsam den Ist-Zustand zum Thema Ausbildung, definieren Schlüsselkompetenzen und erstellen individuelle Stärken-Profile. Die Ergebnisse des Projektes werden am Ende in einer Selbstdarstellung präsentiert und es wird versucht die Fragen „Was will ich und was muss ich dafür tun?“ durch eine Ideensammlung zu beantworten. Auch dieser Projektbaustein enthält die Erstellung

eines persönlichen Masterplanes, in dem die individuellen beruflichen Vorstellungen sowie eine erste Planung dazu notwendiger Schritte festgehalten werden.

Das Ability-UnternehmensPlanspiel als Baustein für Berufsorientierungsprozesse von SchülerInnen der 9. und 10. Klassen soll den Wirtschafts-, Recht- und Technikunterricht sowie bisherige Aktivitäten zur Berufswahlvorbereitung ergänzen. Das Planspiel simuliert eine mittelständische Firma mit dem Namen „Speed FF“, welche ein Ein-Mann-Luftkissenfahrzeug herstellt. Die SchülerInnen übernehmen die Rolle der Geschäftsführung oder die der MitarbeiterIn in der Produktions-, Personal- oder Marketingabteilung. Hierdurch erhalten sie spielerisch Einblicke in die Strukturen, Abläufe und Aufgaben von Unternehmen. Bevor die Simulation beginnt, beschäftigen sich die SchülerInnen an einem ersten Projekttag mit dem Prozess der Bewerbung. Dabei geht es um Grundlagen und Standards, aber im Vordergrund stehen eigene Fähigkeiten, die in die Bewerbung mit eingebracht werden sollen.

Ziel ist es, eine Bewerbungsmappe für die Firma „Speed FF“ zu erstellen. Die SchülerInnen wählen selbst aus, für welchen Platz in der Firma sie sich bewerben möchten. Anhand ihrer eingereichten Bewerbungsunterlagen werden Einstellungsgespräche geführt, welche die Selbstdarstellung der Jugendlichen trainieren. Am letzten Projekttag findet das eigentliche Planspiel, also die Simulation der Betriebsabläufe, statt. Für eine möglichst realistische Durchführung der Simulation wurde eigens ein Internetauftritt erarbeitet, der die Firma, deren Ziele und Produkte sowie Stellenausschreibungen beinhaltet (<http://www.speedforfun.de.vu/>). Die SchülerInnen lernen auf diesem Wege spielerisch die Betriebsabläufe einer Firma kennen und können ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten austesten. Sie lernen sich selbst besser einzuschätzen und die gemachten Erfahrungen sind ein wichtiger Bestandteil der eigenen Berufswahlprozesse.

Die Ability-Methodenwerkstatt ist eine Fortbildung für Lehrer und Lehrerinnen an Regel- und Förderschulen sowie an Gymnasien. Diese Fortbildung ist vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) anerkannt. An insgesamt sechs Fortbildungstagen werden Spiele, Übungen und Aufgaben vorgestellt und ausprobiert, welche die beruflichen und sozialen Fähigkeiten, z.B.

Fingerfertigkeit und Teamfähigkeit, fördern sollen. Bei den vorgestellten Ansätzen handelt es sich vor allem um spielpädagogische Methoden für die Berufswahlvorbereitung und für soziales Lernen. Weiterhin wird den LehrerInnen vermittelt, wie gemeinsam mit den SchülerInnen individuelle Stärken-Profile entwickelt und für die weitere Berufswahlvorbereitung genutzt werden können.

### **Institutionelle Rahmung**

Ability plus ist ein Projekt der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Thüringen e.V. Gefördert wird es durch Mittel des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur und der Europäischen Gemeinschaft (Europäischer Sozialfond).

### **Bezug zur Jugendsozialarbeit**

Ability plus ist ein Beispiel für ein Angebot zur unterstützten Berufsorientierung mit partizipativen Strukturen, welches von externen Jugendhilfeträgern an Schulen herangetragen wird. Die Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. bietet ihre Bausteine zur Berufsorientierung unterschiedlichen Schulen an. Das Angebot wird in die jeweils eigenen Berufsorientierungsprozesse der Schulen integriert, sodass ein ganzheitliches Konzept der Berufsorientierung entstehen kann. Die Bausteine zielen auf je unterschiedliche Zielgruppen ab. Entscheidend ist aber nicht die Schulart, die die SchülerInnen besuchen, sondern eher die Verortung der Berufsorientierungsprozesse in den jeweiligen Jahrgangsstufen. Der Baustein Ability-UnternehmensPlanspiel wird z.B. an Regel- und Förderschulen genauso durchgeführt wie an Gymnasien. Der Baustein Ability-Methodenwerkstatt soll zudem die Lehrer und Lehrerinnen bei der Durchführung weiterer Phasen der Berufsorientierung unterstützen, in dem neue Methoden der Förderung von Berufswahl gelernt werden.

### **Quelle**

[www.lkjthueringen.de/html/ability\\_index.htm](http://www.lkjthueringen.de/html/ability_index.htm)

## **3.1.3 Klassensprecher an der Beruflichen Schule mit sonderpädagogischer Förderung Neuenhagen (Brandenburg)**

### **Entstehungshintergrund**

Die Berufliche Schule mit sonderpädagogischer Förderung (BSSF) Neuenhagen wurde im Jahr 2000 eröffnet. Nach einer zweijährigen Probezeit wurde sie im Juni 2002 durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg als Ersatzschule anerkannt. An der Schule finden Bildungsgänge zur Vertiefung der Allgemeinbildung und der Berufsorientierung sowie berufsvorbereitende Maßnahmen statt. Neben der Möglichkeit Ausbildungen, etwa zum Altenpfleger/zur Altenpflegerin oder zum Bau- und Metallmaler/zur Bau- und Metallmalerin, zu absolvieren, bietet die BSSF Bildungsgänge zur Vermittlung des schulischen Teils einer Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung an. Das Schulangebot steht aber auch überbetrieblichen Bildungsträgern der Region in Kooperation offen.

Die Angebote der Schule richten sich hauptsächlich an benachteiligte Jugendliche, die mit verschiedenen Problemlagen konfrontiert sind. Diese Jugendlichen in ihrer Verantwortungsübernahme zu stärken und ihnen die Aneignung dazu notwendiger Kompetenzen zu ermöglichen, ist ein wesentliches Ziel der pädagogischen Arbeit in der BSSF. Vor ca. fünf Jahren begannen die Verantwortlichen zu überlegen, wie sie dieses Ziel erreichen können und entschieden sich für mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten der SchülerInnen in Form eines aktiven, von den Lehrkräften betreuten Klassensprechersystems.

### **Grundkonzept und partizipative Strukturen**

Ziel der pädagogischen Arbeit des BSSF ist die Stärkung der Verantwortungsübernahme der Jugendlichen und eine Schule des toleranten Miteinanders. Der Weg zur Erreichung dieser Ziele besteht aus drei Säulen, die das Fundament der Arbeit darstellen: Mitbestimmung, Gewaltprävention und gemeinsame Schuljahresprojekte.

Die Möglichkeiten der Mitbestimmung entsprechen dem Wunsch der SchülerInnen, sich an ihrer Schule wohl zu fühlen und dienen somit dem Aufbau

einer Atmosphäre, in der die zum Teil schulumüden Jugendlichen wieder gern lernen. Die Klassensprecher werden von den jeweiligen Klassen, in denen außerbetrieblich und betrieblich Auszubildende gemeinsam lernen, gewählt. Pro Klasse gibt es einen Klassensprecher/eine Klassensprecherin und einen Vertreter/eine Vertreterin. Die gewählten VertreterInnen der Klassen bleiben über einen längeren Zeitraum konstant dabei. Sie können aber auch abgewählt werden, sofern die Klasse entscheidet, dass der oder die Gewählte die Klasse nicht nach ihren Wünschen vertritt. Aufgabe der Klassensprecher ist es, Informationen der monatlichen Treffen weiterzugeben und gemeinsam mit den Jugendlichen in den Klassen zu erarbeiten, was sie sich für das jeweilige Schuljahr wünschen und wie z.B. der Tag der offenen Tür gestaltet werden soll. Außerdem wählen sie das gemeinsame Schuljahresmotto, zu dem sie in Kleinprojekten arbeiten und diese am Tag der offenen Tür einer breiten Öffentlichkeit vorstellen. Diese Arbeit findet während der Unterrichtszeit statt und wird von den KlassenlehrerInnen unterstützt.

Die monatlichen Treffen der KlassensprecherInnen finden nach der Schulzeit statt, damit die benötigte Lernzeit nicht verloren geht. Auf diesen Treffen beraten sich die Jugendlichen; dabei geht es z.B. um Hausordnung und Pausenzeiten oder die Gestaltung von Sportfesten und vom Tag der offenen Tür. Außerdem formulieren sie gemeinsam Regeln für den Umgang miteinander an der Schule. Die Jugendlichen übernehmen hier Verantwortung und regeln die anstehenden Aufgaben selbstständig. Unterstützt werden sie auf Wunsch z.B. bei Organisationsfragen. Unterstützung erhalten sie auch bei der Bewältigung ihrer Aufgaben als Streitschlichter und Vorbild für andere Jugendliche. Die KlassensprecherInnen setzen sich in besonderer Weise mit ihren MitschülerInnen auseinander, etwa in dem sie als AnsprechpartnerIn zur Verfügung stehen, aber auch selbstständig auf ein friedliches Miteinander sowie auf die Einhaltung der Schulregeln achten.

Für diese Aufgaben erhalten die KlassensprecherInnen eine Klassen- und Schülersprecherausbildung, bei der das Demokratielernen im Vordergrund steht, und Seminare im Umgang mit Konflikten sowie Seminare zum Thema Kommunikation. Hauptziel der politischen Jugendbildung an der BSSF ist die Vermittlung von Werten, sozialen Kompetenzen und Handlungskompetenzen im Umgang miteinander. Die Ausbildung dieser Kompetenzen ist zudem

Bestandteil der präventiven Arbeit an der Beruflichen Schule. Die Ausbildung politischer Handlungsfähigkeit, Aufklärung und Orientierung in einer komplexen Welt sowie die Stärkung der Persönlichkeit der Jugendlichen, sollen dazu beitragen, Gewalt vorzubeugen. Grundlage des Bildungsansatzes der BSSF ist der Artikel 1 Absatz 1 des Grundgesetzes: Die Würde des Menschen ist unantastbar. Um diesen und weitere Artikel des Grundgesetzes für die Jugendlichen verständlicher zu machen, gibt es an der BSSF ein eigens aufbereitetes Grundgesetz, in welchem mit Symbolen und einer für die Jugendlichen verständlichen Sprache versucht wird, den SchülerInnen das Grundgesetz näher zu bringen und sie zur Auseinandersetzung mit diesem anzuregen.

### **Institutionelle Rahmung**

Die BSSF Neuenhagen ist ein Angebot des Internationalen Bundes (IB). Die Klassensprecher sind ein schuleigener Versuch, Berufsschule neu zu gestalten und somit eine lernförderliche Atmosphäre zu schaffen sowie zur Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen beizutragen.

### **Bezug zur Jugendsozialarbeit**

Das Projekt bedient sich zunächst des formellen Mitbestimmungsinstruments der Klassensprecher, um auf diese Weise Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme in der berufsbildenden Schule für sozial benachteiligte Jugendliche zu verankern und auch pädagogisch zu nutzen. Damit geht das Projekt in die Richtung betrieblicher Mitbestimmung, die derzeit gerade in größeren Einrichtungen und Maßnahmen der Benachteiligtenförderung kaum als Chance ergriffen wird, um die Identifikation der Jugendlichen mit der Einrichtung zu erhöhen sowie ihre Motivation und das Klima der Einrichtungen und Maßnahmen insgesamt zu verbessern.

### **Quellen**

- <http://www.internationaler-bund.de/index.php?id=9170>
- <http://www.berufliche-schule-neuenhagen.de.dd13218.kasserver.com/bunteschule/mitbestimmung.html>
- Telefoninterview mit der Schulleitung

### 3.1.4 Schülercafe und Streitschlichter an der Kapellen-Volksschule Augsburg

#### Entstehungshintergrund

Die Kapellen-Volksschule Augsburg ist die zweitgrößte Hauptschule Schwabens mit einem großen Einzugsbereich. Die SchülerInnen stammen zu einem großen Teil aus sozial benachteiligten Familien, Familien mit hoher Scheidungs- und Arbeitslosenrate, Familien mit Sucht- und Gewaltproblemen und Familien mit Migrationshintergrund. Häufig beklagen sich die Lehrer über mangelnde Sozialkompetenzen der SchülerInnen, über einen Mangel an Selbstbewusstsein, Eigenverantwortung, Leistungsmotivation und Frustrationstoleranz. Konflikte werden oft mit verbaler und körperlicher Gewalt zu lösen versucht. Auch fehlt es der Kapellen-Volksschule an Räumen. Klassen müssen ausgelagert werden, die Turnhallen sind überbelegt, es gibt weder einen Musikraum noch eine Aula und für dringende Sanierungsarbeiten mangelt es an finanziellen Mitteln.

Die Schulleitung der Kapellen-Volksschule erkannte, dass sie die zunehmenden erzieherischen und sozialpädagogischen Probleme allein kaum mehr bewältigen konnte und nahm 1997 Kontakt zum Frère-Roger-Kinderzentrum Augsburg auf. Ziel war es, sich Berater aus den nahe gelegenen Jugendhilfeeinrichtungen in die Schule zu holen. Für die Zusammenarbeit wurde der IdeE-Arbeitskreis gegründet. IdeE steht hierbei für „Intensivierung der elementaren Erziehung“. Zunächst wurden hier gemeinsam Hilfekonzepte für einzelne SchülerInnen entwickelt. Seit 1998 ist außerdem eine sozialpädagogische Fachkraft eingestellt, um eine Brücke zwischen Jugendhilfe und Schule zu bauen.

Der Arbeitskreis selbst ist weniger ein Instrument der Mitbestimmung; er dient vor allem der Reflexion und Entwicklungsarbeit durch die beteiligten Fachkräfte und LehrerInnen. Hier wurden jedoch auch – insbesondere mithilfe der Sozialpädagogin vor Ort – mehrere partizipative Projekte der Schule entwickelt, deren Erfolg sich unter anderem an den zahlreichen Preisen widerspiegelt, die die Kapellen-Volksschule Augsburg für ihre Arbeit erhielt. Zuletzt wurde sie mit dem Zukunftspreis 2009 der Stadt Augsburg in der Kategorie „nachhaltige Entwicklung“ ausgezeichnet.

#### Grundkonzept und partizipative Strukturen

Zu den wesentlichen Inhalten der Jugendsozialarbeit an der Schule gehört unter anderem die Gründung des in Eigenleistung ausgestatteten Schülercafés und dessen stetige Betreuung und Weiterentwicklung, der Auf- und Ausbau von Betreuungsangeboten von der Nachmittagsbetreuung über die Ganztagsbetreuung bis hin zur Offenen Ganztagschule, die Gründung des Zirkus „Kapelli“ mit mehreren Galavorstellungen und die Gründung von Intensivklassen zur Betreuung förderbedürftiger Schüler und Schülerinnen. Ebenfalls gibt es an der Kapellen-Volksschule u.a. ein Krisenbüro, Streitschlichter und Projekte wie den Werkstattunterricht, eine Fahrradwerkstatt und Projekte zur Gewaltprävention. Seit Oktober 2007 gibt es eine neu eingerichtete Halbtagsstelle, die sich dem Schwerpunkt „vertiefte Berufsorientierung“ widmet.

