

Technische Hochschule Köln (TH Köln)
Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung

Technology
Arts Sciences
TH Köln

„Völlig egal, wer auf mich zukommt, der hat ein Recht auf seine Freizeit bei uns.“

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes
„Inklusion in der Jugendförderung“ (2013- 2015)

verfasst von

Dipl.-Päd. Anke Frey
Judith Dubiski M.A.

unter Mitarbeit von

Holger Spieckermann M.A.
Dipl. Päd. Claudia Hermens

Projektleitung

Prof. Dr. Andrea Platte
Prof. Dr. Andreas Thimmel

Köln, März 2016

INHALT

1.	EINFÜHRUNG.....	4
2.	JUGENDFÖRDERUNG ALS NON-FORMALER BILDUNGSBEREICH.....	6
3.	INKLUSION UND JUGENDFÖRDERUNG – PERSPEKTIVEN AUS DEM FORSCHUNGS- UND DISKUSSIONSSTAND.....	7
3.1	Inklusion als Leitidee und (bildungs-)politischer Orientierungsrahmen	7
3.2	Begriffe: Inklusion und Behinderung.....	8
3.3	Inklusion als systematisches „Korrektiv“ für Strukturen und Organisationen des Bildungssystems.....	9
3.4	Inklusion im Diskurs Sozialer Arbeit.....	10
3.5	Der Auftrag Inklusion und der Auftrag der Jugendförderung.....	11
4.	ZIELE UND WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES MODELLPROJEKTES.....	12
4.1	Formative Evaluation	14
4.2	Verständnis der wissenschaftlichen Begleitung.....	15
5.	ERGEBNISSE DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG	16
5.1	Modelle und Formate zur Implementierung inklusiver Praxen	16
5.2	Unterstützende Faktoren zur Implementierung inklusiver Praxen.....	20
5.2.1	Die „Sondersituation“ des Modellprojekts.....	20
5.2.2	Inklusion: Strategie zwischen „Bottom-up“ und „top-down“	21
5.2.3	Die Rolle der Praxispartner	22
5.2.4	Die Rolle der Projektkoordination	24
5.3	Herausforderungen in der Implementierung inklusiver Praxen	25
5.3.1	Schulische Diskussion und Jugendförderung	25
5.3.2	Kooperation von Jugendförderung und Behindertenhilfe.....	26
5.3.3	Inklusive Praxen zwischen Alltag und Veränderung	28
5.3.4	Fachkräfte als Arrangeure und Vermittler_innen.....	30
5.3.5	Fachkräfte zwischen Wissen & Nicht - Wissen	31
5.3.6	Personalressourcen	32
5.3.7	Zusammenarbeit mit Eltern.....	34
5.3.8	Zugänge & Werbung.....	35
5.3.9	Projektlogik vs. Nachhaltigkeit	36
6.	FAZIT: EMPFEHLUNGEN	38
6.1	Konzeptionsebene.....	38
6.2	Strukturebene	39
6.3	Umsetzungsebene.....	42
6.4	Das Modellprojekt.....	44
7.	LITERATUR	45

Zu zitieren: Frey, Anke / Dubiski, Judith (2016): „*Völlig egal, wer auf mich zukommt, der hat ein Recht auf seine Freizeit bei uns.*“ Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes „Inklusion in der Jugendförderung“ (2013-2015)

1. EINFÜHRUNG

Das zweijährige Modellprojekt „Inklusion in der Jugendförderung“ (Laufzeit: Sept. 2013-Dez. 2015) wurde mit Förderung des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen durch die Landesjugendämter Rheinland und Westfalen-Lippe durchgeführt. Es leitet sich aus der Aufforderung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ab, die Leitidee Inklusion als Ausgangspunkt für Veränderungen in allen Institutionen des Erziehungs- und Bildungssystems umzusetzen. Aus dem Auftrag der Jugendförderung, im Freizeit- und non-formalen Bildungsbereich Angebote für alle Kinder und Jugendlichen vorzuhalten, ergibt sich eine programmatische „Nähe“ zum Auftrag von Inklusion. Inklusion wird jedoch in der öffentlichen Debatte vorwiegend im Kontext von Schule und Schulentwicklung diskutiert. Für den Bereich der pädagogisch gerahmten Freizeit ist es weiterhin kennzeichnend, dass behinderte und nicht-behinderte Kinder und Jugendliche ihre Freizeit getrennt verbringen. Mit der Debatte um eine „inklusive Gesellschaft“ ist daher auch Jugendförderung aufgefordert, sich „inklusiv“ zu entwickeln. Bereits das Dritte Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes NRW enthält explizit die Aufforderung, jungen Menschen mit Behinderungen Zugang zur Jugendarbeit zu ermöglichen.¹ Der Kinder- und Jugendförderplan des Landes NRW² bietet unter Position 3.2.2. „Teilhabe junger Menschen mit Behinderung“ für Kommunen die Möglichkeit, entsprechende Maßnahmen und Angebote zu entwickeln und umzusetzen. Darüber hinaus ist im Kontext der Veränderungen der Schullandschaft zukünftig mit veränderten Teilnehmendenstrukturen in Einrichtungen und Angeboten der Jugendförderung zu rechnen. Vor diesem Hintergrund entstand das Modellprojekt, das mit der Entwicklung „inklusive Praxen“ die Teilhabe von behinderten Kindern und Jugendlichen an den Angeboten und Aktivitäten der Jugendarbeit, der Jugendverbandsarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes fokussiert. Sechs Kommunen bzw. Landkreise (die Städte Bonn, Dortmund, Gütersloh, Köln und Siegen sowie der Oberbergische Kreis) haben sich am Modellprojekt „Inklusion in der Jugendförderung“ beteiligt.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes führte die Technische Hochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung durch. Das Projekt leiteten Prof. Dr. Andreas Thimmel und Prof. Dr. Andrea Platte, die wissenschaftliche Mitarbeit lag bei Dipl. Päd. Anke Frey, Judith Dubiski M.A., und Holger Spieckermann M.A.

Die wissenschaftliche Begleitung verfolgte drei Ziele: *erstens* einen gemeinsamen Diskurszusammenhang mit Blick auf die Leitorientierung „Inklusion in der Jugendförderung“ zu ermöglichen (Konzeptionsebene), *zweitens* Erkenntnisse zu systematisieren, wie die Leitidee der Inklusion kommunale Planungs- und Steuerungsprozesse verändert (Strukturebene) und *drittens* Erkenntnisse aus den Praxen der Jugendförderung zu gewinnen, die

¹ Drittes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes; Gesetz zur Förderung der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes - Kinder- und Jugendförderungsgesetz -3. AG-KJHG – KJFöG vom 01. März 2016. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=216&bes_id=6645&aufgehoben=N&menu=1&sg=0. Letzter Zugriff: 04.03.2016.

² Kinder- und Jugendförderplan des Landes NRW 2010-2014

Veränderungen und Gelingensbedingungen zur Implementierung inklusiver Praxen verdeutlichen (Umsetzungsebene). Dem Modellprojekt lag dabei die Frage zugrunde, was der aktuelle, in Deutschland geführte Diskurs um Inklusion auf einer diskursiven, politisch-strukturellen und praxisbezogenen Ebene für die kommunale Jugendförderung bedeutet.

Dieser Bericht stellt die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung in zusammenfassender Form dar.

Kapitel 2 verortet das Feld der Jugendförderung und umreißt seine Bedeutung als non-formaler Bildungsbereich.

Kapitel 3 stellt Perspektiven aus dem Forschungs- und Diskussionsstand dar, die für den Kontext des Modellprojekts anschlussfähig sind und den Diskurs um Inklusion allgemein mit dem Feld der Jugendförderung verbinden.

Kapitel 4 stellt das Forschungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung dar.

In **Kapitel 5** werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung dargestellt. Der Fokus liegt auf den empirischen Ergebnissen der Interviews. Es werden die Themen und besonderen Herausforderungen systematisiert, die sich für die Akteure auf der Steuerungs- und Umsetzungsebene der Jugendförderung zeigen.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung werden in **Kapitel 6** Empfehlungen zur Implementierung inklusiver Praxen in der Jugendförderung formuliert und es wird abschließend ein Rückblick auf den Projektzuschnitt geworfen.