#### Schülercafe

Zu Beginn ihrer Arbeit unterstützte die Schulsozialarbeiterin die Gestaltung des alten Schülercafés. Eine 8. Klasse baute hierzu mit Unterstützung eines Schreiners einen Kellerraum aus und fertigte selbstständig ein DJ-Podest und eine Theke an. Der Arbeitskreis Suchtprävention unterstützte die Arbeiten finanziell, da das Schülercafé als Gewalt- und Suchtpräventionsprojekt konzipiert wurde. Wie das Café gestaltet sein soll, bestimmten die Schüler und Schülerinnen selbst. Und sie halfen aktiv beim Um- und Ausbau des Raumes. Noch im selben Schuljahr konnte das neue Schülercafé eingeweiht werden und die Arbeitsgemeinschaft Schülercafé, die dessen Betrieb übernimmt, wurde gegründet. Sie besteht mittlerweile (Schuljahr 2007/2008) aus 43 SchülerInnen der 5. bis 10. Jahrgangsstufe.

Das Engagement wächst von Schuljahr zu Schuljahr. Durch den Ausbau der Mittags- und Ganztagsbetreuung an der Kapellen-Volksschule erhält das Schülercafé steigenden Zulauf und die Betreuung des Cafés muss ausgebaut werden. Das Café ist ein Ort geworden, an dem einerseits Betreuung stattfindet und an dem sich die SchülerInnen andererseits einfach treffen können. Außerdem ist es ein Ort, an dem sich die Schüler und Schülerinnen der Kapellen-Volksschule aktiv einbringen können und sollen. Das Café wird ausschließlich von den SchülerInnen geleitet. Unterstützung erhalten sie durch Fachlehrer der Hauswirtschaft und Schulsozialarbeiter. Die

SchülerInnen betreiben den Thekendienst, übernehmen die Essensherstellung, planen den Einkauf und die Dienstpläne und vertreten die AG gegenüber der Schulleitung und nach außen. Das gemeinsame Kochen mit den Hauswirtschaftslehrern trägt dazu bei, dass die SchülerInnen lernen sich gesund zu ernähren und auf gesunde Ernährung Wert zu legen. Die steigenden Besucherzahlen des Schülercafés und die wachsende AG zeigen, dass die anfangs gesetzten Ziele erreicht worden sind. Die Arbeit im Schülercafé fördert das Selbstwertgefühl der jeweiligen SchülerInnen, da sie erleben können, wie wichtig ihre Arbeit für die gesamte Schule ist. Außerdem erhält die AG Schülercafé viel Anerkennung durch die MitschülerInnen und Erwachsene.

### **Streitschlichter**

An der Kapellen-Volksschule gibt es zudem eine Arbeitsgemeinschaft Streitschlichter, der interessierte Schüler beitreten können. Die Streitschlichter erhalten zunächst eine entsprechende Ausbildung, die mit einer Prüfung beendet wird. Erst nach erfolgreicher Ausbildung stehen die Jugendlichen als Streitschlichter zur Verfügung. Sie fungieren an der Schule als AnsprechpartnerInnen für SchülerInnen und LehrerInnen gleichermaßen und versuchen mithilfe der gelernten Strategien Konflikte mit den Beteiligten zu lösen. Die Streitschlichter treffen sich regelmäßig um Erfahrungen auszutauschen und zu reflektieren. Bereits während der Streitschlichterausbildung und innerhalb der AG-Treffen sind immer auch bereits längerfristig tätige Streitschlichter dabei. Sie unterstützen in einem Peer-Ansatz die neuen Schlichter beim Lernen und berichten von ihren Erfahrungen. Durch das Streitschlichterprojekt beteiligen sich die SchülerInnen der Kapellen-Volksschule an der Lösung von Schülerkonflikten und an einer Optimierung der Schulhausatmosphäre insgesamt.

Die SchülerInnen der Streitschlichter-AG haben ihr Projekt bereits mehrfach z.B. an anderen Schulen und an Universitäten vorgestellt. Die öffentliche Anerkennung ist dabei ein wichtiger Effekt der Arbeit als Streitschlichter. Außerdem eignen sich die Schlichter während ihrer Ausbildung und ihrer Tätigkeit neue Kompetenzen an und erhalten für ihr Engagement ein Zertifikat. Um die Tätigkeit als Streitschlichter zu würdigen, veranstaltet der Lions Club einmal im Jahr eine Streitschlichterparty für alle Schlichter Schwabens.

Neben weiteren Arbeitsgemeinschaften, die partizipativ angelegt sind, wie der AG Gastro und der AG Sanitärer, gibt es an der Kapellen-Volksschule eine AG „Wir für euch – wir für uns“. Gemeinsam mit dem AG-Leiter entwickeln hier Schüler und Schülerinnen selbstständig Freizeitangebote für andere SchülerInnen. Sie planen die Inhalte des Angebotes, etwa gemeinsames Kochen, Sportangebote oder Basteln und sie planen die Umsetzung. Sie kümmern sich selbstständig um benötigtes Material, um eventuelle Abstimmungen und Vorbereitungen.

### **Institutionelle Rahmung**

Seit der Einrichtung des IdeE-Arbeitskreis und der Schulsozialarbeiterstelle an der Kapellen-Volksschule im Jahr 1998 wurden zahlreiche Projekte, kurz- und langfristige, initiiert und durchgeführt. Finanziert wird die Sozialarbeit an der Schule heute über das bayrische Projekt Jugendsozialarbeit an Schulen des Sozialministeriums, vom Schulträger und durch das Frère-Roger-Kinderzentrum. Die vertiefte Berufsorientierung wird finanziell vom Schulträger und von der Agentur für Arbeit gefördert. Neben dem Frère-Roger-Kinderzentrum Augsburg als erster Partner der Schule arbeitet die Kapellen-Volksschule mit vielen verschiedenen regionalen Partnern, wie dem Gesundheitsamt, der Johanniter Unfallhilfe, verschiedenen Schulen und der Polizeiinspektion zusammen. Die Kooperationen ermöglichen eine Vielzahl von Angeboten zu unterschiedlichen Themen an der Schule, die durch kompetente Partner unterstützt und zum Teil erst durch sie möglich werden.

### **Bezug zur Jugendsozialarbeit**

Die Kapellen-Volksschule Augsburg hat durch die Einrichtung des Arbeitskreises als „Kooperationsgremium“ verschiedene Institutionen an der Entwicklung vieler (partizipativer) Projekte und der Schule insgesamt beteiligen können. Eine zentrale Rolle spielt dabei zum einen der örtliche Träger der Jugendhilfe (Kinderzentrum) sowie die Sozialarbeiterin der Schule selbst.

### **Quellen**

- <http://www.kapellen-schule.de/joomla/>
- Jahresbericht Schuljahr 2007/2008 und Dokumentation vom 01.09.2008 bis 31.12.2008. Jugendsozialarbeit an der Kapellen-Volksschule Augsburg Oberhausen

- IdeE – Intensivierung der elementaren Erziehung. Projektdarstellung „AG Schülercafé“ von Wanda Bielawski (Schulsozialarbeiterin)
- Steckbrief Kapellen-Volksschule Augsburg von 2003/2004
- Persönliche Informationen vom Frère-Roger-Kinderzentrum Augsburg, Leitung teilstationäre und ambulante Hilfen und von der Kapellen-Volksschule Augsburg

### **3.1.5 „Die Schule sind wir“ – Projekt des DRK zur Beteiligung an Schulen**

#### **Entstehungshintergrund**

Das DRK-Generalsekretariat, Team Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, Sachgebiet Jugendsozialarbeit, rief durch eine Ausschreibung im Februar 2008 zur Beteiligung am Projekt „Die Schule sind wir“ auf. Insgesamt wurden dann zwei Schulen vom DRK-Generalsekretariat für die Teilnahme am Projekt ausgewählt: die Hebelschule Freiburg (Hauptschule mit Werkrealschule) und die Regionale Schule Teterow.

Dem Projekt liegt die Einsicht zu Grunde, dass (politische) Partizipation und Verantwortungsübernahme durch Kinder, Jugendliche und deren Eltern in der schulischen Praxis nach wie vor selten anzutreffen und auf kleinere Nischen beschränkt sind. Das DRK-Projekt möchte durch die Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten ein positives Schulklima schaffen und fördern sowie dazu beitragen, dass die SchülerInnen die Institution Schule als Ort der persönlichen Bildung anerkennen, wertschätzen und nutzen. Das Projekt richtet sich gleichzeitig an LehrerInnen. Sie sollen erleben und lernen die Schüler und Schülerinnen aktiv an der Gestaltung des Schulalltags teilhaben zu lassen und mehr Vertrauen in die Verantwortungsübernahme der SchülerInnen zu gewinnen.

#### **Grundkonzept und partizipative Strukturen**

Zielgruppe des Projektes sind Schüler und Schülerinnen der 7. oder 8. Klassenstufe an Haupt- und Regelschulen sowie die SozialarbeiterInnen, LehrerInnen und die Schulleitung. Das Projekt richtet sich explizit an Hauptschulen, da hier die Gruppe der benachteiligten SchülerInnen anzutreffen ist. Ihnen werden demokratische Kompetenzen selten

zugetraut oder gänzlich abgesprochen, sodass sie nur vereinzelt in die Gestaltung von Schule einbezogen werden. Diese Gruppe soll im DRK-Projekt „Die Schule sind wir“ aktiv an der Gestaltung ihrer Schule und ihres Schulalltags beteiligt werden.

Zum Thema „Die Schule sind wir“ wird an den Schulen mit der Methode der Zukunftswerkstatt gearbeitet. Diese Methode dient vor allem der Mobilisierung von Ressourcen wie Problemlösungskompetenzen und kreativen Potentialen der jeweiligen SchülerInnen. Die Schüler und SchülerInnen sollen selbstständig Projekte entwickeln, um ihre Schule und ihren Schulalltag positiv zu gestalten. Durch die Projektplanung und die Erarbeitung der Umsetzung einzelner Projekte sollen die SchülerInnen erleben, dass sie an der Schule mitreden, aktiv etwas gestalten und umsetzen können. Sie sollen auch erfahren, dass sie Verantwortung übernehmen können, dürfen und sollen. Mit dieser Art der Beteiligung und Anerkennung soll eine Verbesserung des Schulklimas insgesamt erreicht werden, in welchem die Schüler und Schülerinnen sich wohl fühlen und dadurch auch in ihren schulischen Leistungen vorankommen. Mit dieser Intention ist es Absicht des Projektes, auch präventiv im Hinblick auf die Problematiken Schulverweigerung und Schulschwänzen zu wirken.

Die Zukunftswerkstatt wird im Projekt „Die Schule sind wir“ um ein Qualifizierungsmodul „Fundraising – erfolgreich Geld einwerben“ ergänzt. Nach dieser Qualifizierung sollen die SchülerInnen und PädagogInnen gemeinsam Gelder für die in der Zukunftswerkstatt erarbeiteten Projekte einwerben. Das Fundraising dient weiterhin der Stärkung der Verantwortungsübernahme der SchülerInnen. Sie sollen lernen, ihre Projekte auch selbstständig umzusetzen bzw. selbstständig die dazu notwendigen Mittel (in Form von Informationen, Materialien und Geldern) zu organisieren. Der so entstehende Kontakt zu den regionalen Firmen soll den SchülerInnen auch anschließend im Rahmen ihrer Berufswahl und Ausbildungsplatzsuche dienlich sein. Auch soll das Fundraising die Finanzkompetenzen der SchülerInnen fördern, in dem der Umgang mit Geld als zentraler Bestandteil in das Projektvorhaben einbezogen wird.

In abschließenden Reflexionsgesprächen, an denen das DRK Generalsekretariat, die teilnehmenden Schüler und Schülerinnen, die Schulleitung, SchulsozialarbeiterInnen, Lehrkräfte und die ModeratorInnen der Zukunftswerkstatt beteiligt sind, präsentieren die

SchülerInnen ihre Projekte und die Arbeit an ihnen (Ideenentwicklung, Planung der einzelnen Schritte, Mittelakquise) öffentlich. Hierdurch wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich und ihr Wirken öffentlich zu zeigen und Anerkennung zu erhalten. Sie trainieren somit ebenfalls ihre Fähigkeiten der Selbstpräsentation, welche wiederum im Berufswahl- und Bewerbungsverfahren von entscheidender Bedeutung sind.

### **„Die Schule sind wir“ an der Hebelschule Freiburg**

Das DRK-Projekt „Die Schule sind wir“ wurde u.a. im Oktober 2008 an der Hebelschule Freiburg durchgeführt. Innerhalb einer Woche fand gemeinsam mit der Klasse 8a eine Zukunftswerkstatt, das Modul Fundraising und eine Präsentation der Ergebnisse statt.

Am ersten Tag der Zukunftswerkstatt wurden die Schüler und Schülerinnen mit der Methode Zukunftswerkstatt vertraut gemacht. Sie hatten an diesem ersten Tag die Möglichkeit Dinge anzusprechen, die sie an ihrer Schule stören und die sie gern ändern möchten. Die SchülerInnen sollten in der Kritikphase ihre Schule als Raumschiff Hebelschule betrachten, welches nun generalüberholt werden soll. Alle Beteiligten sollten äußern, an welcher Stelle des Raumschiffs etwas „repariert“ werden muss. Die so gefundenen Kritikpunkte wurden in positive Fixsterne umformuliert, die in der Phantasiephase als Orientierungspunkte fungierten. In dieser ersten Phase des Projekts standen die Empfindungen der SchülerInnen im Mittelpunkt. Die SchülerInnen als Experten ihres Schulalltags fanden Beachtung und Gehör und erlebten, dass sie der wesentliche Motor für eine positive Schulentwicklung sind.

Am zweiten Tag der Zukunftswerkstatt wechselten die SchülerInnen den Ort der Zukunftswerkstatt. Im E-Werk der Stadt Freiburg, einem ehemaligen Elektrizitätswerk und heutigem Kulturzentrum, wurden die SchülerInnen zu Phantasiereisen eingeladen, die helfen sollten, sich eine neue Schule vorzustellen. Die kreativen Ressourcen wurden aktiviert. Hier sollten zunächst alle Ideen gesammelt werden, die die SchülerInnen spontan hatten. Anschließend wurden die Ideen systematisiert und es bildeten sich erste Gruppen zu den verschiedenen Themenbereichen, z.B. der Flurgestaltung und dem Aufbau eines Kiosks. In dieser Phase der Zukunftswerkstatt wurde das Engagement der Schüler geweckt. Es wurde deutlich, dass die SchülerInnen ihre Rolle in

der Schule ernst nehmen und Schule mitgestalten wollen. Durch den neuen Kiosk wollen sie u.a. vermeiden, dass Strafen verhängt werden, wenn das Schulgelände zwecks Brötcheneinkauf verlassen wird. Sie setzen sich damit auch für ein Einhalten der Regeln und ein besseres Miteinander auch mit den LehrerInnen ein. Zudem wurde deutlich, dass sie in dem Projekt die Chance sehen, Anerkennung zu erhalten und sich und ihre Schule nach außen positiv darzustellen.

Am dritten Tag wurden die ersten Ideen präsentiert und gemeinsam mit der Schulleitung auf ihre Realisierbarkeit hin geprüft. Außerdem wurde versucht, die Ideen nach dem Aspekt zu sortieren, wie lange die Umsetzung dauert. Insgesamt kristallisierten sich drei Einzelprojekte heraus: ein neues Schülercafé für SchülerInnen ab der 7. Klasse (es existiert bereits ein Café, welches aber überwiegend von Grundschulern genutzt wird), die Neugestaltung des Flurs mit Farben, Wegweisern und Pflanzen und die Umgestaltung der Klassenräume mit neuen Farben und Vorhängen. Vor allem die Gestaltung des eigenen Klassenraumes und der Flure erachten die SchülerInnen für sehr wichtig, da die Räume und die Flure langweilig aussehen und „einfach hässlich“ sind. Anschließend wurden erste Ideen zur Umsetzung der Projekte entwickelt. Es wurde überlegt, was für die Projekte benötigt wird und die SchülerInnen fertigten Plakate an, auf denen die Ideen gesammelt wurden.

Am vierten Tag wurden die SchülerInnen mit dem Thema Fundraising vertraut gemacht. Dazu besuchten sie die Volksbank in Freiburg, in der sich im Anschluss des Projektes auch Möglichkeiten für ein Praktikum ergaben. Sie erhielten Informationen zum Thema und erarbeiten gemeinsam mit Experten Strategien des Fundraisings für ihr spezielles Projekt. Dabei ließen sie sich gern von Projekten an anderen Schulen inspirieren. Es wurde überlegt, wie die SchülerInnen ihre Projekte vorstellen und wen sie ansprechen können, um Unterstützung bei der Umsetzung zu erhalten. Auf Plakaten sammelten die Schüler, warum sie dieses Projekt umsetzen wollen, was sie für ihr Projekt benötigen und auch was sie den Unterstützern anbieten können.

Am fünften und letzten Tag besuchten die einzelnen Projektgruppen einen Schreinermeister in Freiburg, einen Rechtsanwalt und einen Einzelhandelsverband. Sie stellten ihre Projekte vor und warben für diese. Die SchülerInnen erhielten z.T. Zusagen über

finanzielle Unterstützung, informationsreiche Beratung und das Angebot der Unterstützung, z.B. beim Bau neuer Regale für die Flurgestaltung. Im zweiten Teil des Tages stellten die Schüler und Schülerinnen ihre Projekte und die Umsetzungsplanung im Rathaus der Stadt vor. An dieser Präsentation nahmen die Schulleitung der Hebelschule, der Schulsozialarbeiter, das Team Zukunftswerkstatt, eine Vertreterin des DRK-Generalsekretariats Berlin, Vertreter von Presse/Radio sowie Vertreter der Volksbank und des Einzelhandelsverbandes teil.

### **Wirkung des Projektes auf den Schulalltag/Nachhaltigkeit**

Ein Ziel des Projekts, den SchülerInnen ihre kreativen Potentiale und ihre Problemlösungsfähigkeiten bewusst zu machen, wurde in Freiburg erreicht. Die SchülerInnen erlebten ihren eigenen Ideenreichtum und ihre Fähigkeiten, Wünsche in konkreten Projekten umzusetzen. Die eigenen Ressourcen sind im Gestaltungs- und Planungsprozess bewusst geworden. Die drei entwickelten Einzelprojekte wurden im Anschluss an die Projektwoche erfolgreich umgesetzt. Somit wurde auch das zweite Hauptziel des Projektes, die Erfahrbarkeit der eigenen Verantwortung und der eigenen Wirksamkeit an der Schule, erreicht. Das Engagement der Projektgruppen und die positive Entwicklung wurden von der Schulsozialarbeit der Hebelschule als wichtiger Bestandteil der Gesamtentwicklung der Schule in Richtung vermehrter Beteiligung der Schülerschaft betrachtet. Der Klassenlehrer der teilnehmenden SchülerInnen beobachtete außerdem eine positive Entwicklung bei den SchülerInnen hinsichtlich einer erhöhten Zielstrebigkeit und einer Steigerung des Selbstwertgefühls. Der Weg zum Ziel eines verbesserten Schulklimas wurde mit dem Projekt „Die Schule sind wir“ begonnen.

Ein drittes Hauptziel waren der Erwerb von Finanzkompetenzen und die Sensibilisierung für reale wirtschaftliche Prozesse, die durch das Modul Fundraising gestützt werden sollten. Die Schüler setzten sich sehr engagiert und intensiv mit der Finanzierbarkeit ihrer Wünsche auseinander. Besonders positiv erscheint die Kontaktaufnahme der SchülerInnen mit ortsansässigen Firmen. Diese hat laut Klassenlehrer die Praktikumsplatzsuche und die Berufsorientierung positiv beeinflusst, in dem erste Hemmschwellen bei der Kontaktaufnahme überwunden wurden und die

SchülerInnen sich mit dem Angebot an regionalen Firmen auseinandersetzen. Auch die Intention, dass durch das Modul Fundraising Anschlussmöglichkeiten für ein Praktikum oder einen Ausbildungsplatz entstehen können, wurde umgesetzt. Es ergaben sich Praktikumsmöglichkeiten z.B. bei der besuchten Volksbank in Freiburg.

Ein weiterer wesentlicher Effekt des Projekts ist der gestiegene Zusammenhalt der SchülerInnen. Die Zusammenarbeit blieb nicht auf die Umsetzung der einzelnen Projekte beschränkt. Die SchülerInnen helfen sich vermehrt auch untereinander, z.B. in Form von Nachhilfe, die sie selbstständig organisieren, und in der gemeinsamen Suche nach Praktikumsplätzen. Die Solidarität und die Eigenverantwortung der Schüler und Schülerinnen sind durch das Projekt „Die Schule sind wir“ deutlich gestiegen. Die SchülerInnen sahen im Projekt vor allem die Chance, die Schule so zu verändern, dass sich alle SchülerInnen wohl fühlen können, und sie nahmen diese Chance engagiert wahr.

### **Institutionelle Rahmung**

„Die Schule sind wir“ ist ein vom DRK-Generalsekretariat initiiertes Projekt. Von allen sich bewerbenden DRK-Kreisverbänden und deren kooperierenden Schulen wurden insgesamt zwei Schulen ausgewählt. Am Projekt beteiligt sind die Schule mit ihren SchülerInnen, LehrerInnen, der Schulleitung und der Schulsozialarbeit sowie das DRK-Generalsekretariat, der örtliche DRK-Kreisverband, die Socius Organisationsentwicklung und das Team Zukunftswerkstatt Köln.

### **Bezug zur Jugendsozialarbeit**

„Die Schule sind wir“ als Pilotprojekt war ein Angebot für Schulen, innerhalb eines Projektrahmens partizipative Strukturen mit externen Fachleuten zu erproben und somit einen ersten Schritt zu unternehmen, das Klima an ihrer Schule positiv zu beeinflussen. Andererseits bietet das Projekt den jeweiligen LehrerInnen, der Schulleitung und der Schulsozialarbeit vor Ort die Möglichkeit, Erfahrungen mit partizipativen Strukturen zu sammeln und neues Vertrauen in die Verantwortungsübernahme ihrer SchülerInnen zu gewinnen.



## Quellen

- Deutsches Rotes Kreuz Generalsekretariat, Team Kinder-, Jugend- und Familienhilfe (2009): Jugendsozialarbeit. Pilotprojekt „Die Schule sind wir“ im Schuljahr 2008/2009. Dokumentation
- Medienprojekt Wuppertal: Videodokumentation des Projektes an der Hebelschule Freiburg

## 3.2 Institutionelle Öffnung der Schule

Neben den relativ weit verbreiteten Projekten an Schulen finden sich auch Projekte, die über partizipative Formen die Schule mit dem sozialräumlichen Umfeld verknüpfen und auf diese Weise die Schule als Lernort institutionell für die und mit den SchülerInnen gemeinsam öffnen. Bei dieser Öffnung, wie sie hier gemeint ist, geht es nicht einfach um eine Kooperation mit anderen Institutionen (etwa Bildungsträgern oder Jugendhilfe), sondern vielmehr darum, dass in partizipativen Verfahren – selbstverständlich meist mit externen Kooperationspartnern – der „Lernraum“ Schule in den Sozialraum bzw. in das Gemeinwesen hinein erweitert wird.

In der Diskussion zur Ganztagschule wird eine solche Öffnung durch Kooperationspartner vielfach gefordert, und sie ist zumindest in diesem Bereich auch dabei, praktisch umgesetzt zu werden. Mitbestimmung durch die Jugendlichen spielt dabei nicht durchgängig eine Rolle, aber viele Beiträge zur Kooperation von Ganztagschule zielen im Wesentlichen auch auf eine Orientierung an den SchülerInnen und damit auf eine Erhöhung ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten ab. So ist bspw. die Grundidee des sogenannten „service learning“, Themen mit den Jugendlichen gemeinsam zu generieren, um sie anschließend im Projekt zu bearbeiten (vgl. hierzu Sandermann 2006). Dabei dient die Schule zunächst als Ausgangspunkt und als Ort für Reflexionen, Besprechungen, und Vermittlung von für das Projekt entscheidendem Wissen; die Projektthemen sind aber oft gerade auf das lokale Gemeinwesen gerichtet. Ein im Rahmen von Ganztagschule initiiertes Projekt kann sich also durchaus mit der Regenerierung von Basketballplätzen oder Jugendcafés beschäftigen (vgl. ebd.).

Gerade für diese Form von partizipativen Projekten bilden sich mehr und mehr Trägervereine und Platt-

formen heraus, die sich auf die Initiierung und Unterstützung solcher Projekte spezialisieren. Das Programm „Schule Plus“ der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie in Mecklenburg-Vorpommern (Regionalpartner der DKJS) unterstützt bspw. von Schülern bzw. deren Partnern ausgedachte Projekte, die oft den Rahmen der Schule verlassen. Ähnliches gilt für die hier skizzierten Praxisbeispiele aus dem Bereich Sport und Politischer Bildung, bei denen die Trägervereine ein bestimmtes Grundkonzept entwickelt haben, dass dann in der Adaption an konkreten Schulen zu einer kreativen Ausgestaltung durch die beteiligten SchülerInnen auffordert.

### 3.2.1 Straßenfußballprojekte des Vereins „Kickfair e.V.“ (Baden-Württemberg)

#### Entstehungshintergrund

Der Verein Kickfair e.V. organisiert verschiedenste Projekte für junge Menschen national wie auch international und nutzt dabei immer den Straßenfußball als verbindendes Element. Straßenfußball als Methode der sozialen Arbeit wurde bereits im Jahr 2001 in Baden-Württemberg als Baustein in das Bundesprogramm „Integration durch Sport“ aufgenommen. Das Programm zielt auf die Entwicklung und Umsetzung von Konzepten, in denen Sport im Sinne sozialer Arbeit wirksam werden kann. Es sollen Strukturen aufgebaut werden, in denen nachhaltiges soziales Lernen durch Sport möglich wird. Das Projekt Kick Forward knüpfte im Jahr 2003 an diese Erfahrungen an und stellte mit dem Straßenfußball das soziale und interkulturelle Lernen in den Vordergrund. Die Projektleiter von Kick Forward gründeten im Jahr 2007 den gemeinnützigen Verein Kickfair e.V. Der Verein realisiert Projekte, die Straßenfußball als Lernraum im Kontext entwicklungspolitischer Bildung nutzen.

#### Grundkonzept und partizipative Strukturen

Kickfair nutzt das Potential von Fußball, jungen Menschen soziale Erfahrungen zu vermitteln wie im Team zu spielen, sich an Regeln zu halten, mit Siegen und Niederlagen umzugehen und die Leistungen anderer anzuerkennen. Sozial benachteiligte junge Menschen, die einen erschwerten Zugang zu Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt haben, stehen im Fokus des Vereins. Ausgehend von den eigenen Erfah-

rungen auf dem Fußballfeld sollen Lernbereiche wie Demokratie-Lernen, Werteerziehung, Konfliktmanagement und globales Lernen geöffnet werden. Die Jugendlichen sollen außerdem ermutigt werden, sich langfristig gesellschaftlich zu engagieren. Dieses Engagement soll nach außen sichtbar gemacht werden, damit die Jugendlichen öffentliche Anerkennung und Wertschätzung ihres Engagements erfahren und damit sie erleben, wie sie ihr Lebensumfeld positiv verändern können.

### **Fußball-Lernen-Global**

Schulen, die Fußball als Bildungsansatz in ihr schulisches Curriculum integrieren möchten, erhalten von Kickfair umfassende Beratung und Unterstützung bei der Erstellung individueller Konzepte und werden vom Verein bei der Umsetzung und Weiterentwicklung der Projekte unterstützt. Das Projekt „Fußball-Lernen-Global“ ist ein Projekt des Vereins, welches sich mit Straßenfußballprojekten an Schulen befasst. Derzeit sind deutschlandweit 30 Schulen am Projekt beteiligt. Hauptsächlich findet die Zusammenarbeit mit Haupt- und Realschulen sowie den Regelschulen statt, da hier mehr Freiraum für die Umsetzung zu bestehen scheint als in Gymnasien.

Diese Zusammenarbeit entsteht z.T. durch das Engagement der Schulen selbst, aber auch durch Initiative des Vereins. Der Verein betreut vor allem Schulen, die die Idee des partizipativen Ansatzes durch Straßenfußball langfristig in ihr Curriculum integrieren möchten. Gemeinsam mit den Schulen wird dann überlegt, wie der Ansatz des Vereins für die Schule nutzbar gemacht werden kann. In jeder Schule wird ein individuelles Konzept erstellt, welches an die Bedürfnisse der Schule und an bereits bestehende Projekte wie Mediations- oder Streitschlichterprojekte angepasst ist. So ist es möglich, dass eigene Unterrichtsfächer oder Arbeitsgemeinschaften entstehen oder der Ansatz in den bestehenden Sportunterricht oder andere Unterrichtsfächer integriert wird.

Über die Projekte werden Räume für die jungen Menschen geschaffen, in denen sie die Dinge selbst in die Hand nehmen und entwickeln können. Innerhalb der einzelnen Projekte werden die Jugendlichen als zentrale und selbstständige Akteure betrachtet, die ihren eigenen Beitrag zur kommunalen Entwicklung leisten. Hier bieten sich zwei zentrale Bereiche an: Organisation und Mediation.

Die Jugendlichen selbst leiten die Spiele. Es gibt Organisationsteams, welche begleitet von Kickfair und den Betreuern vor Ort Straßenfußball-Angebote für andere Kinder und Jugendliche in ihrer Schule und auch ihrer Kommune organisieren. Die Jugendlichen legen Ort und Zeit der Spiele fest, holen eigenständig Genehmigungen der Stadt ein, laden Teams und Gäste ein, planen die Bewirtung, bestimmen den Zeit- und Ablaufplan und setzen die Veranstaltungen eigenständig um. Die bei diesen Prozessen erworbenen Kompetenzen, wie Verantwortungsbewusstsein, Flexibilität, Organisationskompetenz und Teamfähigkeit sind für die Jugendlichen auch später bei der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche von entscheidender Bedeutung.

Innerhalb der Projekte gibt es zudem die sogenannten Teamer. Diese Jugendlichen ersetzen beim Fußballspiel die Schiedsrichter und fungieren als Mediatoren. Sie achten auf die Einhaltung der von den Spielern selbst gesetzten Fairplay-Regeln. In der Rolle als Teamer leiten die Jugendlichen selbstständig Diskussionen und vermitteln als Vorbild und Botschafter Werte wie Fairness und Respekt. In regelmäßigen Treffen arbeiten die Teamer zusammen mit den Professionellen ihre Erfahrungen auf und entwickeln neue Strategien bei der Konfliktbewältigung.