2. JUGENDFÖRDERUNG ALS NON-FORMALER BILDUNGSBEREICH

In Nordrhein-Westfalen werden – anders als in allen anderen Bundesländern – unter dem Begriff Jugendförderung die Leistungen nach SGB VIII (KJHG) §§ 11 bis 14 gefasst, also die Kinder und Jugendarbeit, insbesondere die Offene Kinder- und Jugendarbeit und Jugendbildung sowie die Jugendverbandsarbeit, die Jugendsozialarbeit und der Erzieherische Kinder- und Jugendschutz. Neben dem SGB VIII ist das Dritte Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes NRW die rechtliche Grundlage, innerhalb derer Jugendförderung zu verorten ist. Die (Weiter-)Entwicklung von konzeptionellen und strukturellen Grundausrichtungen der Jugendförderung findet im Rahmen der kommunalen Jugendhilfeplanung statt, die als ständige Aufgabe der Träger in §80 SGB VIII verankert ist und im Ausführungsgesetz NRW aufgegriffen wird. Hier ist die Anforderung formuliert, dass Jugendhilfeplanung mit Zielen anderer Planungsbereiche der Kommune abzustimmen sei, sofern sie sich auf die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen beziehen. Gleichsam soll Jugendhilfeplanung so gestaltet werden, dass ihre Instrumente flexibel auf neue Entwicklungen in den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen reagieren und die Arbeitsansätze sowie die finanzielle Ausgestaltung auf diese Entwicklungen abstellen kann (vgl. NRW Ausführungsgesetz, § 8).³ In der Ausgestaltung dessen sind die Kommunen autonom. Vor dem Hintergrund dieser rechtlichen Rahmung umfasst die Entwicklung „inklusive Praxen“ daher sowohl die Umsetzungs- als auch die kommunale Planungs- und Steuerungsebene. Einigkeit herrscht in der Fachdiskussion über die Bedeutung nonformaler Bildungsorte in der Entwicklung von jungen Menschen (vgl. u.a. Lindner/Sturzenhecker 2004, Müller u.a. 2005, Rauschenbach 2006). Denn Bildungsprozesse in nonformalen Kontexten sind am Alltag orientiert, angebunden an die Lebenswelten und Interessen von Kindern und Jugendlichen und sind Ausdruck und Medium ihrer Auseinandersetzung mit „Welt“. Der Jugendförderung kommt eine hohe Bedeutung als non-formalem Bildungsort zu. Neben der Relevanz von Erfahrungen in der sozialen Gruppe mit den „Peers“ sind auch Erwachsene wichtige Vorbilder, Identifikationsfiguren, Ratgeber_innen oder „Freund_innen“, mit denen man aber auch einfach Spaß hat (vgl. Hafener 1998). Erwachsene in der Kinder- und Jugendarbeit unterstützen Kinder und Jugendliche in ihrem Bedürfnis nach Selbständigkeit und Lebensgestaltung, gleichzeitig nehmen sie Kinder und Jugendliche in ihrer Bedürftigkeit wahr (vgl. Müller u.a. 2005). Dafür wird in Nordrhein-Westfalen auch der Begriff der Lebensbildung verwandt. Dabei agieren Fachkräfte der Jugendarbeit einerseits in ihren pädagogischen Interaktionen sparsam, dennoch nehmen sie aktiv am Geschehen teil und sind selbst als Person mit eigenen Wert- und Normvorstellungen präsent (vgl.

³ Auch in dem im Oktober 2014 vom nordrhein-westfälischen Kabinett beschlossenen Entwurf eines „Ersten allgemeinen Gesetzes zur Stärkung der Sozialen Inklusion in Nordrhein-Westfalen“, das die Umsetzung der UN-BRK im Land vorantreiben soll, wird die Herstellung inklusiver Lebensverhältnisse als gesamtgesellschaftliche Aufgabe definiert. Zu ihrer Erfüllung sollen durch das Gesetz zunächst Anforderungen aus der Konvention in landesgesetzliche Regelungen überführt werden, wobei jedoch die Jugendförderung als Arbeitsfeld bzw. das o.g. Ausführungsgesetz zum KJHG nicht explizit benannt werden – anders als bspw. das Schulgesetz und das Ausführungsgesetz zum SGB XII. Grundsätzlich verfolgt die Landesregierung mit dem Entwurf jedoch das Ziel der Schaffung einer „inklusive Rechtskultur“. (vgl. Entwurf eines Ersten Gesetzes zur Stärkung der Sozialen Inklusion in Nordrhein-Westfalen)

Thole/Pothmann 2013). Dadurch unterstützen sie in hohem Maße die Selbstorganisation und das „Miteinander lernen“ von Kindern und Jugendlichen. Sie sind grundsätzlich da, aber nicht permanent anwesend, um die Interaktion der Jugendlichen zu beeinflussen oder zu sagen, was richtig oder falsch ist. Gerade das alltägliche, intensive Miteinander bietet demgemäß ein „reichhaltiges Erfahrungsfeld, das selbstverständliche Miteinander von Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen einzuüben“ (Ilg 2013, 479). Schließlich geht es immer auch um die Einübung von sozialem und demokratisch orientiertem Lernen (vgl. Scherr 2013). Vor dem Hintergrund der skizzierten Bildungsleistung der Kinder- und Jugendarbeit braucht es Strukturen, qualitätsvolle Angebote und entsprechende Ressourcen, um allen Kindern und Jugendlichen Teilhabe an diesem Feld nonformaler Bildung zu ermöglichen.

3. INKLUSION UND JUGENDFÖRDERUNG – PERSPEKTIVEN AUS DEM FORSCHUNGS- UND DISKUSSIONSSTAND

3.1 Inklusion als Leitidee und (bildungs-)politischer Orientierungsrahmen

Mit der UN-BRK und ihrer Ratifizierung in der Bundesrepublik Deutschland wird dem Begriff der Inklusion eine nachdrückliche und weitreichende Bedeutung gegeben, die als *Leitidee* grundsätzliche Fragen an die Gestaltung von Gesellschaft und des Zusammenlebens stellt (vgl. u.a. Dannenbeck 2014, Platte 2012, Voigts 2012 u. 2014, Rohrman 2014, Degener/Mogge-Grotjahn 2012). Die Konvention betont den Universalismus der Menschenrechte, daraus abgeleitet wird Inklusion in der öffentlichen und fachlichen Diskussion als „umfassender Anspruch“, „Gestaltungsauftrag“, „Utopie“ oder auch als „zu erreichendes Ziel“ beschrieben. Als Leitidee verweist Inklusion auf einen „normativen Orientierungspunkt gesellschaftspolitischer Gestaltung“ einerseits und einen „Maßstab zur Analyse von wirksamen Ungleichheitsverhältnissen“ andererseits (Dannenbeck/Dorrance 2014, S.151). Aus diesem Anspruch leitet sich eine bildungs- und gesellschaftspolitische Aufforderung an Politik und an praktisch-fachliches Handeln ab. Alle Organisationen des Bildungs- und Erziehungssystems einschließlich der Kinder- und Jugendhilfe sind aufgerufen, die soziale Teilhabe und Teilhabe an Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten. Für die Realisierung des Rechts auf Bildung werden im General Comment No.13 zum Internationalen Sozialpakt vier grundlegende Strukturelemente benannt, die eine hilfreiche Analysefolie zur Beobachtung, Beschreibung und Veränderung von Strukturen, Institutionen und Angeboten im Bereich der Jugendförderung bieten (vgl. Platte 2012, S.149):

- *Availability*, d.h. die Verfügbarkeit von Angeboten hinsichtlich räumlicher und zeitlicher Erreichbarkeit und finanzieller Hürden;
- *Accessibility*, d.h. Zugänglichkeit von Angeboten beispielsweise hinsichtlich Barrierefreiheit und Assistenz;
- *Acceptability*, d.h. Annehmbarkeit der organisatorischen und inhaltlichen Rahmung von Angeboten hinsichtlich ihrer Relevanz sowie kulturell angemessener, nicht-diskriminierender und qualitätsvoller Ausgestaltung;

- *Adaptability*, d.h. Anpassungsfähigkeit von Angeboten an die Bedürfnisse von Beteiligten, an die jeweiligen lokalen Kontexte und sich verändernde Bedingungen.

3.2 Begriffe: Inklusion und Behinderung

Die UN-Behindertenrechtskonvention selbst benutzt den Begriff „Menschen mit Behinderung“⁴ (im englischen Original) und vertritt ein Verständnis von „Behinderung“, welches davon ausgeht, dass eine Behinderung „aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht“ (Präambel der UN-BRK). Anerkannt wird damit, dass einstellungs- und umweltbedingte Barrieren Menschen mit Behinderung an Teilhabe hindern und demgemäß auf der strukturellen Ebene „Behinderungsprozesse“ in den Blick zu nehmen sind (Köbsell 2015, S. 122). Unter Barrieren sollen alle Gegebenheiten verstanden werden, die Handlungsmöglichkeiten begrenzen (vgl. Rohrman 2014b). Darüber hinaus betont die UN-BRK, „Behinderung“ sei als Teil menschlicher Vielfalt anzuerkennen und zu berücksichtigen und wendet sich entschieden gegen einen defizitären Blick auf Behinderung. Die Verantwortung zur Minderung bzw. Beseitigung sozialer Benachteiligung wird als wohlfahrtsstaatliche und gemeinschaftliche Aufgabe verstanden und nicht als individuelles Problem (vgl. Waldschmidt 2005)⁵. Institutionen und die in ihnen tätigen Personen sind somit aufgerufen, Verantwortung für Veränderungen zu übernehmen und diese Verantwortung nicht an die Adressat_innen zu delegieren. Insbesondere in den offenen Bereichen von Sozialer Arbeit und Kinder- und Jugendhilfe gehe es um ein „aktives Sich-Verändern von Zugängen, Angebotsstrukturen und Qualitäten“, darum „Spezialisierungen entgegenzuwirken und vor allem zu verhindern, dass sich ganze Gruppen junger Menschen ausgeschlossen fühlen oder ausgeschlossen werden“ (Adams 2014, S.136).