Eine Besonderheit des hier praktizierten Straßenfußballs ist, dass nicht unbedingt diejenigen das Spiel gewinnen, die am meisten Tore geschossen haben. Vor dem Spiel treffen die Mannschaften Vereinbarungen, wie sie sich im Spiel verhalten sollen. Zusätzlich zu den Torpunkten werden in einer gemeinsamen Diskussion im Anschluss an die Spiele Fairplay-Punkte für ein regelkonformes und faires Spiel vergeben. So werden auch die Fußballspieler aufgefordert sich mit den Werten Fairness und Respekt auseinanderzusetzen und werden so in die Bildungsprozesse einbezogen.

### **Anschließende vernetzende Projektaktivitäten**

Die Straßenfußballprojekte an Schulen oder in Kommunen werden in Zusammenarbeit mit Partnern der Jugendarbeit, mit Schulen und Freiwilligenorganisationen entwickelt und gestaltet. Kickfair unterstützt dabei die lokalen Akteure bei der Vernetzung, damit Freiräume und Rahmenbedingungen für die Projektumsetzung geschaffen werden. Anknüpfend an die Einzelprojekte an den Schulen bieten sich verschiedene Möglichkeiten zur institutionellen Öffnung der

Schulen, die gezielt aufgegriffen werden: So können weitere Projekte (z.B. Film, Tanzprojekte usw.) initiiert werden, die weitgehend selbständig von einzelnen Gruppen schulisch oder außerschulisch umgesetzt werden. Weiterhin lassen sich über Turniere, aber auch gemeinsame Schulungen rund um das Thema Straßenfußball für Toleranz und Workshops zu weiterführenden Themen (z.B. Kommunikation, Konfliktlösung, Regel- und Demokratielernen) für Fachkräfte und LehrerInnen mehrere Schulen im Umkreis vernetzen. Zudem verfügt der Verein über ein internationales Netzwerk und organisiert so nicht nur regionale und nationale, sondern auch internationale Begegnungen (z.B. in Südamerika, Südafrika), in denen Jugendliche mit- und voneinander lernen können.

Weiterhin werden Erfahrungen aus der Praxis systematisiert und als Modelle beschrieben. Der Verein entwickelt auf Grundlage der gemachten Erfahrungen Unterrichtsmaterialien und Handlungsleitfäden für die Projektarbeit und macht somit den Bildungsansatz über Straßenfußball zugänglich und nachvollziehbar.

### **Grundsätze**

Kickfair setzt auf projekt- und prozessorientiertes Lernen, bei dem die Jugendlichen eigene Ideen entwickeln, deren Umsetzung planen, durchführen und dann die Erfahrungen gemeinsam reflektieren. Der gesamte Prozess orientiert sich dabei an den Jugendlichen selbst, an ihren Ideen, an ihrem Lerntempo und ihrer Entwicklung. Über die Projekte werden informelle Lernräume geschaffen, in denen die Jugendlichen gemeinsam mit Gleichaltrigen Dinge gestalten, umsetzen und Verantwortung dafür übernehmen.

Ein weiterer Grundsatz der Arbeit ist die Peerarbeit. Als Mentoren übernehmen die jungen Menschen Eigenverantwortung für einzelne Projektbereiche und unterstützen „Jüngere“ in ihren Lernprozessen. Diesem Prinzip liegt die Annahme zugrunde, dass die Jugendlichen ihre Erfahrungen am besten selbst an andere Jugendliche weitergeben können.

Die Projekte von Kickfair sind in die jeweilige lokale und kommunale Lebensrealität eingebettet und so konzipiert, dass „Ernstsituationen“ entstehen und eine erfahrbare positive Veränderung des kommunalen Lebensumfeldes ermöglicht wird. Dies ist Voraussetzung dafür, dass sich die Jugendlichen als

gestaltend und wirksam erleben und ihr Tun als sinnstiftend empfinden. Durch die besondere Spielweise wird auch von Außenstehenden das Engagement der Jugendlichen positiv wahrgenommen.

Ein letzter zentraler Grundsatz der Arbeit von Kickfair ist Nachhaltigkeit und Wirksamkeit. Die Projekte des Vereins sind immer langfristig angelegt, sodass positive Lerneffekte Zeit haben um entstehen zu können. Außerdem arbeitet Kickfair eng mit Experten aus der Wissenschaft, der Schulentwicklung und aus der lokalen Arbeit im Projekt zusammen, um Erfolgsfaktoren und Wirksamkeiten der Projekte herauszufinden.

### **Wirkung des Projektes auf den Schulalltag/ Nachhaltigkeit**

Durch die selbstorganisierten Projekte erhalten die Jugendlichen positive Rückmeldung, Anerkennung und Selbstbestätigung, welche für die positiven Entwicklungsprozesse der Jugendlichen entscheidend sind. Beim Schulprojekt Fußball-Lernen-Global steht vor allem die Anerkennung durch die LehrerInnen im Vordergrund. Diese können ihre SchülerInnen im Projekt anders und neu erleben und entwickeln meist eine positivere Zuwendung zu ihren SchülerInnen als bisher. Die Entwicklungen der Jugendlichen zeigen sich u.a. auch durch verbesserte Schulnoten und ein besseres Klassenklima in der Schule. Durch den partizipativen Ansatz der Kickfair-Projekte werden vor allem die als sozial benachteiligt bezeichneten Jugendlichen erreicht. Die Erfahrungen des Vereins zeigen, dass es „cool“ ist z.B. ein/e TeamerIn zu sein und die „schwierigen“ Jugendlichen sich durch die neuen Aufgaben vielfach positiv entwickeln.

### **Institutionelle Rahmung**

Kickfair e.V. ist ein gemeinnütziger Verein und anerkannter Träger der Jugendhilfe. Seine Arbeit wird unterstützt durch eine Reihe nationaler wie internationaler Kooperationspartner und Förderer. Förderer des Vereins bzw. einzelner Projekte des Vereins sind z.B.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bundesministerium des Innern, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, FIFA Football for Hope Movement, Laureus Sports for Good Foundation Deutschland, Tribute to Bambi, weltweite Kooperation mit ähnlichen Projekten und Trägern in Lateinamerika, Südafrika usw. Neben diesem bestehenden

Förderer- und Partnernetzwerk strebt der Verein für die einzelnen Projekte Vernetzungen mit lokalen und kommunalen Institutionen und Einrichtungen an, um die jeweilige Arbeit vor Ort zu ermöglichen.

### **Bezug zur Jugendsozialarbeit**

Kickfair e.V. arbeitet bei der Umsetzung einzelner Projekt vor Ort eng mit der Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit zusammen, sodass diese Akteure die langfristige Betreuung der entstehenden Projekte begleiten. Über die Kickfair-Projekte lassen sich auf diese Weise eigene Aufgaben der Jugendsozialarbeit durch einen anderen Zugang abdecken. Weiterhin kann Jugendsozialarbeit eigene Projekte nach dem Kickfair-Ansatz anbieten. In einer baden-württembergischen Schule wird z.B. eine Straßenfußballgruppe als Arbeitsgemeinschaft von einer Jugendsozialarbeiterin angeboten, die bereits eigene Erfahrungen mit Kickfair-Projekten gemacht hat. Auch gibt es Schulen, wo derartige Projekte gemeinsam von Jugend- und Schulsozialarbeit durchgeführt werden. Aktuell läuft im Landkreis Esslingen auch ein Modellprojekt im Rechtskreis SGB II, dass die Organisation von Straßenfußball als Methodik zur Berufsorientierung und Vernetzung der lokalen Wirtschaft nutzt.

### **Quellen**

- <http://www.kickfair.org/de/aktuelles/01/001.shtml>
- <http://www.fussball-lernen-global.org/aktuelles/aktuelles.php>
- Fußball-Lernen-Global Themenheft: Regel- und Demokratie-Lernen durch Straßenfußball
- Biester, S. u.a. (2009): Fußball, Lernen und Bildung. Ostfildern.
- Telefoninterview mit Kickfair e.V.

## **3.2.2 „Politik zum Anfassen“ an der Realschule Burgstraße in Celle**

### **Entstehungshintergrund**

Gegen Politikmüdigkeit vorzugehen und sich für mehr Demokratieverständnis einzusetzen, sind nur zwei Ziele des niedersächsischen Vereins „Politik zum Anfassen e.V.“. Der 2006 gegründete Verein, welcher gemeinnützig und überparteilich arbeitet, widmet sich der Aufgabe, Kindern und Jugendlichen das Thema Kommunalpolitik näher zu bringen.

Anders als bei den Themen Bundes- und Europapolitik gibt es kaum projektorientierte Ansätze, um Kinder und Jugendliche mit Politik vor ihrer Haustür vertraut zu machen. Diese Lücke will der Verein mit seinen Projekten schließen und bietet daher vor allem für Schulen Konzepte an, mit denen kommunale Politik greifbar wird. Der Kontakt zwischen Schule und dem Verein kommt entweder durch Initiative des Vereins oder der jeweiligen Schule zu Stande. Gemeinsam wird dann überlegt, was an der Schule thematisiert werden soll und wie sich dies umsetzen ließe. Dabei können bereits bestehende Konzepte durchgeführt werden oder es werden neue, auf die Wünsche der Schule zugeschnittene Konzepte erarbeitet.

Bei der Zusammenarbeit steht der partizipative Aspekt immer im Vordergrund. Die Kinder und Jugendlichen sollen in den verschiedenen Projekten Politik erleben und dabei selbst gestalterisch aktiv werden. Nicht selten kommen bei der Umsetzung der Projekte Medien ins Spiel. Um die Ergebnisse ihrer Arbeit zu präsentieren, lernen die Kinder und Jugendlichen verschiedene Medien einzusetzen. In der Realschule Burgstraße in Celle, in der die „Polisperten“ kommunalpolitische Themen für andere Kinder und Jugendliche aufbereiten, wird z.B. das Medium Internet in Form einer eigenen homepage ([www.icelle.de](http://www.icelle.de)) für die Präsentation der Arbeitsergebnisse genutzt. Die Realschule in Celle war die erste Schule, an der die „Polisperten“ ihre Arbeit aufnahmen. Mittlerweile gibt es das Projekt auch an weiteren Schulen, z.B. an der Integrierten Gesamtschule in Langenhagen und am Kurt-Schwitters-Gymnasium in Misburg Hannover.

### **Grundkonzept und partizipative Strukturen**

Die „Polisperten“ in Celle sind Schüler und Schülerinnen der 9. und 10. Klassenstufe im Wahlpflichtkurs an der Realschule Burgstraße in Celle. Der damalige Konrektor der Realschule nahm auf Empfehlung eines befreundeten Lehrers einer anderen Schule Kontakt zum Verein „Politik zum Anfassen e.V.“ auf, da er selbst über neue Möglichkeiten zur Förderung des Politikinteresses nachdachte. Nachdem gemeinsam mit dem Verein das Projekt „Umfrage 1417“ durchgeführt wurde, bei der SchülerInnen ihre Umfrageergebnisse bzgl. Lebensqualität und Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune öffentlich präsentieren, und das Interesse an einer gemeinsamen Weiterarbeit wuchs, entstand Ende 2008 der erste zweijährige Wahlpflichtkurs „Polisperten“. Die Idee war, dass Schüler und Schü-

lerinnen für andere Kinder und Jugendliche kommunalpolitische Themen recherchieren, aufbereiten und in kindgerechter Form auf der eigenen Homepage veröffentlichen. Das Interesse am Kurs war und ist trotz zahlreicher alternativer Angebote so groß, dass nicht alle interessierten SchülerInnen teilnehmen können. Nach einem Bewerbungsgespräch wählen der Lehrer und der Verein die Schüler aus. Die Auswahlkriterien, z.B. vorangegangene Mitarbeit bei der Schülerzeitung, Vorerfahrungen bzgl. Umgang mit Medien und persönliche Motivation sind dabei transparent und von den SchülerInnen anerkannt.

Die SchülerInnen werden in ihrer Startphase in der 9. Klasse intensiv vom Verein betreut. Der Umgang mit Medien wird gelernt und durch erste eigene auf der Homepage veröffentlichte Filme, in denen die SchülerInnen sich vorstellen, geübt. Außerdem wird das Thema „Kommunalpolitik“ erarbeitet. Diese Eingangsphase ist gleichzeitig auch eine Lernphase für den betreuenden Lehrer. Er lernt neben inhaltlichen Aspekten vor allem die neue Unterrichtsform kennen und umzusetzen.

Nach der Eingangsphase sind die SchülerInnen selbst gefordert. Sie beginnen ihren wöchentlichen Kurs mit einer Redaktionssitzung. Hier werden zu bearbeitende Themen zur Diskussion gestellt, welche die SchülerInnen als Hausaufgabe in Zeitung, Internet und örtlichem Ratsinformationssystem recherchieren. Die Themen werden vorgestellt, die kommunalpolitischen Aspekte herausgearbeitet und anschließend wird in Kleingruppen überlegt, wie das selbstgewählte Thema erarbeitet und präsentiert werden kann. Dabei ist immer zu berücksichtigen, dass hier Informationen für andere Kinder und Jugendliche aufbereitet werden sollen.

Während ihrer Arbeit am Thema sind die SchülerInnen aufgefordert, ihre Arbeit selbstständig zu organisieren und zu koordinieren. Ihnen wird die notwendige Technik bereitgestellt und sie können bei möglichen Terminen z.B. im Rathaus den Unterricht auch verlassen. Nachdem die Jugendlichen sich während ihrer regelmäßigen Sitzungen überlegt haben, wie sie das Thema aufarbeiten und wie sie sich die notwendigen Informationen beschaffen können, beginnt die Umsetzung ihrer Kleinprojekte. Am Ende ihrer Arbeit soll ein Artikel, ein Film oder auch ein Cartoon entstehen, der andere Kinder und Jugendliche über das gewählte Thema informiert.

Für die Bearbeitung ihrer Themen suchen sich die Schüler und SchülerInnen fast immer Gesprächspartner der kommunalen Politik in Celle oder auch Bürger und Bürgerinnen der Stadt. Die praktische Umsetzung ihrer Projekte findet demnach häufig außerhalb des Lernortes Schule statt. Hierdurch lernen sie ihre Stadt und städtische Persönlichkeiten besser kennen. Nachdem Interviews geführt und Kurzfilme gedreht sind, geht es zurück in die Schule. Hier werden Filme bearbeitet und geschnitten, Interviews ausgewertet und Artikel für die Homepage geschrieben. Gemeinsam mit dem Lehrer und dem Verein werden die Endergebnisse begutachtet und schließlich auf der Homepage veröffentlicht.

Im Verlauf des zweijährigen Wahlpflichtkurses zieht sich der Verein „Politik zum Anfassen e.V.“ immer mehr aus dem Unterrichtsgeschehen zurück. Der betreuende Lehrer ist nun ständiger Ansprechpartner für die „Polisparten“. Er begleitet, beobachtet und bewertet die Arbeit der SchülerInnen, denn durch die Organisation als Wahlpflichtkurs müssen auch Noten verteilt werden. Diese richten sich nach der Arbeitsweise, dem Engagement und vor allem nach der Qualität und Menge der Arbeitsergebnisse. Wie bei der Bewerbung für den Kurs sind auch hier die Kriterien transparent. Die Verteilung von Noten stellt für die Arbeit im Kurs kein Problem dar, sie wird vielmehr als Ansporn betrachtet, sich weiterhin zu engagieren und die eigene Leistung zu steigern. Auch die Konkurrenz zum Wahlpflichtkurs der anderen Klassenstufe wird als belebend und motivationssteigernd empfunden. Deshalb und aufgrund organisatorischer Hemmnisse arbeiten die „Polisparten“ der 9. und der 10. Klassenstufe an der Realschule in Celle nicht in gemeinsamen Sitzungen.