Im vorliegenden Bericht werden diesem Verständnis folgend die Begrifflichkeiten „behindert“ und „behinderte Menschen“ bzw. „behinderte Kinder und Jugendliche“ benutzt“, wodurch betont wird, dass Menschen behindert *werden* und nicht nur bzw. vor allem eine Behinderung *haben* (vgl. Köbsell 2015). Für das Modellprojekt wird außerdem konzeptionell ein weites Inklusionsverständnis zugrunde gelegt, wonach „Behinderung“ als *eine* Dimension von Heterogenität zu betrachten ist, die vermehrt zu Benachteiligung in verschiedenen Sektoren führt. Mit dem Begriff der "sozialen Inklusion" geraten auch weitere Dimensionen (z.B. Armut, Marginalisierung) in den Fokus (vgl. Kuhlmann 2014) und es wird nach Ausschlüssen im Hinblick auf diese unterschiedlichen Dimensionen gefragt. Im Verständnis sozialer Inklusion sind Entwicklungsprozesse und -erfordernisse theoretisch nie nur auf eine Gruppe und deren Teilhabemöglichkeiten zu begrenzen. Dies schließt aber nicht aus, dass aus fachlich-inhaltlichen Begründungszusammenhängen bestimmte Gruppen (in der

⁴ „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ (UN-Behindertenrechtskonvention, Artikel 1)

⁵ Unter anderem aus dem Bereich der Disability Studies wird mit der Formulierung eines „kulturellen Modells“ von Behinderung darüber hinaus die Anerkennung des Konstruktionscharakters von Differenz und „Normalität“ gefordert (vgl. Waldschmidt 2005, S.8ff).

Ansprache oder in der Umsetzung von Angeboten) fokussiert werden. Rathgeb (2014) unterscheidet hier „soziale Schließungsprozesse“ (z.B. die pädagogisch begründete Einrichtung einer Mädchengruppe) und „Ausschließungsprozesse“, d.h. Diskriminierungen aufgrund bestimmter Dimensionen und Kategorisierungen. Daran anschließend formuliert sie zwei Aufforderungen: Zum einen bedürfe es der Wahrnehmung und Benennung von Ausschließungsprozessen und zum anderen der Ermöglichung von Aneignungsprozessen und der Unterstützung der Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen (vgl. ebd., 2014.) Dies schließt auch bspw. die Bildung von Selbstorganisationen ein. Ob und inwieweit Menschen (in etwas) „eingeschlossen“ sein wollen bzw. teilhaben wollen, dies obliege der individuellen Entscheidungsfreiheit. Die Idee von Inklusion steht für das Streben nach Verringerung von Fremdbestimmung und für die Erweiterung von Möglichkeiten, die ein autonomes und „selbstbestimmtes Leben in sozialen Bezügen“ unterstützen (Wansing, 2015, S. 549).⁶ Der Anspruch sozialer Inklusion beinhaltet damit sowohl die Aufforderung, Ausschlüsse wahrzunehmen und zu thematisieren sowie Veränderungen zu initiieren, bezieht jedoch gleichermaßen die Achtung vor dem „Nicht-Teilhaben-Wollen“ mit ein (vgl. Kurz-Adam 2014).

3.3 Inklusion als systematisches „Korrektiv“ für Strukturen und Organisationen des Bildungssystems

Inklusion wird im Diskurs auch als Handlungs- und Organisationsprinzip verstanden, das dazu auffordert, die Heterogenität von Adressat_innen und Lebenssituationen zu reflektieren und „produktiv in pädagogischen Arrangements aufnehmen [zu] können.“ (Oehme/Schröer 2014, S.127). Auf kommunaler Ebene weiß man jedoch wenig darüber, welche Prozesse der Organisationsveränderung sich mit dem Anspruch verbinden, Inklusion als Querschnittsthema zu implementieren. Welche Bedingungen und Prozesse in der Implementierung des rechtlichen Anspruchs auf Inklusion sind zielführend? Und wie werden diese konkreten Umsetzungsprozesse innerhalb kommunaler Strukturen ausgestaltet? Vor allem stellt sich die Frage, wie kommunale Prozesse *systemrelevant* und *systematisch* verändert werden, wie also der normative Anspruch von Inklusion mit organisationaler Veränderung und organisationalem Lernen verbunden werden (vgl. Speck 2013).

Im Diskurs wird vor allem der Prozesscharakter von Inklusion betont. Inklusion wird weder als kurzfristiges Projekt gedacht, noch ist der eigentliche Anspruch mit „best-practice“ Beispielen zu erledigen (vgl. Dannenbeck 2014). Es geht um veränderte, reflexive Praxen. Die (oftmals vornan gestellte) Forderung nach einer bestimmten Haltung ist daher mit einer „operativen Dimension“ (d.h. Struktur und Umsetzung) zu verbinden (vgl. Speck 2013). Zugleich sind Prozesse der Entwicklung von inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken (vgl. Booth/Ainscow 2000, deutsch 2002) nie nur und hauptsächlich formale Prozesse, sondern immer auch kommunikative Prozesse, die Impulse brauchen. Dazu bedarf es einer Organisationskultur, die reflexive Offenheit zulässt, den „Blick nach innen“, der den handelnden Personen in Organisationen ermöglicht, auch implizite Annahmen und

⁶ Auch der Aktionsplan der Landesregierung NRW betont das Ziel einer Stärkung eines selbstbestimmten Lebens und die Abkehr von einem „Fürsorgeprinzip“ (vgl. MAIS 2012).

Beschränkungen zu erkennen und Sichtweisen einer Überprüfung zu unterziehen (vgl. Senge 2011). Im Diskurs wird gleichzeitig darauf verwiesen, dass sich der hohe normative, organisationsbezogene und fachlich-praktische Anspruch nicht ohne Widersprüchlichkeit denken lässt. Gesellschaftliche und systembezogene Bedingungen produzieren fortwährend Ambivalenzen und Widersprüche, die Soziale Arbeit und Pädagogik nicht aufzuheben vermögen. Es scheint daher hilfreicher, Inklusion im Sinne eines „Mainstreaming“ oder als „Korrektiv“ mitzudenken und systematisch zu berücksichtigen – und zwar überall und selbstverständlich dort, wo Praxisprojekte konzipiert, strukturelle Veränderungsprozesse angestoßen oder bestehende Verfahrens- und Umgangsweisen analysiert werden. Inklusion fordert dazu auf, die eigene Arbeit mit geschärftem und differenzierterem Blick zu betrachten.

3.4 Inklusion im Diskurs Sozialer Arbeit

Mit Blick auf die Profession und die Disziplin der Sozialen Arbeit (Sozialarbeit/ Sozialpädagogik) geht es vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses unter anderem um die Fragen, ob Inklusion für die Soziale Arbeit eine Neuausrichtung bedeutet und welche (neuen) Anforderungen Inklusion an Professionelle stellt. Kuhlmann (2012) fordert für die Soziale Arbeit eine konsequentere Orientierung an einem Selbstverständnis als Menschenrechtsprofession (vgl. ebd. S. 52). Sowohl Exklusion (z.B. aus dem System sozialer Unterstützung) als auch Inklusion (z.B. in ungewollte oder unpassende Systeme)⁷ können sich als Problem darstellen – und zwar dann, wenn sie Ansprüche auf Selbstbestimmung und Gleichbehandlung verletzen (vgl. Rohrman 2014). Als problematisch wird z.B. die Abhängigkeit behinderter Menschen von Systemen mit starken normativen Vorgaben für die individuelle Lebensführung gesehen. Eine Gefahr liege auch in der Produktion von (kollektiven) Zuschreibungen und normativen Erwartungen an individuelles Handeln, wenn weitere lebensweltorientierte Bezüge und Bedürfnisse von Personen dem untergeordnet werden. Auch die Theorie der Lebensweltorientierung macht auf die Gefahr von Systemen aufmerksam, Menschen ihre Selbstbestimmung und Individualität zu rauben und Individuen „nur als Funktionsträger“ wahrzunehmen (Kuhlmann 2012, S. 39). Gleichzeitig liege eine Gefahr in der Herstellung oder Aufrechterhaltung einer „krampfhaften Schein-Normalität“, die möglicherweise verschärfte Formen von Exklusion hervorbringe (z.B. wenn Kinder in einem System Anpassungsdruck an die dort vorherrschende „Normalität“ erfahren). Für die Soziale Arbeit wird vor diesem Hintergrund die Anforderung beschrieben, fachliches Handeln auf Einseitigkeit zu überprüfen und Praxen diversitätsbewusst wahrzunehmen, zu beobachten und zu interpretieren. Es gehe um eine „kritisch-selbstreflexive veränderte soziale Praxis“ und um Fragen „inklusionsorientierter Konzept- und Organisationsentwicklung“ (Dannenbeck 2014, S. 490). Zusammenfassend lässt sich festhalten: Inklusion wendet sich gegen *ungewollte* und *systematisch produzierte Ausschlüsse* von Personen oder Personengruppen. Gleichzeitig beschreibt Inklusion den Anspruch, den Blick auf die Menschen selbst zu

⁷ Aus kritischer Perspektive wird u.a. darauf hingewiesen, dass unter dem „Deckmantel der Inklusion“ beispielsweise Menschen in den ersten Arbeitsmarkt eines kapitalistischen Wirtschaftssystems gezwungen werden und der aktivierende Sozialstaat Inklusion zu einer individuellen Pflicht macht. (vgl. u.a. Ramthun 2015; Dahme / Wohlfahrt 2013)

verändern und die Vielschichtigkeit von Biografien und Identitäten anzuerkennen (vgl. Degener /Mogge-Grothjan 2012, S. 71).

3.5 Der Auftrag Inklusion und der Auftrag der Jugendförderung

Aus dem gesetzlich verankerten Auftrag der Kinder- und Jugendarbeit, Angebote für alle Kinder und Jugendlichen vorzuhalten, ergibt sich einerseits eine programmatische ‚Nähe‘ zum Auftrag der Ermöglichung von Inklusion. Die Strukturmerkmale von Kinder- und Jugendarbeit nach §§ 11 und 12 KJHG/SGB VIII und dem Ausführungsgesetz in NRW lassen sich zusammenfassend mit Freiwilligkeit, Partizipation, Subjekt- und Lebensweltorientierung, Gruppenorientierung, Alltagsorientierung, Regionalisierung und Dezentralisierung benennen (vgl. Thole 2000). Die Jugendförderung fungiert als „Brückeninstanz“ zwischen Familien, Peer-Gruppen, Schule und anderen Lern- und Freizeitwelten. Auf der Strukturebene bilden sich derzeit aber die getrennten institutionellen Kontexte für behinderte und nicht-behinderte Kinder im Freizeitbereich ab (vgl. BAG Landesjugendämter 2012). Integrative Ansätze hat es in der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit jedoch schon lange gegeben. Zum Teil sind diese „einfach so“ entstanden, z.B. durch Kinder und Jugendliche, die einfach vor der Tür eines Jugendzentrums stehen und dann mitmachen oder durch die persönliche Initiative engagierter Fachkräfte. Auf der Ebene der kommunalen politischen Beteiligungsstrukturen für Kinder und Jugendliche sowie der Angebote werden jedoch behinderte Kinder und Jugendliche bislang nicht systematisch berücksichtigt (vgl. Beck 2013). Eine Verringerung der systematischen und organisatorischen Separierung wird derzeit vor allem über die Schulentwicklung versucht. Diese Veränderungen werden sich in Zukunft auch verstärkt in der Jugendförderung niederschlagen. Auch die derzeit intensiven Debatten im Kontext der „großen Lösung“ im Rahmen einer Novellierung des SGB VIII zeigen, dass ein großer Reformbedarf auf rechtlich-administrativer Ebene gesehen wird, wenn es um die Frage geht, wie man der Diversität alltäglicher Lebensverhältnisse von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien besser gerecht werden kann.⁸

Hinzu kommt, dass Angebote und Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit per se einer starken „Milieuorientierung“ unterliegen. Sowohl junge Menschen aus sozial benachteiligten Lebenslagen, als auch junge Menschen mit Migrationshintergrund als auch junge Menschen mit Behinderung sind in Jugendorganisationen teilweise wenig anzutreffen bzw. organisiert (vgl. BMFSFJ, 2013).⁹ Die Zugänge zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit strukturieren sich darüber hinaus in hohem Maße über Freundinnen und Freunde, über die „Peers“, durch den persönlichen Kontakt und die Beziehung zu anderen Erwachsenen aus Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit (z.B. Teamer_innen, Sporttrainer_innen) oder durch Angebote an und um Schule (Voigts 2015). Die wenigen empirischen Erkenntnisse zu Freizeitwünschen

⁸ Das Thema der „großen Lösung“ war nicht Fokus des Modellprojektes und wird daher auch im vorliegenden Bericht nicht weiter bearbeitet.

⁹ Wobei die interkulturelle Öffnung von Jugendverbänden in den letzten Jahren verstärkt vorangetrieben wurde. Eine differenzierte Darstellung zur Thematik der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft findet sich bei Thimmel/Chahata 2015.

von behinderten Kindern und Jugendlichen verdeutlichen, dass sich Freizeitbedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen – behindert oder nicht-behindert - nicht grundsätzlich unterscheiden.¹⁰ Alle formulieren Wünsche nach Selbstständigkeit, selbstbestimmter Freizeitgestaltung und Anerkennung in der Peer-Gruppe (vgl. BMAS 2013, Schröder 2006).

Auch wenn der Auftrag der Kinder- und Jugendarbeit sich konzeptionell auf alle Kinder und Jugendlichen bezieht, so ist auch die Kinder- und Jugendarbeit nicht „selbstredend“ inklusiv (vgl. Voigts 2014) und die Reflexion der „Inklusionsrealität“ bleibt eine ständige und immer wieder neu zu realisierende Aufgabe. Dabei liegt im Feld der Jugendförderung, insb. in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, ein besonderes Spannungsfeld. Kinder- und Jugendarbeit folgt ihrem Selbstverständnis nach in besonderer Art und Weise der Eigenlogik von Jugendkulturen. Voigts folgert, dass Inklusion daher nicht von oben „verordnet“ werden könne, sondern von allen Beteiligten – insbesondere den Kindern und Jugendlichen selbst – getragen werden müsse (ebd. 2014). Dahingehend ist zu fragen, welchen *spezifischen* Beitrag die Kinder- und Jugendförderung im Kontext von Inklusion erbringen kann (vgl. BJK 2012) und zwar vor dem Hintergrund der Eigenlogik und dem originären Auftrag des Feldes.¹¹

Mit Blick auf die genannten Strukturelemente zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung (s. Kap. 3.1) ist davon auszugehen, dass die Jugendförderung als non-formaler (Bildungs-)Bereich gute Ausgangsbedingungen bietet, Veränderungen im Sinne inklusiver Bildung zu entwickeln und anzustoßen. In ihren pädagogischen Settings bieten non-formale Bereiche besondere Freiräume für inklusive Prozesse, die u.a. ein hohes Maß an Partizipation aller Beteiligten zulassen, welches wiederum ein konstitutives Merkmal von Inklusion ist. Non-formale Kontexte bieten darüber hinaus vor dem Hintergrund ihres spezifischen Auftrages andere Möglichkeiten, Hierarchien und Rollenzuschreibungen aufzulösen und ein Miteinander ohne den Zwang zur Leistungsorientierung zu gestalten.

4. ZIELE UND WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES MODELLPROJEKTES

Das Modellprojekt hatte zum Ziel, Strukturen, Arbeitsweisen und konkrete Praxen der Jugendförderung in Städten und Kreisen in NRW unter der Leitorientierung Inklusion systematisch zu entwickeln. Es wird hier von „Praxen“ gesprochen. Dies soll zum Ausdruck bringen, dass es nie nur eine Praxis gibt, sondern die Vielfalt in den kommunalen Zugängen und Ausgestaltungen zu berücksichtigen ist. Dies gilt insbesondere, weil es sich bei dem Feld der Jugendförderung um ein heterogenes Handlungsfeld innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe handelt. Darüber hinaus soll mit der Begriffswahl deutlich werden, dass mit der Leitorientierung Veränderungsprozesse angestoßen werden, die in unterschiedlicher Form initiiert und umgesetzt werden. Der Begriff „inklusive Praxen“ umfasst dabei sowohl die pädagogische Praxis (Umsetzungsebene), als auch die Planungs- und Steuerungsebene.

¹⁰ Schröder (2006) führte eine qualitative Studie mit Jugendlichen im Alter von 11-19 Jahren durch, die eine Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung besuchen.

¹¹ Bundesjugendkuratorium 2012: Inklusion: Eine Herausforderung auch für die Kinder- und Jugendhilfe. Dezember 2012. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Das BJK bezieht sich in seiner Stellungnahme explizit auf Kinder und Jugendliche mit geistigen, körperlichen oder Sinnesbehinderungen (vgl. S. 8).

Für den Projektzeitraum wurden von den beiden Landesjugendämtern sechs kommunale Jugendämter ausgewählt (die Städte Bonn, Dortmund, Gütersloh, Köln und Siegen sowie der Oberbergische Kreis), die sich auf den Weg machen wollten, inklusive Praxen zu entwickeln. Der Projektaufbau für die Modellstandorte umfasste dabei die folgenden Elemente:

1. **Inklusive Planungs- und Steuerungsprozesse** innerhalb der kommunalen Verwaltungsbereiche und darüber hinaus entwickeln
2. **Inklusive Praxisprojekte mit Kindern und Jugendlichen**, auch in Kooperation mit freien Trägern entwickeln und durchführen¹²
3. Regelmäßiger Fach- und Praxisaustausch mit den anderen Modellkommunen über sieben **zentrale Projekttreffen**
4. **Begleitung durch die Fachberatungen der Landesjugendämter** über den gesamten Projektzeitraum
5. **Wissenschaftliche Begleitung** durch die Technische Hochschule Köln

Die Gesamtprojektsteuerung erfolgte durch eine **Steuerungsgruppe**. Teilnehmer_innen der Steuerungsgruppe waren die Kolleg_innen der Fachberatungen der Landesjugendämter und das Team der wissenschaftlichen Begleitung. In der Steuerungsgruppe wurden die wesentlichen Projektelemente (Projekttreffen, Begleitung durch die Fachberatungen, wissenschaftliche Begleitung) inhaltlich aufeinander abgestimmt und die strategische Entwicklung des Projektes vorangebracht. Es wurden Themen für die Projekttreffen fokussiert und Fragen für die Begleitung der Fachberatungen und der wissenschaftlichen Begleitung aufeinander abgestimmt.