Trotz der Verpflichtungen, die aus der Teilnahme am Wahlpflichtkurs entstehen und der damit verbundenen Arbeitsbewertung betrachten die Schüler und SchülerInnen den Kurs nicht als normalen Unterricht. Durch die Organisation des Kurses, die viele Freiräume bietet, erinnert der Kurs viele SchülerInnen eher an eine Freistunde mit sinnvoller Beschäftigung. Die SchülerInnen schätzen die selbstständige Arbeit und die Möglichkeiten, selbst Entscheidungen zu treffen, und können sich vorstellen, diese Arbeitsweise auch auf andere Schulfächer zu übertragen, da sie dann mehr Spaß am Unterricht hätten und das Gelernte verinnerlicht werden kann.

## **Wirkung des Projektes auf den Schulalltag/ Nachhaltigkeit**

Die SchülerInnen lernen im Wahlpflichtkurs nicht nur viel über Kommunalpolitik allgemein, über Kommunalpolitik und Politiker in ihrer Stadt und über den Umgang mit Medien und Technik. Der Kurs hilft ihnen auch im Schulalltag. So fällt es einigen SchülerInnen durch den Kurs leichter, sich für ihre Interessen an der Schule und bei LehrerInnen einzusetzen; das Schreiben von Artikeln für die Polisperten-Homepage hilft anderen beim Schreiben von Aufsätzen und im Politikunterricht. Vor allem aber haben die SchülerInnen nach eigenen Aussagen viel für sich selbst gelernt. Sie sind jetzt eher bereit, sich auch mal im Rathaus zu informieren und ihre Interessen zu vertreten. Sie haben gelernt, selbstständig und unabhängig zu arbeiten und haben weniger Scheu auf andere Menschen zuzugehen. Außerdem empfinden die SchülerInnen den Kurs als gute Vorbereitung auf den späteren Berufseinstieg. Neben den Referenzen und inhaltlichen Kompetenzen, die sie durch den Kurs erwerben, sind sie besser in der Lage sich über ihre Möglichkeiten zu informieren und mit fremden Menschen in Kontakt zu treten und zu kommunizieren. Auch für den betreuenden Lehrer haben sich durch den Kurs neue Erfahrungen vor allem hinsichtlich der Unterrichtsform eröffnet. Er schätzt diese Form des Unterrichts und die Leistungen, die seine SchülerInnen hierbei erzielt haben.

Bei der Betrachtung des Projektes wird vor allem deutlich, dass der Wahlpflichtkurs „Polisperten“ mehr ist als Unterricht. Die Schüler und Schülerinnen verlassen den Lernraum Schule und erkunden ihre Stadt Celle. Außerdem entstehen bei ihrer Arbeit mehr als nur zu benotende Ergebnisse. Ihre Filme, Zeichnungen und Artikel stehen interessierten BürgerInnen auf einer öffentlichen Homepage zur Verfügung und sollen vor allem Kinder und Jugendliche auch außerhalb der Realschule Burgstraße in Celle über kommunale Politik der Stadt informieren.

## **Institutionelle Rahmung**

Der Verein „Politik zum Anfassen e.V.“ ist ein gemeinnütziger und überparteilicher Verein, der seine Arbeit projektförmig und durch Spenden finanziert. Das Projekt „Polisperten“ wird im Rahmen der vom Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend getragenen Initiative „Ein

Netz für Kinder“ gefördert. Eine Kooperation mit der Stadt Hannover besteht zur Zeit nicht, ist aber für die Zukunft denkbar. Eine feste Kooperation des Vereins besteht mit dem Medienbus Hannover, der als außerschulischer Lernort Medienprojekte unterstützt und initiiert. Außerdem arbeiten der Verein und die Schulen in vielen ihrer Projekte mit Kommunalpolitikern zusammen, ohne dass feste Kooperationen bestehen.

## **Bezug zur Jugendsozialarbeit**

Der Verein arbeitet z.T. mit der Jugend- und Schulsozialarbeit zusammen. An Schulen ist die Schulsozialarbeit häufig Ansprechpartner für die initiierten Projekte. In einem anstehenden Projekt, in dem die Jugendhilfeplanung der Stadt Hannover ihre Informationsbeschaffung und daran anschließend ihre Hilfeplanung in Richtung mehr Kinder- und Jugendbeteiligung umstellen will, arbeitet der Verein eng mit dem Stadtjugendpfleger zusammen.

Bei den „Polisperten“ in Celle findet keine Zusammenarbeit mit Jugend- oder Schulsozialarbeit statt. In diesem als Wahlpflichtkurs gestalteten Projekt übernimmt der ausführende Lehrer gemeinsam mit dem Verein die Durchführung und Organisation der Arbeit. Motivation für die Kontaktaufnahme war, sich externe Kompetenzen an die Schule zu holen, um das Unterrichtsthema „Politik“ greifbarer und verständlicher in anderer Unterrichtsform anzubieten und neben einem Mehr an Politikverständnis auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen zu fördern.

## **Quellen**

- Interviews mit den Beteiligten vor Ort
- Interview mit der Geschäftsführerin des Vereins „Politik zum Anfassen“
- <http://www.rs-burgstrasse.de/>
- <http://icelle.polisperten.de/>
- <http://pza.jimdo.com/>

### 3.3 Schulentwicklung und Inklusive Schule

Die Erweiterung des üblichen schulischen Curriculums und die institutionelle Öffnung der Schulen durch partizipativ angelegte Projekte zielen vielfach bereits auf die Entwicklung des Lern- und Schulklimas insgesamt ab. Während Beteiligung, Mitbestimmung und die Erhöhung von Teilhabechancen aller Schüler (gerade auch in Hinblick auf ihre sozialen Benachteiligungen) hier der Inhalt einzelner Projekte sind, werden sie an einigen Schulen zum „gelebten“ Leitgedanken der ganzen Schule. Es handelt sich hier also auch um tiefgreifende Entwicklungsprozesse der Schule als Organisation insgesamt, was auch eine veränderte Rolle von LehrerInnen mit sich bringt und die Entwicklung neuer Unterrichtsformen erfordert. In der theoretischen Diskussion taucht diese Orientierung zum einen unter dem Begriff „Schulentwicklung“ auf, zum anderen unter dem Begriff der „Inklusiven Schule“, wie sie aus der Sonderpädagogik heraus gefordert und entwickelt wurde.

Im Rahmen von modernen Schulentwicklungsprozessen geht es weitgehend um die Entwicklung einer partizipativen Schule, in der durch vielfältige Unterrichtsmethoden<sup>17</sup> Schüler weitgehend über Lerninhalte und Formen mitbestimmen, ja diese selbst mitentwickeln. So wird für die Ganztagschule die „Entwicklung schülerzentrierter, rhythmischer Lern- und Erfahrungsräume“ sowie „die Berücksichtigung individueller Talente und Neigungen sowie Fragen aus der Lebenswelt der Jugendlichen“ (Burow/Plümpe/Bornemann 2008, S. 608 f.) eingefordert. Zentral ist dabei auch das Verständnis von Schule als Bildungsraum im lokalen Umfeld: „Ganztagschulentwicklung kann zur Ausbildung eines kreativen Feldes in der Gemeinde beitragen, wenn Schule sich öffnet und zu einem zentralen Lebens- und Erfahrungsraum wird, ja zu einem Anlaufpunkt und Kristallisationskern für vielfältige Initiativen. Voraussetzung ist allerdings, dass Räume für vielfältige Formen der Selbstorganisation eröffnet werden“ (ebd.).

Stärker auf die Entwicklung der Schule selbst, aber im Grunde ähnlich ausgerichtet sind die Konzepte zur Inklusiven Schule, bei denen es zunächst darum geht, SchülerInnen mit sog. „sonderpädagogischen Förderbedarf“ in die Regelschule zu integrieren. Da auf diese Weise die Stigmatisierungen und Ausgrenzungen von SchülerInnen mit Behinderungen abgebaut werden sollten, hat dieses Vorhaben allerdings eine weitreichende theoretische Konsequenz: Die Schule als Organisation muss von der Verschiedenheit bzw. der Vielfalt der SchülerInnen ausgehen, sie quasi als Normalität annehmen und somit für jeden Schüler und jede Schülerin als geeigneter Lernraum zur Verfügung stehen. In dieser Perspektive gibt es im Grunde keinen besonderen (sonderpädagogischen) Förderbedarf, sondern nur noch „Hindernisse für Lernen und Teilhabe“ (vgl. Boban/Hinz 2003, S. 12), die es im Schulentwicklungsprozess sukzessive und immer wieder neu am individuellen Einzelfall orientiert abzubauen gilt. Die Schule ermöglicht also dann allen Kindern und Jugendlichen Teilhabe – d.h. sie wirkt „inklusiv“ –, wenn sie als Organisation deren Verschiedenheit gerecht wird und die Vielfalt als Chance für das Lernen und als Fundus an verschiedenen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten begreift. Diese Grundorientierung kann sich dann natürlich nicht mehr nur auf „lernbehinderte“ oder sonst wie klassifizierte, sondern muss sich konsequenterweise auf alle SchülerInnen beziehen. Die individuellen Kategorien von – gegenüber der „normalen Schülerschaft“ – „problematischen“, „risikobehafteten“, „lernbehinderten“ Schülern lösen sich somit und anders auf; SchülerInnen sind vielfältig und brauchen eigene Entwicklungs- und „Lernräume“. Damit wird das Konzept der Inklusiven Schule zu einem Konzept zur Bekämpfung sämtlicher Formen von sozialer Benachteiligung und zur Erhöhung sozialer Teilhabe und Beteiligung für alle Kinder und Jugendlichen.

Solche Modelle sind weitgehend sowohl theoretisch ausgearbeitet als auch praktisch erprobt und wiederum beschrieben. Es gibt sowohl in europäischen Ländern wie Schweden (vgl. Grosch 2006), Skandinavien überhaupt (vgl. Schumann 2010) und Italien

<sup>17</sup> Projekte, individuelle Unterrichtsformen wie Werkstattarbeit, Freiarbeit, selbständige Facharbeiten sowie lehrgangsmäßiger Fachunterricht, vgl. Burow, Plümpe, Bornemann 2008

<sup>18</sup> Siehe z.B. die Staatliche Jenaplan-Schule in Jena, die auf das Engagement von Lehrern und Eltern nach 1989 zurückgeht (vgl. <http://www.jenaplan-schule-jena.de/>), die Pestalozzi-Schule in Bremen (<http://www.jhpestalozzi.de/>) oder die IGS Linden (Hannover), die 14 Integrationsklassen einer Grundschule weiterführt und ein umfassendes inklusives Konzept hat (vgl. <http://www.igs-linden.de/>) – um nur einige zu nennen. Die Konzepte dieser Schulen sind auf den Internetseiten gut dargestellt und sollen an dieser Stelle nicht wiederholt werden.

(vgl. Ferdigg 2010) sowie in anderen Ländern vielfältige Erfahrungen mit inklusiv ausgerichteten Schulen. Ähnlich verhält es sich auch in Deutschland, auch wenn hierfür bildungspolitisch hohe Barrieren bestehen und es sich meist um einzelne Schulen handelt, die sich engagiert und kreativ zu einer partizipativ angelegten Schule für alle entwickeln<sup>18</sup>. Der bislang weitreichendste Versuch, solche Modelle flächendeckend zu verankern, läuft derzeit in Hamburg, wo das Schulsystem nach der Primarschule zumindest längerfristig auf nur noch 2 Glieder (inklusive Stadtteilschule und Gymnasium) aufbauen soll (vgl. <http://www.schulreform.hamburg.de/>). Das Motto dieser Schulreform – „Eine kluge Stadt braucht alle Talente“ – lässt sich als deutliches Statement für ein inklusives Schulkonzept verstehen.

### **3.3.1 Schulzentrum Schafflund (Schleswig-Holstein)**

#### **Entstehungshintergrund**

Die Grund- und Gemeinschaftsschule Schafflund besteht in ihrer jetzigen Form seit dem Jahr 2007. Sie war eine der ersten Schulen, die die Neuerungen der Schleswig-Holsteiner Schulreform von 2007, in welcher die Gemeinschaftsschule als neue Schulform verankert ist, umgesetzt hat. Die Fusion zur Grund- und Gemeinschaftsschule stellt bei der Schulentwicklung des Schafflunder Schulzentrums jedoch nur einen Schritt dar. Bereits 1995 begann die Schule mit der Etablierung einer Beteiligungsstruktur zur Schulentwicklung. Im Jahr 1998 wird die betreute Grundschule zur verlässlichen Grundschule und garantiert somit die Betreuung der jüngsten Kinder während der vorgesehenen Unterrichtszeit. Unter dem Namen „Vom Lernort zum Lebensort“ startete im Jahr 2001 eine breit angelegte Offensive zur Öffnung der Schule und der Vernetzung verschiedenster Angebote unterschiedlicher Kooperationspartner. Ein weiterer Entwicklungsschritt des Schulzentrums war die Etablierung einer offenen Ganztagschule, durch welche eine Betreuung der Schüler und Schülerinnen auch außerhalb des Unterrichts ermöglicht wird. Seit der Fusion zur Grund- und Gemeinschaftsschule besteht das Schulzentrum aus fünf zentralen Säulen: verlässliche Grundschule, Gemeinschaftsschule, offene Ganztagschule, Jugendclub und Zentrum für regionale Angebote. Im Schulzentrum werden die Bausteine Freizeit, Arbeitswelt, Schule und Weiterbildung durch die vielfältigen Kooperationen in einem

regionalen Anlaufpunkt vereint. Somit beinhaltet es nicht nur Potentiale zur Weiterentwicklung der Schule, sondern der gesamten Region.

#### **Grundkonzept und partizipative Strukturen**

Die Grund- und Gemeinschaftsschule Schafflund versteht sich nicht nur als Schule, sondern als Lebensort der SchülerInnen Schafflunds und als Standortfaktor der Region. Neben der Etablierung einer förderlichen Unterrichtsstruktur durch die verlässliche Grundschule, das gemeinsame Lernen bis Klasse 9, differenzierte Bildungsangebote, veränderte Unterrichtszeiten und das Lernen in klassenübergreifenden Lerngruppen steht die Betreuung und Beteiligung der SchülerInnen im Vordergrund. Zudem dient der jahrgangsübergreifende Unterricht in der Schulingangphase dazu, die Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz der Kinder zu stärken und förderliche soziale Verhaltensmuster der älteren Schüler zu übernehmen. Durch die Arbeit in Lerngruppen lernen die Kinder und Jugendlichen im Team zu arbeiten. Die SchülerInnen lernen in Schülersprecherteams ihre Interessen öffentlich zu vertreten und sich an der Gestaltung ihrer Schule zu beteiligen. Unterstützt werden sie dabei durch regelmäßige Fortbildungen zum Thema Mitbestimmung. Und auch beim Thema Berufsorientierung reden die SchülerInnen mit. So richtet sich die Berufsorientierungsmesse nach den Wünschen der Kinder und Jugendlichen, die die Thementauswahl der Messe bestimmen.