Die insgesamt sieben ganztägigen **Projekttreffen**, die über den Projektzeitraum von zwei Jahren rotierend in den Modellkommunen stattfanden, dienten allen Beteiligten zum kollegialen Fachaustausch. Die wissenschaftliche Begleitung gestaltete die Treffen inhaltlich mit. Zum einen wurden Fachinputs gegeben, zum anderen die Erkenntnisse der **prozessbegleitenden Evaluation** den Beteiligten zurückgespielt und gemeinsam weiterentwickelt. Neben dieser aktiven Rolle in der Planung und Umsetzung der Projekttreffen übernahm die wissenschaftliche Begleitung auch eine beobachtende Rolle und war darüber hinaus für die **Dokumentation** der Treffen verantwortlich. So wurde weiteres, primär diskursives Wissen über die Entwicklung inklusiver Praxen generiert.

¹² Mit der Bezeichnung ‚inklusive Praxisprojekte‘ sind sowohl zeitlich begrenzte Maßnahmen und Projekte (z.B. Ferienangebote, Camps, Projekte der kulturellen Bildung etc.) gemeint als auch Entwicklungen, die langfristig und umfassender angelegt sind (z.B. „Inklusive Entwicklung eines Jugendzentrums“) bzw. über das Modellprojekt initiiert werden sollen.

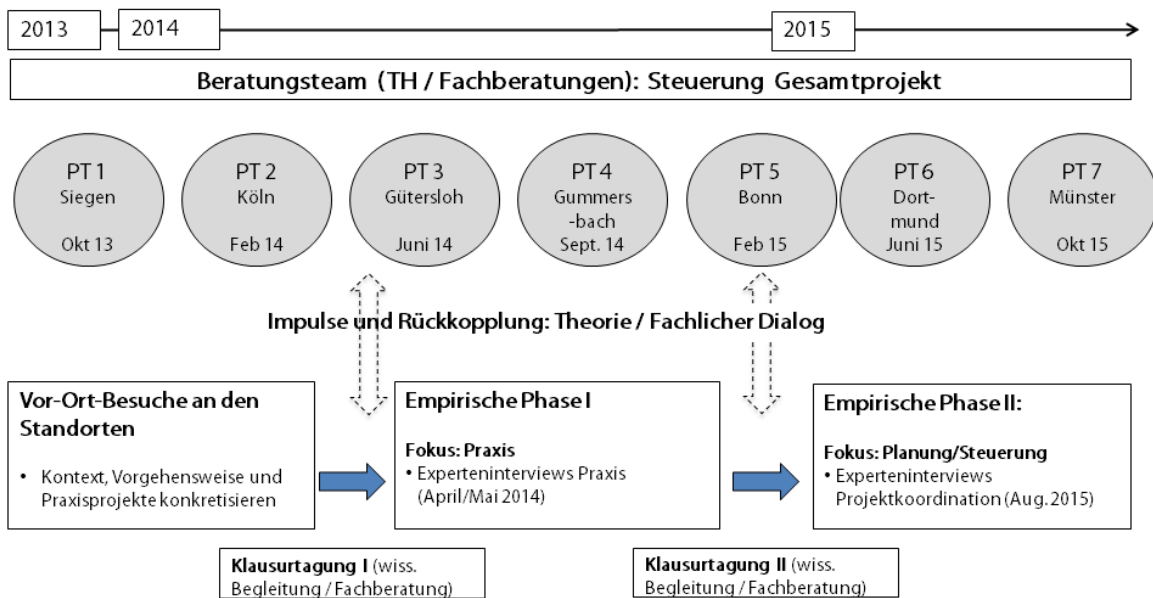


Abb. 1: Wissenschaftliche Begleitung Modellprojekt „Inklusion in der Jugendförderung“

4.1 Formative Evaluation

Die prozessbegleitende formative Evaluation bestand aus den folgenden Elementen:

(1) Vor -Ort -Besuche an den Standorten

Im Zeitraum November 2013 bis Januar 2014 wurden Vor-Ort-Besuche in jeder Kommune durchgeführt. Die Besuche dienten zur Klärung konkreter Fragen zu den Praxisprojekten auf der Umsetzungsebene und zur Systematisierung der Vorgehensweisen zur Entwicklung inklusiver Praxen in der Kommune.¹³

(2) Experteninterviews mit Akteuren der Umsetzungsebene

Die erste Evaluationsphase fokussierte Erkenntnisse der pädagogischen Praxis. Leitend für die Interviews mit den Fachkräften waren dabei folgende Fragestellungen:

- Wie werden inklusive Praxen in der Jugendförderung ausgestaltet?
- Welche zentralen Themen beschäftigen die Akteure?
- Welche förderlichen und hemmenden Bedingungen zur Umsetzung inklusiver Praxen lassen sich identifizieren?

Im Zeitraum April bis Mai 2014 wurden fünf ein- bis eineinhalbstündige Expert_innen-Interviews mit Akteur_innen unterschiedlicher Standorte geführt. Die Auswahl der Interviewpartner_innen (IP) umfasste hauptamtliche Mitarbeiter_innen der Offenen Kinder- und

¹³ Die Ergebnisse der Vor-Ort Besuche wurden im Februar 2014 beim Projekttreffen in Köln in Form einer Synopse vorgestellt.

Jugendarbeit (3 IP) und der Jugendsozialarbeit (1 IP) sowie ehrenamtliche (1 IP) Mitarbeiter_innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.¹⁴ Die Interviewpartner_innen berichteten sowohl über einzelne inklusive Angebote (inklusive Ferienfahrt, inklusives Feriencamp), als auch über die inklusive Gestaltung eines Gesamtangebotes (z.B. eines Kinder- und Jugendzentrums).

(3) Expert_inneninterviews mit Projektkoordinator_innen

Im Zeitraum August bis September 2015 wurden insgesamt sechs Experteninterviews mit den Projektkoordinator_innen in den Kommunen durchgeführt. Sie waren für die Umsetzung des Modellprojektes in der jeweiligen Kommune verantwortlich und haben in dieser Funktion sowohl die verwaltungsinternen Prozesse als auch die Prozesse mit den Trägern koordiniert.¹⁵ Der inhaltliche Fokus dieser Interviews lag auf Erkenntnissen zu einer „inkluisiven Planung und Steuerung“.

Leitend waren die folgenden Fragestellungen:

1. Welche Strategien haben sich als förderlich erwiesen, Inklusion als Querschnittsthema systematisch in Verwaltung und Praxis zu implementieren?
2. Was bremst die Implementierung von Inklusion?
3. Welche Entwicklungserfordernisse für die Zukunft lassen sich benennen?

Die Auswertung der Expert_inneninterviews erfolgte nach vollständiger Transkription des Audiomaterials mit Hilfe der Auswertungssoftware MAXQDA, mit welcher zunächst eine thematische Kodierung der Interviews vorgenommen wurde. Für die Auswertung wurde ein inhaltsanalytisches Verfahren gewählt mit dem Ziel, das Expertenwissen der Befragten zu extrahieren, zu strukturieren und relevante Themen herauszuarbeiten (vgl. Friebertshäuser 2010).

(4) Weitere Quellen des Erkenntnisgewinns

Alle Projektanträge sowie die Zwischen- und Abschlussberichte der sechs Standorte wurden zur Analyse herangezogen. Auch die Projektgruppentreffen dienten der wissenschaftlichen Begleitung zur Spiegelung und Vertiefung von Ergebnissen. Darüber hinaus wurden sechs Expert_innengespräche mit den Fachberatungen der Landesjugendämter geführt.

4.2 Verständnis der wissenschaftlichen Begleitung

Handlungsforschung ist dadurch gekennzeichnet, dass sie praktisches mit theoretischem, professionellen Wissen verbindet, Ergebnisse unmittelbar in die Praxis einbezogen werden, dass sie verallgemeinerbares oder übertragbares Wissen erzeugt und einen Prozess abbildet,

¹⁴ Ein Standort konnte in dieser Interviewphase nicht mit einbezogen werden, da der Träger des inklusiven Praxisprojekts zu diesem Zeitpunkt noch nicht feststand.