Der Unterricht an der Gemeinschaftsschule wird ergänzt durch ein breites Spektrum an Arbeitsgemeinschaften, wie der Online-Schülerzeitung, dem Zirkus, dem Chor und Orff-Orchester, einem Musical, Technik und Bühnenbau sowie einer Arbeitsgemeinschaft Sport. In der offenen Ganztagschule werden neben der Hausaufgabenbetreuung auch Freizeit- und ergänzende Bildungsangebote ermöglicht. Die Durchführung übernimmt der ansässige Jugendclub im Rahmen eines offenen Angebots sowie verschiedener Kursangebote (Sport und Tanz, Wochenendaktivitäten). Innerhalb der Betreuung durch die offene Ganztagschule oder den Jugendclub werden die Kinder und Jugendlichen aktiv in die Gestaltung ihrer Freizeit eingebunden. Neben bestehenden Angeboten gibt es immer auch die Möglichkeit neue Projekte und Aktivitäten zu initiieren.

Das Schulzentrum hat sich zudem zu einem Bildungs- und Kommunikationszentrum der Region



entwickelt. Es ist täglich bis 22 Uhr geöffnet und bietet der gesamten Bevölkerung Möglichkeiten zur Weiterbildung (bspw. im Bereich Kommunikation im Medienzentrum) und Kulturveranstaltungen. Der Ortskulturring bietet ebenso ein Programm an wie regionale Wirtschaftsunternehmen, welche das Schulzentrum als Weiterbildungsort zur Zukunftssicherung der Jugendlichen nutzen. Das Schulzentrum wird außerdem von der Kreismusikschule zur Musikerziehung genutzt und es dient als Ort für interkulturelles Training für Aussiedlerfamilien und sozial Benachteiligte.

Neben vielen Angeboten der Schule bildet die Förderung einer Beteiligungsstruktur für alle Kinder und Jugendlichen einen wichtigen Baustein des Schulkonzeptes. So wurden die Schüler z.B. aktiv bei der Schulhofumgestaltung einbezogen. Das Schulhof-Projekt stellte dabei einen ersten Schritt der partizipativen Dorfentwicklung dar. Diese war Leitstrategie im Prozess der kinderfreundlichen Dorferneuerung. Die erste Stufe des Entwicklungsprozesses stellte eine umfassende Kinderfreundlichkeitsprüfung dar, bei der Kinder durch eine Modellbauaktion, Fragebögen und eine Dorfforscheraktion beteiligt wurden. Das Schulhof-Projekt bildete den Auftakt einer Reihe weiterer Projekte zur kinderfreundlichen Dorferneuerung, etwa der kinderfreundlichen Verkehrsplanung oder der Umgestaltung des Freibades. Mit der Methode Zukunftswerkstatt wurden die Ideen und Vorschläge der Schafflunder Kinder und Jugendlichen ergründet. In ihrer Freizeit beteiligten sie sich gemeinsam mit Fachleuten aktiv beim Umbau ihres Schulhofes. Eine entstandene Finanzierungslücke bei der Realisierung des Schulhof-Projektes lösten die SchülerInnen durch die selbstentwickelte Idee eines Dienstleistungstages, an dem sie ihre Arbeitskraft in der Region zur Verfügung stellten. Einige hundert SchülerInnen erwirtschafteten damals 13.000 DM, die sie sofort für die Umbauarbeiten zur Verfügung stellten.

Diese Beteiligungsformen gehen auch mit einer entsprechenden professionellen Entwicklung und mit vielfältigen Kooperationen einher. So erhalten hier gerade auch die professionellen Kräfte regelmäßig Fortbildungen, um sich partizipative Moderationstechniken anzueignen. Dies ist umso wichtiger, als sich z.B. bei den LehrerInnen mit der Zeit eine gewisse Routine in Sachen Mitbestimmung einstellt, diese für die SchülerInnen aber immer wieder neu ist. Es gibt ebenso Kooperationsverträge mit Berufs-

schulen, auf deren Grundlage die Anforderungen an das Leistungsniveau zwischen Schule und Berufsschule synchronisiert werden, um die SchülerInnen im Wechsel zur Berufsschule zu entlasten.

Die Partizipation der Kinder und Jugendlichen in Schafflund führte nicht nur zu einer Verbesserung der Qualität und Effizienz der kommunalen Planungen und Entscheidungen, sie führte vor allem zu einer Belebung des Gemeinwesens und einer Erhöhung der Lebensqualität. Die gesamte Gemeinde Schafflund mit ihren ca. 2400 Einwohnern betrachtet Partizipation als Grundlage für einen kinderfreundlichen Entwicklungsprozess in der Region und beabsichtigt die Kinder und Jugendlichen von Schafflund in allen für sie relevanten Angelegenheiten angemessen zu beteiligen. Partizipation ist damit nicht mehr nur Thema des einen oder anderen Projektes, sondern Grundlage der gesamten Schul- und Regionalentwicklung. Sie ist also auch nicht auf die Schüler und die Schule beschränkt, sondern wird – teils in professionellem, teils in ehrenamtlichem Rahmen – im gesamten Gemeinwesen „gelebt“.

### **Institutionelle Rahmung**

Das Schulzentrum Schafflund wird in seinem Weg vom Lernort zum Lebensort durch verschiedene Projektbeteiligte, wie den Ortskulturring, die Kreismusikschule, Unternehmen der regionalen Wirtschaft und dem Arbeitsamt Flensburg, sowie Kooperationspartnern (z.B. verschiedene Gymnasien und berufliche Schulen, die Universität Flensburg und Jugend- und Familienhilfeorganisationen) unterstützt. Finanziert werden die Projekte zur Schulentwicklung in Schafflund u.a. aus Geldern des Schulträgers, der Kommune, des Kreises Schleswig-Flensburg sowie des Landes Schleswig-Holstein.

### **Bezug zur Jugendsozialarbeit**

Aufgaben im Feld der Jugendsozialarbeit werden in Schafflund derzeit vor allem im Rahmen von Schulsozialarbeit wahrgenommen. Als fester Bestandteil der täglichen Arbeit umfasst sie präventive Arbeit mit Kindern und Eltern im Vorfeld von Krisen, Einzelfallhilfe und Krisenintervention, soziale Gruppenarbeit und andere sozialpädagogische Angebote für SchülerInnen (u.a. zur Stabilisierung der Persönlichkeit sowie zur Stärkung verschiedener Kompetenzen), Eltern- und Familienberatung, Hilfen beim Übergang von der Schule in den Beruf (z.B. Berufsorientierung

und -vorbereitung) sowie Kooperations- und Netzwerkarbeit.

## Quellen

- <http://www.schulzentrum-schafflund.de/>
- Stange, W. (2008): Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Schnittfeld von Schule und Jugendhilfe. In: Henschel, A. u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden
- Telefoninterview mit dem Ansprechpartner des Schulzentrums

## 3.4 Externes Bildungs- bzw. Beschäftigungsangebot

Bildungs- und Beschäftigungsangebote für Jugendliche, die aufgrund von Schulaversionen von der Schule fern bleiben oder sich auf Unterricht, Normen und Regeln usw. in der Schule nicht (mehr) einlassen, sind seit längerem fester Bestandteil im Repertoire der Jugendsozialarbeit<sup>19</sup>. Sie arbeiten meist räumlich von der Schule getrennt und bieten in der Regel neben der Vermittlung des schulischen Lernstoffs eine sozialpädagogische Beratung und Betreuung sowie praktische Werkstattarbeiten an. Eine Teilnahme wird rechtlich als Schulbesuch im Rahmen der Schulpflicht gewertet.

Da der Schulbesuch bzw. -abschluss heute eine wesentliche Voraussetzung für den Zugang zu Lehre und Arbeit ist, gilt Schulaversion und Absentismus als „Risikomarker für soziale Ausgrenzung“ (Rademacker 2008, S. 233). Das Argument für entsprechende schulexterne Projekte ist, dass sie den Jugendlichen doch gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten eröffnen, weil sie sie besser „erreichen“ als es die Schule vermag. Es gibt allerdings auch das Gegenargument, dass auf diese Weise das eigentliche Problem in ein weiteres spezielles Bildungssegment ausgelagert wird, dass jedoch das Recht auf Bildung nicht sicherstellen kann (vgl. ebd., S. 238). Dieses Argument zielt letztlich auf eine bildungspoli-

tische Ebene und die Gestaltung von Schule, in der selbst mit Absentismus und Aversion anders umgegangen werden kann. Im konkreten Einzelfall kann man davon ausgehen, dass die Projekte durchaus Teilhabemöglichkeiten eröffnen können, wo die konkrete Schule überfordert ist.

Nach dem Überblick über die Praxisprojekte, der bei der Arbeit des Netzwerks „Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ gewonnen wurde, nutzen die Projekte zudem recht weitreichende Formen der Mitbestimmung, um die Jugendlichen zu erreichen und ihnen den schulischen Druck zu nehmen. In der Regel arbeiten sie auf Basis freiwilliger Teilnahme:

„Die Beziehung zwischen den Mitarbeitern und der Klientel ist partnerschaftlich. Die Jugendlichen haben in den Projekten ein umfangreiches Mitspracherecht. Dies geschieht unter anderem durch aktive und situationsbezogene Einbindung in die Projektgestaltung, den Projektverlauf sowie den Verbleib nach Projektabschluss:

- Mitsprache bei der Stundenplangestaltung
- individuelle und situationsbezogene Festlegung der Tagesaufgaben und des Arbeitstempos
- Schwerpunktsetzung in den Hilfe-/Förderplänen
- eigenständige Recherche nach Praktikumsplätzen
- Entscheidung über den zeitlichen Rahmen der Reintegration

[...] Grundsätzlich geht es darum, Impulse zu setzen, um Teilhabe und Beteiligung wieder zu erlernen. Es sollen Entwicklungsfreiräume und Freiheiten geschaffen werden, um nicht unter Druck zu arbeiten. Die Jugendlichen sollen die Erfahrung sammeln, selbst Einfluss nehmen zu können“ (Schreiber 2005, S. 22f.).

Die konzeptionellen Grenzen zwischen solchen Projekten, die explizit eine „Ersatzbeschulung“ darstellen und sich somit direkt in Bezug zur Schule stellen,

<sup>19</sup> Sowohl die Phänomene Schulaversion und Schulabsentismus (vgl. dazu Rademacker 2008) als auch die praktischen Projekte hierzu sind bereits weitgehend erforscht und beschrieben, weshalb an dieser Stelle eine eingehendere Darstellung unterbleiben kann. Vgl. bspw. Faltermeier 2009, Sälzer 2010, Schreiber 2005

und weiteren Konzepten der „klassischen“ Jugendberufshilfe sind fließend. Viele Angebote bieten das Nachholen eines Schulabschlusses mit an und können somit als „Verlängerung“ von Schule angesehen werden, bei der die Vermittlung des schulischen Wissens mit praktischer Arbeit kombiniert wird. Ein spezifisches Konzept stellt dabei die Produktionsschule dar<sup>20</sup>, zumindest in der Variante, in der sie schulisches Lernen mit Praxisarbeit verknüpft. Die Produktionsschule stellt sich in einigen Regionen explizit das Ziel, Schulverweigerer oder -abbrecher aufzunehmen, zu stabilisieren und entweder wieder an die Schule zurückzuführen oder selbst einen Schulabschluss zu ermöglichen. In den Konzepten sind Beteiligung von und die Orientierung am Jugendlichen sowie Elemente von Peerwork explizit aufgenommen (vgl. z.B. Bojanowski 2009).

---

<sup>20</sup> Zum Konzept und Praxisbeispielen vgl. Bojanowski/Mutschall/Meshoul 2008; Gentner 2008.

# 4 Teilhabe und Beteiligung im Kontext von Schule – Potenziale und Anknüpfungspunkte für die Jugendsozialarbeit

In den letzten Jahrzehnten haben sich die Arbeitswelt, die Übergänge in Arbeit und die Anforderungen an Schule entscheidend verändert. Die Debatten um Benachteiligungen durch das selektive deutsche Schulsystem haben verstärkte bildungspolitische Diskussionen und Bemühungen zur Folge – etwa den Ausbau der Ganztagschulen, die Forderung nach und Förderung von inklusiven Schulen, die erneute Diskussion um die Gesamtschule. Zugleich wurde und wird in Diskussionen etwa zur Kompetenzentwicklung und zur informellen Bildung daran gearbeitet, den Bildungsbegriff diesen neuen gesellschaftlichen Bedingungen entsprechend zu erweitern und anzupassen. Dabei wurde auch die Bedeutung von Lernorten im lokalen Umfeld über die Schule hinaus vielfach herausgearbeitet.

Im Zuge dieser Entwicklungen ist die Jugendsozialarbeit zu einem der wichtigsten professionellen Akteure im schulischen Kontext geworden. Diese Rolle wäre mit Blick auf die neuen Aufgaben von Schulen, wie sie derzeit diskutiert werden, zukünftig auch konzeptionell stärker auszuformulieren. Dies betrifft nicht nur die Erweiterung des schulischen „Kerncurriculums“ durch schulische Projekte, Berufsorientierung und Beratung, die derzeit offensichtlich zum Schwerpunkt der Aktivitäten (besonders im Rahmen von Schulsozialarbeit) geworden sind. Handlungsbedarf besteht vor allem auch darin, die Schulen über partizipative Verfahren in das lokale Umfeld hinein zu öffnen, hin zur lokalen Ökonomie als beruflichen Erfahrungsraum, hin zu weiteren Gestaltungsprozessen in den Kommunen, hin zu anderen Lernorten. Hierbei wären auch die Berufsschulen stärker in den Blick zu nehmen, die über verschiedene Bildungsgänge außerhalb des dualen Systems in gewisser Weise selbst zum Akteur der Jugendsozialarbeit geworden sind.

Es gibt mehrere Gründe dafür, diese konzeptionelle Profilierung grundlegend an einem „ernstgemeinten“ Partizipationsverständnis und am Inklusionsbegriff zu orientieren:

- Zum ersten lässt sich ein starker Trend in Richtung „Öffnung der Schule durch mehr Beteiligung“ und „Inklusion aller SchülerInnen durch Orientierung an der Vielfalt/Diversität“ in den Diskussionen über Schule (zur Ganztagschule, inklusiven Schule, Schulentwicklung) selbst erkennen.
- Zum zweiten überschneiden sich die Linien mehrerer Diskussionen zur Partizipation in dem Themenfeld der Jugendsozialarbeit, der Unterstützung junger Menschen im Übergang in Arbeit. Dies bezieht sich auf den engen Zusammenhang von Inklusion und Partizipation als Grundlage demokratischer Gesellschaften, auf den Zusammenhang von Bildung und Partizipation in Zeiten von biographisierten Übergängen in Arbeit und nicht zuletzt auf die betriebliche Mitbestimmung. Diese hat in ihrer gesetzlich verankerten wie in der „direkten“, also von Arbeitgebern freiwillig gewährten Form eine Bedeutung, die in Widerspruch zu ihrer Vernachlässigung in der Jugendsozialarbeit steht. Formen der betrieblichen Mitbestimmung sollten daher stärker in den Fokus rücken, etwa in Zusammenhang mit Schülerfirmen oder in Berufsschulen.
- Zum dritten ist das Thema durch internationales und nationales Recht mehrfach grundlegend verankert, aber bisher nur unzureichend umgesetzt worden. Die öffentliche Kritik hierzu beruft sich derzeit vor allem auf die UN-Kinderrechtskonvention und die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, blendet dabei aber das Thema Übergänge noch weitgehend

aus. Die Beteiligung von Jugendlichen bei allen sie betreffenden Entscheidungen ist jedoch auch schon grundlegend im SGB VIII festgeschrieben.

- Viertens erweist sich „Partizipation“ angesichts der Veränderungen in der Arbeitswelt und beim Übergang in Arbeit in den letzten Jahrzehnten als entscheidende Handlungsorientierung, um die konstruktive Bewältigung von Übergängen zu unterstützen. Damit wäre Partizipation zugleich eine Konsequenz aus der Maxime des „aktivierenden Sozialstaates“, der letztlich auf die Ermöglichung von Teilhabe an der Arbeitswelt abzielen muss, auch wenn dies meist zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt verkürzt wird. Denn wenn Jugendliche – wie Erwachsene auch – die Bewältigung von Übergängen als ihre eigene Sache verstehen und motiviert angehen sollen, wie es immer wieder als „Idealfall“ beschrieben wird, dann müssen sie diese „eigene Sache“ auch selbst in die Hand nehmen können und weitreichende Möglichkeiten zur Mitbestimmung haben.

Soziale Teilhabe ist deshalb aufs engste mit Beteiligung und Mitbestimmung durch die Betroffenen verknüpft. Dieser Aspekt ist auch in der Jugendsozialarbeit entwicklungsfähig. Man ist sich zwar einig darüber, dass die heutige Arbeitswelt vor allem selbständige, Verantwortung übernehmende, motivierte, nach eigenen Lösungen suchende junge Menschen braucht, aber die professionellen Unterstützungsstrukturen geben dazu wenig Raum. Es scheint zuweilen, dass hier den Jugendlichen weniger zugehört als von ihnen gefordert wird. Vielfach scheinen auch Ängste zu bestehen, dass selbstbewusste Jugendliche, die wissen, was sie wollen, schwieriger in Arbeit „einzugliedern“ sind. Die Erfahrungen in partizipativen Projekten zeigen aber eindeutig, dass „echte“ Mitspracherechte und Verantwortungsübergabe auch mit „echtem“ Engagement, mit der Stärkung des Selbstbewusstseins (vor allem über die Anerkennung in der Öffentlichkeit, vgl. auch Niebling 2005, Burdewick 2005), mit der Erweiterung von vielfältigen Kompetenzen und von Wissen, mit der Identifikation des „Geschaffenen“, d.h. der „eigenen Sache“ und nicht zuletzt mit der Etablierung einer Praxis sozialen und demokratischen Handelns einhergehen (vgl. auch Klose/Niebling 2005). Beteiligung und Mitbestimmung erscheint in den Projekten nicht als belastende Zusatzaufgabe, sondern eher als Teil einer Kultur des miteinander Umgehens und

Lernens; sie verleiht Schwung und Dynamik, sie setzt kreative Potentiale frei, die sonst kaum entdeckt würden, und natürlich auch Konflikte, die sonst kaum bearbeitet würden. Unter dem Strich lässt sich auch mit Blick auf die sogenannten sozial benachteiligten SchülerInnen sagen: Partizipation „funktioniert“, sobald man sie sich und den Jugendlichen zutraut und sich auf diese Prozesse ernsthaft einlässt.

Dies alles spricht für eine partizipative Grundorientierung auf den verschiedenen Ebenen, auf denen auch die Jugendsozialarbeit agiert:

### **Interaktionsebene**

Auf der Ebene der Interaktionen geht es vor allem darum, im Alltag und in Beratungssettings eine „Aufforderung“ zur Beteiligung und Mitsprache zu kommunizieren und ein partnerschaftliches Verhältnis herzustellen. Jugendliche müssen hier das Gefühl vermittelt bekommen, dass es tatsächlich um sie geht und dass die Fachkräfte tatsächlich daran interessiert sind, mit ihnen gemeinsam Ideen zu entwickeln, anstatt sie vorschnell auf „machbare“ Optionen einzuschränken.

### **Biographische Ebene**

Auf der biographischen Ebene geht es vor allem um die gemeinsame Erarbeitung von Lebensperspektiven und die Möglichkeit, hierüber selbst zu bestimmen. Dies meint auch, konkrete Zugänge zu Bildung, Ausbildung und Beschäftigung in der Region partizipativ zu erschließen. Jugendliche müssen hier den Raum für eigene Erfahrungen, für eigene biographische Experimente bekommen. Dabei müssen auch Entscheidungen akzeptiert werden, die im Sinne der Vermittlung in Ausbildung vielleicht unsinnig erscheinen. Es ist wiederholt darauf hingewiesen worden, dass das Recht auf Mitbestimmung nicht dort enden kann, wo es für Erwachsene oder Institutionen „unbequem“ wird (vgl. BJK 2009).

### **Organisationale Ebene**

Auf der organisationalen Ebene sind hierfür die geeigneten Handlungsrahmen zu gestalten. SchülerInnen können bereits in die Entwicklung einer Projektidee mit einbezogen werden; sie können über Ziele und Inhalte mitbestimmen und die Form ihres Projekts weiterentwickeln. Sie lassen sich in die Erarbeitung von gemeinsamen Regeln und deren Auslegung ge-

nauso wie die Projektorganisation einbeziehen, und sie können weitere Partner im regionalen Umfeld mit erschließen. Die Projektbeispiele haben gezeigt, dass der Grad des partizipativen Engagements vor allem von den Herausforderungen abhängt, die das Projekt beinhaltet. Diese müssen natürlich auf die Jugendlichen abgestimmt sein und sie „abholen“.

Partizipation auf der Projektebene hat aber zudem die wichtige Funktion, die Schule curricular und institutionell zu öffnen, um vor allem SchülerInnen mit Misserfolgserlebnissen in der Schule und im schulischen Ausbildungssystem alternative Lernformen und -orte zu eröffnen und so soziale Benachteiligungen auszugleichen. Über Projekte könnten so auch gezielt neue Partizipationsräume erschlossen werden, etwa in der Kommune, in der lokalen Ökonomie, in Vereinen, freien Initiativen usw. Entscheidend ist, dass die Jugendlichen diese Projekte mit ihren eigenen Ideen steuern und ausgestalten können.

Mit Blick auf die Koordinierung und Planung von Angeboten der Jugendsozialarbeit kommt besonders auf Projektebene die Funktion hinzu, die Bedürfnisse von und mit Jugendlichen gezielt abzufragen und ggf. so aufzubereiten, dass sie in die Gestaltung weiterer Angebote einfließen und in eine Bedarfsermittlung auf kommunaler Ebene eingebracht werden können. Dabei ist allerdings auch die Offenheit der Träger für Veränderungen in ihrer Projektorganisation und in ihren Strukturen gefragt; Ernstcharakter bekommt die Mitbestimmung erst in dem Maße, in dem sie auch strukturelle Konsequenzen haben kann.

Dies geht auch mit der politischen Ebene zusammen, für die die Projekte Möglichkeiten bieten sollten, Bedürfnisse, Ideen, Sichtweisen zu artikulieren und öffentlich zeigen zu können (z.B. über Videos, Presse, Theater, Performance usw.).

### **Regionale Ebene**

Die regionale Ebene ist von mehrfacher Bedeutung: Sie bietet zum einen den „Fundus“ an Erfahrungsräumen, der die Schule öffnet und somit erweiterte Möglichkeiten zu Bildung, beruflicher Orientierung, zur Erschließung persönlicher Kontakte usw. bietet. Die Jugendsozialarbeit ist nun bereits ein regional vernetzter Akteur, der mit verschiedenen Partnern in der Region zusammenarbeitet. Dies ist eine gute Ausgangsposition, um in partizipativen Verfahren,

von den Jugendlichen ausgehend, solche neuen Erfahrungsräume zu erschließen.

Auf diese Weise können die Jugendlichen selbst zu einem öffentlich wahrgenommenen Akteur werden; sie können sich an Gestaltungsprozessen in der Kommune beteiligen, können diese gar initiieren und organisieren. So zum Akteur zu werden ist eine Voraussetzung dafür, die stigmatisierte Rolle der/des „sozial Benachteiligten“ zu verlassen und sich in seiner Selbstwirksamkeit zu erleben.

Die Regionen bzw. Kommunen sind zudem auch Planungsebene nach dem SGB VIII bzw. – darüber hinaus – Handlungsebene des regionalen Übergangsmagements. Auch hier ist die Beteiligung von Jugendlichen sinnvoll und gesetzlich vorgeschrieben, aber ausbaufähig. Mit einer beteiligungsorientierten Jugendsozialarbeit auf biographischer und Projektebene lässt sich jedoch auch auf der kommunalen Ebene eine bedürfnisorientierte Angebots- bzw. Bedarfsplanung durchführen, wie sie im SGB VIII gefordert ist. Hier sind vor allem auch die zuständigen Verwaltungen gefragt, solche Prozesse zu organisieren. Dies korrespondiert auch mit den partizipativen Planungsprozessen in anderen Bereichen (etwa Spielleitplanung, Verkehrswegeplanung, Stadterneuerung usw.), die umso besser funktionieren, umso mehr sie auf einer fest verankerten Beteiligungskultur in der Region aufbauen können. Wie das Beispiel Schafflund zeigt, sind manche Schulen hier im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen auch an dieser Form der Regionalentwicklung stark beteiligt.

### **Politisch-rechtliche Ebene**

Partizipation auf den vorher genannten Ebenen reicht gerade im Bereich der Übergänge in Arbeit letztlich auch in die politisch-rechtliche Ebene hinein. Hier kann die Jugendsozialarbeit Interessenvertretung nicht nur für Jugendliche, sondern gerade durch sie sein. In einer partizipativen Orientierung hat Jugendsozialarbeit auf dieser Ebene die Aufgabe, Jugendliche zur Meinungsbildung und -äußerung anzuregen und ihnen – z.B. im Rahmen von Projekten – einen Raum zur öffentlichen Artikulation ihrer Bedürfnisse zu eröffnen. So lassen sich auch Problematiken öffentlich thematisieren, die mit rechtlichen Bestimmungen und förder- wie kommunalpolitischen Rahmenbedingungen zusammenhängen, von denen Jugendliche im Übergang und die Jugendsozialarbeit

als Profession betroffen sind. Diesbezüglich haben derzeit Jugendliche, insbesondere in sozial benachteiligten Lebenssituationen, kaum eine öffentliche Stimme; sie würde ihnen jedoch helfen, sich selbst mit ihrer Situation auseinanderzusetzen und eine Motivation zur Gestaltung ihrer eigenen Lebensumstände zu finden. Hier stehen allerdings auch die Verwaltungen in Kommunen und Job-Centern vor der Herausforderung, sich solcher Meinungsäußerung zu öffnen und sie als Aufforderung zur gemeinsamen Weiterentwicklung von Unterstützungsangeboten zu verstehen.

Quer zu diesen Ebenen liegen die oben aufgeführten Prinzipien von Partizipation, die auch im Sinne von Qualitätskriterien verstanden werden können. Mit Blick auf die Jugendsozialarbeit gilt es dabei grundsätzlich zu beachten, den Begriff von Arbeit und Bildung nicht zu eng auszulegen. In dieser Gefahr steht die Jugendsozialarbeit oft, wenn sie sich zu sehr am institutionellen Auftrag der „Integration durch Vermittlung“ orientiert. Gerade im schulischen Kontext geht es aber erst einmal um Experimentier- und Erfahrungsräume, die soziale Benachteiligungen ausgleichen können, eben indem sie den institutionellen Rahmen, in dem sich benachteiligte Jugendliche oft als Verlierer, Gescheiterte und Benachteiligte erleben müssen, erweitern.

Eine weitere Gefahr liegt darin, die Stigmatisierung von SchülerInnen durch das personenbezogene Etikett „Sozial Benachteiligte/r“ zu reproduzieren, etwa indem neue „Extraprojekte“ für „RisikoschülerInnen“

durchgeführt werden. Die Chance im Kontext von Schule liegt gerade darin, von der Verschiedenheit der SchülerInnen insgesamt auszugehen und Projekte zu entwickeln, die offen für alle und gleichzeitig geeignet sind, „sozial Benachteiligte“ partizipativ einzubeziehen; die ihnen das Erlebnis von Selbstwirksamkeit verschaffen und ihnen ein Experimentierfeld zur Erprobung der eigenen Stärken, beruflichen Interessen und neuer Lern- und Beschäftigungsformen eröffnen können. Gerade in Letzterem besteht enormer Entwicklungsbedarf, den die Jugendsozialarbeit als „Expertin für soziale Benachteiligungen“ aufgreifen sollte. Hierzu erscheinen vor allem niedrigschwellige Ansätze geeignet (vgl. dazu Muche/Oehme/Schröder 2010), die nah an der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen ansetzen und ihre Ziele sehr offen halten.

Der Kontext Schule fordert eine partizipative Profilierung der Jugendsozialarbeit geradezu heraus. Die gegenwärtige Herausforderung besteht darin, eine „rege“ partizipative Praxis für die Bekämpfung von Benachteiligung Jugendlicher beim Übergang in Arbeit zu entwickeln, die sich nicht nur auf das Engagement einzelner Personen stützt, sondern strukturell abgesichert ist und durch eine „Kultur der Mitbestimmung“ lebt. Eine solche Praxis könnte die kreativen Potenziale der Jugendlichen (und der Fachkräfte) freisetzen, die heute für die konstruktive Bewältigung von Übergängen benötigt werden.

# 5 Literatur

Ahmed, S. (2010): Partizipation von Jugendlichen und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Ahmed, S./Höblich, D. (Hrsg.): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge. Baltmannsweiler, S. 49–66.

Alheit, P. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 566 – 585.

Arnold, H./Böhnisch, L./Schröer, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim und München.

Arnold, H./Lempp, T. (Hrsg.) (2008): Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung. Praxisansätze zur Kompetenzförderung junger Erwachsener und Perspektiven für die Regionalentwicklung. Weinheim u. a.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildungsbericht 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh.

Biester, S. u.a. (2009): Fußball, Lernen und Bildung. Ostfildern.

BMBF (2010): Berufsbildungsbericht 2010. Bonn/Berlin.

Boban, I./Hinz, A. (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Übersetzte und adaptierte Fassung von BOOTH/AINSCOW (2002). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität.

Böhnisch, L. (2008): Lebenslage Jugend, sozialer Wandel und Partizipation von Jugendlichen. In: Ködelpeter, T./Nitschke, U. (Hrsg.): Jugendliche planen und gestalten Lebenswelten. Partizipation als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel. Wiesbaden, S. 25–40.

Böhnisch, L./Schröer, W. (2001): Die soziale Bürgergesellschaft. Zur Einbindung des Sozialpolitischen in den zivilgesellschaftlichen Diskurs. Weinheim.

Böhnisch, L./Schröer, W. (2002): Soziale Benachteiligung und Kompetenzentwicklung. In: ABWF/QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster; New York; München; Berlin, S. 199-227.

Bojanowski, A. (2009): Wann sind Produktionsschulen erfolgreich. In: Landesgruppe Produktionsschulen Hessen. Online verfügbar unter [http://www.bv-produktionsschulen.de/downloads/broschuere\\_LPH\\_web.pdf](http://www.bv-produktionsschulen.de/downloads/broschuere_LPH_web.pdf).