¹⁵ Zum Zeitpunkt der Befragung waren sie als Jugendpfleger_in, Jugendreferent_in bzw. als Jugendhilfeplaner_in im kommunalen Jugendamt beschäftigt.

der Forschung, Interaktion und Evaluation miteinander verbindet (vgl. Schneider 2009, S. 29ff). Im Sinne einer solchen **Praxis- und Handlungsforschung** war neben der Erhebung empirischen Materials die Teilnahme an Praxisdiskursen und Entwicklungsprozessen bei der Implementierung inklusiver Praxen zentraler Bestandteil der wissenschaftlichen Begleitung. Dem liegt ein Verständnis von wissenschaftlicher Begleitung zugrunde, dass auf die Etablierung von Diskussionsräumen zwischen Forschung und Praxis im jeweiligen Praxis- und Diskursfeld aufbaut (vgl. Thimmel 2014). Ausgangspunkt dafür ist eine gute und vertrauensvolle Kommunikation zwischen Praxisvertreter_innen und Forschenden. Diese kommunikative Ausgangssituation braucht einen adäquaten Vorlauf, um ein gegenseitiges Verständnis für die jeweilige Eigenlogik der Bereiche aufzubauen. Eine solche dialogische Perspektive steht im Einklang mit der notwendigen wissenschaftlichen Unabhängigkeit der Forschenden. Das Ziel der wissenschaftlichen Begleitung ist es, der Praxis externe Beobachtungs- und Reflexionskapazitäten zur Verfügung zu stellen. Diesem Evaluationsverständnis zufolge sieht sie ihre Aufgabe darin, zu einer reflektierten Dokumentation und Thematisierung von Aspekten und Fragestellungen beizutragen, die den Beteiligten aufgrund ihrer Involviertheit erschwert ist. Dem heterogenen Feld der Jugendförderung angemessen orientiert sie sich dabei an einem partizipativen Evaluationsverständnis (vgl. Ulrich/Wenzel 2003), d.h. die Ergebnisse werden in unterschiedlichen Projektphasen an die Beteiligten zurückgespielt und mit diesen gemeinsam diskutiert und weiterentwickelt. Dabei ist es wichtig, die Sichtweisen *unter-schiedlicher* am Geschehen beteiligter Akteursgruppen in die Informationsgewinnung und Deutung der Ergebnisse einzubeziehen und so soziales Geschehen aus der Perspektive der Beteiligten zu rekonstruieren. Die Prozesse der Beratung und des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns greifen dabei ineinander.

5. ERGEBNISSE DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG

5.1 Modelle und Formate zur Implementierung inklusiver Praxen

Das Verständnis von „Inklusion“ ist in den Projektkonzeptionen¹⁶ der Kommunen nicht einheitlich formuliert. Jedoch verweisen alle Konzeptionen darauf, dass der Anspruch der Jugendförderung insgesamt über den engen Fokus auf behinderte Kinder und Jugendliche hinausreicht. Inklusion wird standortübergreifend - in Anlehnung an die UN-BRK - als umfassendes Gestaltungsprinzip verstanden. Jugendförderung, insbesondere die Kinder- und Jugendarbeit, richtet sich zwar per Auftrag an *alle* Kinder und Jugendlichen, gleichzeitig sind zielgruppenspezifische Angebote ebenso konstitutiv. Den Akteuren im Modellprojekt geht es vor allem darum, den menschenrechtlichen Anspruch von Inklusion auch im Bereich der Freizeit zu betonen.

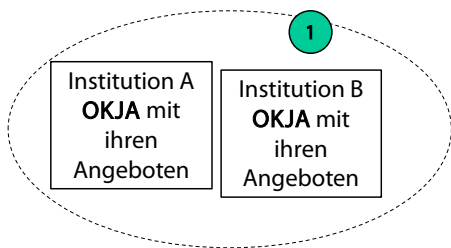
„Wo ich gedacht hab, so wir grenzen das immer so stark auf diesen Begriff Behinderung oder so ein, und es muss eigentlich in die Birne rein, im Prinzip, es ist völlig egal, wer auf mich zukommt, der hat ein Recht auf seine Freizeit bei uns.“ (I2, Praxispartner)

¹⁶ Gemeint sind die Konzeptionen, die zur Förderung über den Kinder- und Jugendförderplan des Landes NRW (s. Einführung) entworfen wurden.

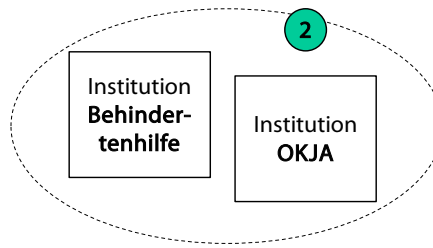
Auch wenn konzeptionell ein weites Inklusionsverständnis zugrunde gelegt wird, so werden in der Praxis an einigen Standorten behinderte Kinder und Jugendliche als „neue“ oder verstärkt einzubeziehende Gruppe fokussiert. Dies ist zum einen dem Projekthintergrund geschuldet (vgl. Kap....) und zum anderen der Tatsache, dass die systematische Trennung von Behindertenhilfe und Jugendhilfe sich auch im Freizeitbereich abbildet.

Die Ziele der Modellstandorte sind auf unterschiedlichen Ebenen formuliert und umfassen in Anlehnung an den Index für Inklusion die Dimensionen „Kultur“, „Struktur“ und „Praxis“ (vgl. Booth / Ainscow 2000). In der Entwicklung inklusiver Praxen werden daher unterschiedliche Beteiligengruppen adressiert: Kinder und Jugendliche, Fachkräfte der Jugendförderung, Fachkräfte und Träger der Kinder- und Jugendhilfe allgemein, die kommunale Verwaltung und die breite Öffentlichkeit.

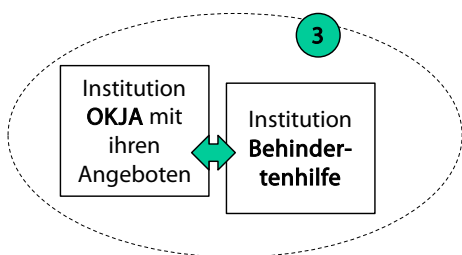
Ausgehend von den selbstformulierten Zielen und Ansatzpunkten der Standorte lassen sich verschiedene „Modelle“ systematisieren, die die Vorgehensweisen der Standorte zur Entwicklung von Inklusion verdeutlichen.



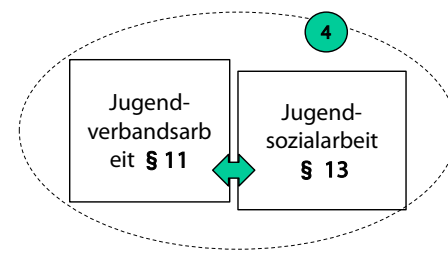
Modell 1: Institutionen der OKJA gestalten sich und/oder einzelne Angebote inklusiv(er)



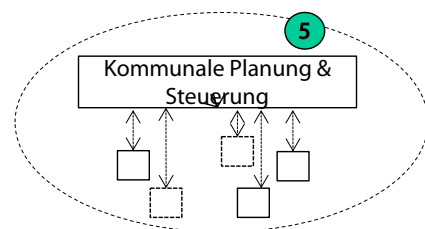
Modell 2: Institutionen der Jugendförderung und Behindertenhilfe gestalten sich und/oder einzelne Angebote inklusiv(er)



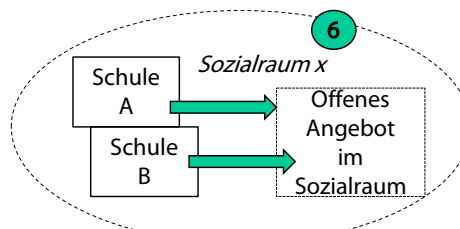
Modell 3: Über die Kooperation von Jugendförderung und Behindertenhilfe wird ein beidseitiger inklusiver Öffnungsprozess initiiert



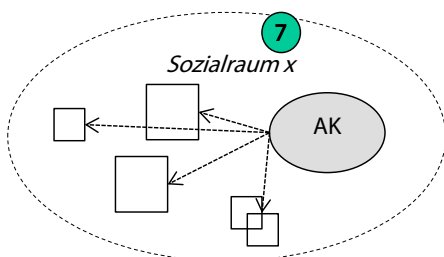
Modell 4: Über die Kooperation von Einrichtungen nach § 11 (Jugendverbandsarbeit) und § 13 (Jugendsozialarbeit) wird ein inklusives Angebot entwickelt



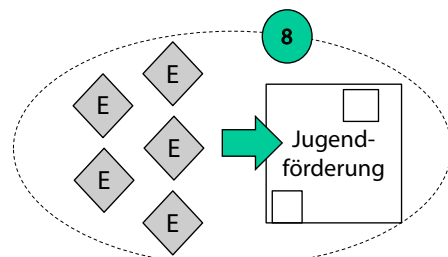
Modell 5: Die Gesamtplanung und Steuerung in der kommunalen Jugendförderung wird inklusiv(er) ausgerichtet



Modell 6: In einem Sozialraum wird in Kooperation mit Schulen ein inklusives Offenes Angebot entwickelt



Modell 7: Inklusive Entwicklung eines Sozialraums



Modell 8: Eltern behinderter Kinder und Jugendlicher als Expert_innen

Abb. Modelle zur Entwicklung inklusiver Praxen in der Jugendförderung

An den Modellstandorten wurden inklusive Praxen auf unterschiedliche Weise entwickelt. Gemeinsam war allen Standorten, dass sich die Vorgehensweisen an der Frage orientiert haben, welche Kinder und Jugendlichen bislang von Angeboten der Jugendförderung in der Kommune ausgeschlossen sind. Im Kontext der Jugendsozialarbeit, die sich per Definition an junge Menschen mit sozialen Benachteiligungen wendet (§13, SGB VIII), wurde inklusive Praxis bspw. als Angebot gestaltet, in dem Jugendliche aus unterschiedlichen Milieus zusammentreffen. An anderen Standorten wurden gezielt behinderte Kinder und Jugendliche angesprochen, die bislang Angebote der Jugendförderung nicht besuchen. Einig waren sich die Akteure darin, dass erfolgreiche inklusive Praxis nicht auf „Teilnahmequoten“ behinderter Kinder und Jugendlicher zu verengen ist, sondern vor allem an institutionellen Veränderungsprozessen festzumachen und immer wieder diskursiv darzustellen ist.