Bojanowski, A./Mutschall, M./Meshoul, A. (2008): Überflüssig? Abgehängt. Produktionsschule ; eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster.

Bora, A. (2005): Einleitung 1: Partizipation als politische Inklusionsformel. In: Gusy, C./Haupt, H.-G. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel. Frankfurt am Main, S. 15–34.

Braun, F. (1996): Lokale Politik gegen Jugendarbeitslosigkeit. München.



Bude, H. (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München.

Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme. Online verfügbar unter [http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk\\_2009\\_2\\_stellungnahme\\_partizipation.pdf](http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf).

Burdewick, I. (2003): Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Opladen.

Burdewick, I. (2005): Politische Partizipation – Jugend, Anerkennung und Pädagogik. In: Hafenecker, B./Jansen, M. M./Niebling, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen, S. 95–120.

Burow, O.-A./Plümpe, C./Bornemann, S. (2008): Schulentwicklung. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 602–610.

Caesar, V. (2003): Verbreitung, Umsetzungspraxis und Wirksamkeit von Peer Mediation im Kontext schulischer Gewaltprävention. Diss. Universität Köln.

Deinet, U./Icking, M. (Hrsg.) (2006): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen.

Ebbers, I. (2008): Managing Diversity in Schülerfirmen und Wissenschaftskooperation in der Region Hildesheim. Expertise für Nationale Fallstudien im Rahmen der Professionalisierung der Berufsorientierung Sachsen. Unv. Manuskript

Eberwein, W./Tholen, J. (1990): Managermentalität. Industrielle Unternehmensleitung als Beruf und Politik. Frankfurt/M.

Eikel, A. (2006): Demokratische Partizipation in der Schule. (Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule; BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“). Online verfügbar unter [http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/partizipationsfoerderung/01\\_Demokr\\_Partizipation\\_in\\_der\\_Schule.pdf](http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/partizipationsfoerderung/01_Demokr_Partizipation_in_der_Schule.pdf).

Eikel, A. (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, A./Haan, G. de (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts., S. 7–39.

Eikel, A./Haan, G. de (Hrsg.) (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts.

Elsen, S. (Hrsg.) (2007): Die Ökonomie des Gemeinwesens. Sozialpolitik und soziale Arbeit im Kontext von gesellschaftlicher Wertschöpfung und -verteilung. Weinheim.

Faltermeier, J. (2009): Schulverweigerung – neue Ansätze und Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis. Freiburg, Breisgau.

Ferdigg, A. R. (2010): Welche Rahmenbedingungen braucht ein inklusives Bildungssystem? Das Beispiel Italien/Südtirol. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 2/2010, S. 1–6. Online verfügbar unter [www.inklusion-online.net](http://www.inklusion-online.net).

Freitag, M. (2007): Demokratische Prozesse im „Volk der Schülerinnen und Schüler“. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh, S. 103–114.

Galuske, M. (2004): Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit. In: Grunwald, K./Thiersch, H. (Hrsg.): Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim, S. 233–246.

Gentner, C. (Hrsg.) (2008): Produktionsschulen im Praxistest. Untersuchungen zum Landesprogramm Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster.

Ginnold, A. (2006): Betriebliche Berufsausbildung von Jugendlichen mit Lernbehinderung – zwischen inklusivem Anspruch und exklusiver Wirklichkeit. In: Platte, A./Seitz, S./Terloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, S. 186–192.

Ginnold, A. (2008): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife. Bad Heilbrunn.

Grosch, A. (2006): Individuelle Förderung aller Kinder in innovativen Schulformaten. In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, S. 223–254.

Gusy, C. (2005): Zusammenfassung: Partizipation durch Inklusion. In: Gusy, C./Haupt, H.-G. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel. Frankfurt am Main, S. 247–257.

Gusy, C./Haupt, H.-G. (Hrsg.) (2005): Inklusion und Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel. Frankfurt am Main.

Hafeneger, B. (2005): Beteiligung, Partizipation und bürgerschaftliches Engagement. In: Hafeneger, B./Janzen, M. M./Niebling, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen, S. 11–40.

Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.) (2002): Mitbestimmen, mitgestalten, mitverantworten. Themenheft 10 Workshop Zukunft. Online verfügbar unter [http://www.jugend-und-bildung.de/files/315/heft10\\_Mitbestimmen\\_Mitgestalten\\_Mitverantworten.pdf](http://www.jugend-und-bildung.de/files/315/heft10_Mitbestimmen_Mitgestalten_Mitverantworten.pdf).

Helsper, W./Böhm-Kasper, O./Sandring, S. (2006): Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation – Partizipationsmaße und Sinnmuster der Partizipation im Vergleich. In: Helsper, W. u.a. (Hrsg.): Unpolitische Jugend. Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden, S. 319–339.

Hermann, F.: Jugendhilfeplanung als Balanceakt: Umgang mit Widersprüchen, Konflikten und begrenzter Rationalität, Neuwied (u.a.): Luchterhand, 1998

Herrmann, F.: Gelingende Partizipation als kollektiver Lernprozess. Annäherung an ein komplexes Thema, in: Bolay/Herrmann: Jugendhilfeplanung als kommunikativer Prozess, Luchterhand, 1995 S. 143–189.

Icking, M. (2006): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule in der Praxis – Ergebnisse einer Befragung der Kommunen in NRW. In: Deinet, U./Icking, M. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen, S. 209–230.

Iris e. V. Dresden (2009): Konzept für ein System der Professionalisierung im Freistaat Sachsen. Herausgegeben von Iris e. V. Dresden. Online verfügbar unter [http://www.good-practice.de/konzept\\_bo\\_sachsen.pdf](http://www.good-practice.de/konzept_bo_sachsen.pdf).

Jordan, E./Schone, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung: Grundlagen, Bausteine, Materialien, 2. Aufl., Weinheim: Juventa, 2000

- Kamp, U. (2009): *Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ein Vergleich der gesetzlichen Bestimmungen in den Bundesländern.* Berlin.
- Kiper, H. (2006): *Identitätsbildung und Kompetenzerwerb – Lernangebote und Hilfen für benachteiligte Jugendliche an der Hauptschule.* In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. *Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten.* Wiesbaden, S. 69–83.
- Klose, C./Niebling, T. (2005): *Partizipation aus der Sicht der Jugendarbeit/-bildung.* In: Hafenegger, B./Jansen, M. M./Niebling, T. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren.* Opladen, S. 145–167.
- Knauer, R./Brandt, P. (1998): *Kinder können mitentscheiden. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit.* Neuwied.
- Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2005): *Partizipation im Jugendalter.* In: Hafenegger, B./Jansen, M. M./Niebling, T. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren.* Opladen, S. 63–94.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2001a): *Europäisches Regieren. Ein Weissbuch.* Online verfügbar unter [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2001/com2001\\_0428de01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2001/com2001_0428de01.pdf).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2001b): *Neuer Schwung für die Jugend Europas. Weissbuch der Europäischen Kommission.* Online verfügbar unter [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2001/com2001\\_0681de01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2001/com2001_0681de01.pdf).
- Korte, P. (2006): *Der Benachteiligtendiskurs aus allgemeinpädagogischer Perspektive.* In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. *Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten.* Wiesbaden, S. 25–39.
- Kotthoff, H. (2005): *Betriebsräte und Bürgerstatus. Wandel und Kontinuität betrieblicher Mitbestimmung.* München u. Mering.
- Krafeld, F. J. (2000): *Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik.* Opladen.
- Krafeld, F. J. (2005): *Lebensweltorientierte Förderung beruflicher Integration. Grundlagen und Ansätze.* Internetmanuskript: [www.hsbremen.de/Deutsch/Seiten.asp?SeitenID=1271](http://www.hsbremen.de/Deutsch/Seiten.asp?SeitenID=1271).
- Kreckel, R. (2001): *Soziale Ungleichheit.* In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik.* Neuwied, S. 1729–1735.
- Krisch, R. (2009): *Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren.* Weinheim.
- Krisch, R./Deinet, U./Oehme, A. (2006): *Sozialräumliche Aneignung als Bildungsperspektive – Grundzüge einer Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule.* In: Wetzels, Konstanze (Hrsg.): *Ganztagsausbildung – eine europäische Debatte. Impulse für die Bildungsreform in Österreich.* Wien, S. 43-60.
- Liebrich, I. (2001): *Mitbestimmung und Partizipation.* In: Fülber, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): *Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation.* Münster, S. 862–873.

Lukas, Helmut/Strack, G.: Methodische Grundlagen der Jugendhilfeplanung, Freiburg i. Br.: Lambertus, 1996

Meinhold-Henschel, S./Schack, S. (2008): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland – Entwicklungsstand und Handlungsansätze. In: Henschel, A. u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, S. 347–363.

Merchel, J.: Kooperative Jugendhilfeplanung. Eine praxisbezogene Einführung, Opladen: Leske und Budrich, 1994

Muche, C. u.a. (2010): Referenzmodell für ein regionales bedarfsorientiertes Übergangsmanagement. In: Gottwald, M./Oehme, A./Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.): Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region. Wiesbaden, i.E.

Muche, C./Oehme, A./Schröer, W. (2010): Niedrigschwellige Integrationsförderung. Eine explorative Studie zur Fachlichkeit niedrigschwelliger Angebote in der Jugendsozialarbeit. Expertise im Auftrag der BAG Ört, i.E.

Müller-Jentsch, W. (2008): Arbeit und Bürgerstatus. Studien zur sozialen und industriellen Demokratie. Wiesbaden.

Münchmeier, R. (2008): Jugend im Spiegel der Jugendforschung. In: Bingel, G./Nordmann, A./Münchmeier, R. (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen. Opladen, S. 13–26.

Niebling, T. (2005): Jugendliche in Partizipationsprojekten – zwei Fallstudien. In: Hafenecker, B./Jansen, M. M./Niebling, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen, S. 123–144.

Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern; empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen.

Oehme, A./Beran, C./Krisch, R. (2007): Neue Wege in der Bildungs- und Beschäftigungsförderung für Jugendliche. Wien 2007.

Pateman, C. (1970): Participation and Democratic Theory. Cambridge.

Pfahl, L. (2006): Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierung von Sonderschulabgänger/innen. In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, S. 141–156.

Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen.

Rademacker, H. (2008): Schulaversion und Schulabsentismus. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 232–240.

Rätz-Heinisch, R. (2007): Soziale Arbeit und Bürgerschaftlichkeit. In: Hering, S. (Hrsg.): Bürgerschaftlichkeit und Professionalität. Wirklichkeit und Zukunftsperspektiven Sozialer Arbeit. Wiesbaden, S. 41–49.

Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim.

- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005): Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule. München.
- Sahle, R./Scurell, B. (Hrsg.) (2001): Lokale Ökonomie. Aufgaben und Chancen für die soziale Arbeit/. Freiburg im Breisgau.
- Sälzer, C. (2010): Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzenverhalten. Wiesbaden.
- Sandermann, P. (2006): Lebensweltorientiertes „service learning“ als Bildungs- und Sozialarbeit. Möglichkeiten und Grenzen einer kooperativen Praxis zwischen Schule und Jugendhilfe im Gemeinwesen. (Beiträge zur Demokratiepädagogik; Schriftenreihe des BLK-Programms). Online verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/136/pdf/Sandermann.pdf>.
- Schreiber, E. (2005): Nicht Beschulbar. Gute Beispiele für den Wiedereinstieg in systematisches Lernen. Online verfügbar unter [http://www.dji.de/bibs/229\\_4651\\_Doku\\_5\\_2005\\_schreiber.pdf](http://www.dji.de/bibs/229_4651_Doku_5_2005_schreiber.pdf).
- Schumann, B. (2009): Inklusion statt Integration – Eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: Pädagogik, Jg. 61, H. 2, S. 51–53. Online verfügbar unter <http://bildungsklick.de/a/67548/inklusion-eine-verpflichtung-zum-systemwechsel/>, zuletzt geprüft am 11.03.2010.
- Schumann, B. (2010): Inklusiv Bildung in den nordischen Ländern im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 2/2010, H. 2, S. 1–7. Online verfügbar unter [www.inklusion-online.net](http://www.inklusion-online.net).
- Simon, T. (Hrsg.) (2006): Jugendsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. Empirische Befunde und weitergehende Expertisen. Magdeburg.
- Skrobanek, J. (2008): Ungleiche Platzierung durch Diskriminierung. Junge Migranten auf dem Weg in die Ausbildung. In: Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (Hrsg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München, S. 136–156.
- Solga, H. (2004a): Kontinuitäten und Diskontinuitäten beim Übergang ohne Schulabschluss ins Erwerbsleben. In: Behringer, F./Bolder, A./Klein, R./Reutter, G./Sieverth, A. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler, S. 120–132.
- Solga, H. (2004b): Gering Qualifizierte in der Bildungsgesellschaft – Theorie und Praxis. In: Schmid, G./Gangl, M./Kupka, P. (Hrsg.): Arbeitsmarktpolitik und Strukturwandel: Empirische Analysen. Reihe Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung des IAB, BeitrAB 286. Nürnberg.
- Solga, H. (2006): Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg, S. 121–146.
- Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.) (2005): Die Ganztagschule. Band 2: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen. Bad Heilbrunn.
- Stange, W. (2008): Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Schnittfeld von Schule und Jugendhilfe. In: Henschel, A. u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, S. 609–628.

Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim.

Stauber, B./Walther, A. (1995): Nur Flausen im Kopf. Berufs- und Lebensentscheidungen von Mädchen und Jungen als Frage regionaler Optionen. Bielefeld.

Unesco (2005): Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. download unter [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=31038&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UN Kinderrechtskonvention (1989/1992): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Online verfügbar unter [http://www.unicef.de/fileadmin/content\\_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf](http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf).

Walther, A. (2000): Spielräume im Übergang in Arbeit. Weinheim und München.

Walther, A./Du Bois-Reymond, M./Biggart, A. (Hrsg.) (2006): Participation in transition. Motivation of young adults in Europe for learning and working. Frankfurt am Main.

Wansing, G. (2006): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden.

Weinheimer Initiative (2007): Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung. Online verfügbar unter [http://www.freudenbergstiftung.de/fileadmin/user\\_upload/WEINHEIMER\\_INITIATIVE\\_2007.pdf](http://www.freudenbergstiftung.de/fileadmin/user_upload/WEINHEIMER_INITIATIVE_2007.pdf).

Wensierski, H.-J. v./Schützler, C./Schütt, S. (2005): Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Weinheim.

Wiere, A. (2007): Umgang mit Heterogenität als Herausforderung für Schule und Jugendhilfe im Rahmen ganztägiger Organisationsformen. In: Zeller, M. (Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Baltmannsweiler, S. 81–98.

Zeller, M. (2007): Gestaltung von Ganztagschule. In: Zeller, M. (Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Baltmannsweiler, S. 23–44.

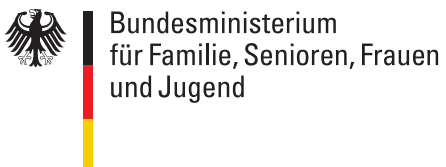
**www.DRK.de**

**Deutsches Rotes Kreuz  
Generalsekretariat  
Team Kinder-, Jugend- und Familienhilfe**

Carstennstraße 58  
12205 Berlin  
Tel.: 030/85404-226  
Fax: 030/85404-468  
<http://www.drk.de>

© 2011 Deutsches Rotes Kreuz e.V., Berlin

Gefördert durch das Bundesministerium für  
Familie, Senioren, Frauen und Jugend



Gefördert aus Mitteln der Glücksspirale