Die Kommunen haben im Rahmen des Modellprojektes unterschiedliche **Formate der Umsetzung** genutzt. Der Fokus lag an allen Standorten auf der Entwicklung von Praxisprojekten.

Format	Zielsetzungen
Politische Lobbyarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - Politische Entscheidungsträger in der Verwaltung / der Kommune informieren und gewinnen - Jugendhilfeausschuss informieren und für die eigenen Ideen und Projekte gewinnen
Bestandsaufnahmen / Situationsanalysen	<ul style="list-style-type: none"> - Informationen zu Strukturen / Teilnehmenden an Angeboten der Jugendförderung gewinnen - Gründe für Teilnahme / Nicht-Teilnahme an Angeboten ermitteln - Stand Inklusion / Barrierefreiheit ermitteln
Aktivitäten der Öffentlichkeitsarbeit (Informationsveranstaltungen, Fachtagungen, Handreichungen, Empfehlungen)	<ul style="list-style-type: none"> - Information breiter Adressat_innenkreise - Werbung / Sensibilisierung / Neugier/Motivation für die „Leitidee Inklusion“ - Fachaustausch zu Inklusion allgemein / Inklusion in der Jugendförderung - Erfahrungstransfer für andere Träger / Kommunen / politisch Verantwortliche
Netzwerkarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau neuer Netzwerke - Analyse, Erweiterung oder Neuausrichtung bestehender Netzwerke
Fortbildungen	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisierung und Selbstreflexion - Wissensvermittlung (Fachinformationen z.B. zu Behinderungsformen, leichter Sprache ...) - Wissenstransfer Jugendförderung und Behindertenhilfe (z.B. Strukturen / Finanzierungssystematiken) - Erweiterung methodisches Know-How
PRAXISPROJEKTE	<ul style="list-style-type: none"> - Neue inklusive Praxis erproben - Existierende Praxis weiterentwickeln - Kooperationen Behindertenhilfe und Jugendförderung anstoßen / weiterentwickeln - Multiplikationseffekte erzielen (Träger / Kommunen) - Bedarfe von Kindern, Jugendlichen, Familien kennenlernen

Abb. 2: Formate in der Entwicklung inklusiver Praxen

5.2 Unterstützende Faktoren zur Implementierung inklusiver Praxen

5.2.1 Die „Sondersituation“ des Modellprojekts

Politische Beschlussfassungen und/oder Willenserklärungen stehen oftmals als Ergebnis am Projektende. Für das Modellprojekt „Inklusion in der Jugendförderung“ war hingegen die umgekehrte Situation kennzeichnend: standortübergreifend gab es eine vorangegangene **politische Beschlussfassung** (Ratsbeschluss, Beschluss im Jugendhilfeausschuss), so dass „Inklusion“ im kommunalen Jugendförderplan festgeschrieben war. Dies war eine Bedingung zur Teilnahme am Modellprojekt. Insbesondere diese Verankerung hat – nach Aussage der beteiligten Akteure – die Entwicklung inklusiver Praxen nachhaltig unterstützt. Darüber hinaus wurde mit dem Modellprojekt an Vorläuferprojekte und kommunale Gesamtentwicklungen¹⁷ angeschlossen. Zu den Trägern auf der Umsetzungsebene, die bewusst für das Modellprojekt gewonnen wurden und in dessen Verlauf eine zentrale Rolle einnahmen, existierten bereits vorher gute und erprobte Arbeitsbeziehungen. Die **Fachberatung der Landesjugendämter Rheinland und Westfalen-Lippe** waren wichtige Begleiter_innen für die Modellstandorte.¹⁸ Sie haben die Kommunen in allen Projektphasen (Antragstellung, Konzeption, Aufbau von Prozessen und Strukturen, Durchführung, Evaluation) begleitet und dadurch die Projektentwicklung maßgeblich inhaltlich und mit Blick auf die Struktur und Koordination unterstützt und den Kommunen eine externe Reflexionsinstanz zur Verfügung gestellt. Alle Standorte haben vor dem Hintergrund ihrer individuellen Rahmenbedingungen **überschaubare Praxisprojekte** entwickelt, die die Ressourcen der Beteiligten (d.h. weder der Träger noch der Projektkoordination) nicht überfordert haben. Der **Rückhalt auf Leitungsebene** (durch die Amtsleitung, Abteilungsleitung), sich für das Thema Inklusion einzusetzen, wird übergreifend als wichtig und unterstützend benannt, ist zum Teil sogar notwendige Voraussetzung. Dabei wird die Unterstützung der Leitungskräfte nicht nur vor dem Start des Modellprojektes, sondern auch währenddessen als besonders relevant eingeschätzt. Die Unterstützung von Leitungskräften sorgt dafür, die Jugendförderung im Kontext Inklusion als *eigenes* Handlungsfeld sichtbar zu machen und die Berücksichtigung in relevanten Gremien und Planungsprozessen sicherzustellen:

„Dass da keiner ist, der sagt: ‚Wir brauchen zum Thema integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung das Thema Inklusion in der Jugendarbeit nicht aufnehmen. Wir setzen den Schwerpunkt auf Schule.‘ Solche Entscheidungen könnten ja fallen. Und da brauche ich natürlich auch die Unterstützung, also dass gesehen wird, was wir tun und das mitgetragen wird.“ (I 2, Projektkoordination)

Aus den Interviews lässt sich rekonstruieren, dass es immer einen **persönlichen und/oder professionellen Bezug zum Thema Inklusion** gegeben hat, der die Akteure schon vor dem

¹⁷ Z.B. Inklusionspläne, Inklusionsbüros, stadt-/kreisweite Netzwerke zu Inklusion, bereichsspezifische Netzwerke zum Thema Inklusion (Bildung, Arbeit etc.), konkrete Vorläuferprojekte. Personen, die mit Inklusion zu tun haben (Inklusionsbeauftragte/, Behindertenbeauftragter) wurden einbezogen. Teilweise lagen in den Standorten Analysen und Bestandsaufnahmen zu Bedarfen und Fragestellungen mit Bezug zu Inklusion vor, diese Informationen wurden ebenfalls berücksichtigt.

¹⁸ Die Standorte Bonn, Köln und Oberbergischer Kreis wurden vom LVR Landesjugendamt begleitet, die Standorte Dortmund, Gütersloh und Siegen vom LWL Landesjugendamt.

Modellprojekt sensibilisiert hat, sich mit dem Thema intensiver auseinanderzusetzen oder gar professionell tätig zu sein. Für das Projekt waren diese Akteure wichtige „Motoren“ – sowohl auf der Ebene der Projektkoordination als auch auf der Ebene der pädagogischen Praxis. Diese Akteure haben Inklusion in ihrem Verantwortungsbereich weiterentwickelt, gleichzeitig haben sie die Teilnahme am Modellprojekt forciert.

„Ohne diese, ohne Elterninitiative, die ja ein Thema hatte, was gar nicht meins war, wo ich dann reingerutscht bin. Also ich bin ja zufällig dazugekommen, ohne hätte ich wahrscheinlich hier meinen normalen Arbeitsalltag wie gehabt weitergemacht, ohne auch selber sensibilisiert zu sein für das Thema.“ (I 2, Projektkoordination)

Umgekehrt, so lässt sich rekonstruieren, führt ein fehlender Bezug zum Thema (z.B. auf der Ebene der Bezirksjugendpflege) eher dazu, dass die Entwicklung von Inklusion nicht voran gebracht wird. Entscheidend für die Projektentwicklung war es standortübergreifend, dass eine einzelne Person Inklusion zu „ihrem“ Thema erklärt hat - sowohl auf der Planungs- als auch auf der Umsetzungsebene.

5.2.2 Inklusion: Strategie zwischen „Bottom-up“ und „top-down“

Auch wenn jede Kommune eigene Vorgehensweisen (vgl. Kap. 5.1) entwickelt hat, so lassen sich übergreifend verschiedene strategische Elemente identifizieren, die für die Implementierung inklusiver Praxen angewendet wurden. Diese Elemente lassen sich sowohl als „bottom-up Ansatz“, als auch als „top-down“ Ansatz verorten. Einig sind sich die Akteure darin, dass man „die Basis“ – das heißt Familien, Kinder und Jugendliche selbst - am besten erreicht, indem man sie für ein Engagement auf freiwilliger Basis gewinnt. Auch mit Blick auf Träger wird hervorgehoben, dass Motivation und Engagement für Inklusion nicht über „Anordnung“ oder „Verordnung“ zu gewinnen sind, insbesondere in einer subsidiären Struktur und einer Vielfalt an freien Trägern und Aktivitäten.

„Also wenn einer irgendwas nicht will, dann kann man es verordnen. Man kriegt es aber nicht umgesetzt. Oder man kriegt es formell umgesetzt, aber mehr auch nicht.“ (I 3, Projektkoordination)

Gleichzeitig erachten die Akteure Elemente einer „Top-down“ Strategie als wichtig – und zwar dann, wenn es um die systematische Verankerung des Themas in der kommunalen Struktur geht. Die Verankerung als Querschnittsthema, so die Einschätzung der Akteure, wird durch einen offiziellen Arbeitsauftrag deutlich unterstützt. Eine stärkere Verankerung machen sie vor allem an zwei Indikatoren fest: zum einen an einem stärkeren Bewusstsein für Inklusion und zum anderen an tatsächlichen organisationalen Veränderungen.

„Und da glaube ich schon, dass sich das sehr vorteilhaft halt herausgestellt hat, dass einfach so in Anführungsstrichen von ganz oben so die Marschroute gesetzt wurde, dass sich die Stadt (...) dem verpflichtet und dass da auch der Wille da ist, dementsprechend halt Veränderungen anzugehen, glaube ich schon in allen Bereichen der Stadtverwaltung. (...) weil das kommt ja dann immer schnell. Wir haben alle möglichen Aufgaben und es kommt immer wieder was anderes dazu, aktuell natürlich z.B. die Flüchtlingssache, sodass es da mit Sicherheit Leute oder Abteilungen gibt, bei denen das nicht ganz oben auf der To-Do-Liste steht. Das wirklich von

vorne bis hinten durchzudenken und das immer so mit im Bewusstsein zu haben.“ (I 4, Projektkoordination)

Vor diesem Hintergrund unterscheiden die Akteure eine grundsätzliche Absichtserklärung von der konkreten Umsetzungspraxis. Aufgrund der Komplexität des Themas Inklusion wird die Umsetzung als langfristiger Prozess eingestuft. Die Konkretisierung für den Bereich der Jugendförderung und die praktische Umsetzung wird als größte Herausforderung beschrieben. Der gleiche Befragte dazu:

„Also ich glaube, die Leute, die es eher delegieren können an die einzelnen Fachabteilungen, die sich dann damit auseinandersetzen müssen...die haben das...eher für sich entdeckt, als die Leute, denen es dann gesagt wird: ‚Hier mach mal.‘ Aber ohne die...konkrete Anweisung, was genau passieren soll und auch wie das zu passieren hat. Weil das ist ja...jetzt, ja, wie gesagt, ein komplexes Themenfeld, das man auch nicht von heute auf morgen umsetzen kann“ (I 4, Projektkoordination)

Kennzeichnend für die Modellstandorte ist die „Dialektik“ in der Anwendung von „bottom-up“ und „top-down“ Elementen, die jeweils den strukturellen Wegen folgen, die es in der Kommune in Bezug auf Kinder und Jugendliche gibt. Diese Elemente werden nicht als Widerspruch, sondern als unterschiedliche strategische Elemente genutzt.

5.2.3 Die Rolle der Praxispartner

Die für ein Modellprojekt eher unübliche Situation, sich nicht auf bereits zuvor definierte zu erreichende Ziele festlegen zu müssen, hat den Praxispartnern eine besondere Freiheit in der Projektentwicklung gegeben. Das Modellprojekt war für sie durch einen hohen „Experimentiercharakter“ gekennzeichnet. Diese **Freiheit in der Projektentwicklung** wurde aus unterschiedlichen Gründen für die Entwicklung inklusiver Praxen als besonders unterstützend eingestuft. Zum einen hat sie es den Beteiligten ermöglicht, Ziele prozessorientiert zu entwickeln und ggfls. auch während der Projektlaufzeit zu verändern. Zum anderen hat dies den Beteiligten falsch verstandenen „Erfolgsdruck“ genommen und stattdessen die Möglichkeit gegeben, auch aus nicht funktionierenden Projekten zu lernen und konstruktives Veränderungspotenzial abzuleiten. An vielen Beispielen im Projekt lässt sich erkennen, dass in der Umsetzung von Inklusion im Bereich der Jugendförderung (insb. in Kooperation mit Partnern der Behindertenhilfe) in den Kommunen bzw. bei vielen Trägern noch keine Routinen entwickelt werden konnten. Auch wenn einige Praxispartner über bereits vorhandene Expertise (meist im Kontext einzelner inklusiver Angebote) verfügen, so ist eine „inklusive Jugendförderung“ keineswegs die Regel. Insbesondere deshalb schätzen die Akteure das im Modellprojekt geltende Prinzip der „Fehlerfreundlichkeit“ als wichtige Gelingensbedingung für die Implementierung von Inklusion ein.

„Und das was wir, was wir über die zwei Jahre gelebt haben, finde ich, ist unheimlich wichtig, die Fehleroffenheit und das Erkennen und das Sagen-Dürfen von ‚Das hat einfach mal nicht funktioniert und da haben wir einfach mal schön danebengegriffen.‘ Das ist, wenn es um Geld geht, nicht immer einfach und vor allen Dingen oft nicht gewünscht.“ (I 5, Projektkoordination)

Darüber hinaus hat der relativ große **Spielraum in der vorher nicht eng festgelegten Verwendung von Mitteln** den Standorten ermöglicht, Projekte in der Durchführung flexibel und bedarfsgerecht (z.B. durch die kurzfristige Finanzierung von zusätzlichen Honorarkräften) zu unterstützen. Eine **hohe Autonomie der Praxispartner** wird aus Sicht der Projektkoordination als bedeutender förderlicher Faktor benannt. Nach Einschätzung der Akteure verfügen einerseits Träger selbst über fundiertes Wissen zur ihrer Situation vor Ort und ihren Möglichkeiten, Inklusion zu entwickeln. Die hohe Eigenverantwortung der Praxispartner hatte andererseits für die Projektkoordination vor dem Hintergrund des breiten Aufgabenspektrums der Jugendämter eine entlastende Funktion. Die Praxispartner (sowohl Träger der Jugendförderung als auch Träger der Behindertenhilfe) nahmen im Modellprojekt eine zentrale Stellung ein. Die Gewinnung von Trägern konnte in allen beteiligten Standorten relativ leicht umgesetzt werden. Zum einen deshalb, weil die Projektkoordination an Träger herangetreten ist, zu denen i.d.R. vorher schon gute Arbeitsbeziehungen bestanden. Zum anderen wurde darauf geachtet, dass bei den Trägern zumindest eine **verantwortliche Person** gewonnen werden konnte, die das Projekt kontinuierlich begleitet hat. Von Seiten der Träger erforderte die Teilnahme am Modellprojekt ein hohes Maß an Bereitschaft in zweierlei Hinsicht: erstens, sich gemeinsam mit der Verwaltungsebene auf einen ergebnisoffenen Prozess einzulassen und zweitens die Bereitschaft, die eigene „Inklusionsrealität“ auf den Prüfstand zu stellen.

„Und dann sozusagen die Überlegung, was weiß ich, wenn ich in einer Jugendeinrichtung sitze und sage: ‚Ich bin doch offen für alle. Ich bin doch inklusiv und bei mir laufen doch eins, zwei, drei Behinderte mit rum.‘ Zu sagen, dann noch mal die Bereitschaft zu haben: ‚Okay, mache ich noch so ein Modellprojekt einfach mit. Kriege ich ja auch ein bisschen Kohle für, um dann so ein paar Sachen zu finanzieren. Ist ja gut.‘ Und dann muss ich mich bereiterklären an der Arbeitsgemeinschaft teilzunehmen, also Zeit zu investieren. Ohne zu wissen, was ich davon habe. Das macht mich erst mal ein bisschen skeptisch.“ (I 1, Projektkoordination)

Wenngleich für dieses Modellprojekt motivierte und engagierte Träger relativ leicht gewonnen werden konnten (auch aufgrund dessen, dass es auf Ebene der Praxispartner immer eine professionelle und/oder persönliche Motivation für das Thema Inklusion gab, so schätzen die Akteure insgesamt die Bereitschaft von Trägern, sich für Inklusion einzusetzen, unterschiedlich ein. Bereits während der Projektlaufzeit war es ihnen daher sehr wichtig, immer wieder **„auslösende Momente“** zu schaffen, um Inklusion in der Jugendförderung für andere Akteure „erlebbar“ zu machen. Auch zielte diese Strategie darauf, Trägern realistische Umsetzungsmöglichkeiten für das Feld der Jugendförderung aufzuzeigen. Darüber hinaus hatte die Strategie die Funktion, weitere Beteiligte und/oder Kooperationspartner (z.B. zur finanziellen Unterstützung) zu gewinnen.

„Sehr plastisch, sehr anschaulich, mit sehr vielen Beispielen beschrieben, was passiert eigentlich in diesen inklusiven Ferienprogrammen. Da waren alle hellauf begeistert. Das war für die genau das Richtige. Die hatten ja gar keine Vorstellung, was auf sie zukam (...). Das ist natürlich die beste Arbeit überhaupt, sich Verbündete zu suchen, wenn so eine Reaktion kommt. Wenn alle neugierig werden, begeistert sind und sagen: ‚Ah, das ist ja toll!‘“ (I 2, Projektkoordination)

Die Anregung des freiwilligen Engagements durch „auslösende Momente“ grenzen die Akteure von einer organisatorischen und planerischen Strategie innerhalb der Verwaltung ab.

Vor dem Hintergrund einer für die Jugendförderung „typischen“ angespannten Personalsituation gewinnt dieses strategische Element besondere Bedeutung.

„Weil das nur über die positive Infektion möglich ist. Sonst kriegt man das nicht rüber. Also man kann viele Dinge tun. Man kann viele Dinge verwaltungsmäßig organisieren. Man kann auch Gelder bereitstellen für bestimmte Ergebnisse, aber man kann keine Gedanken transportieren, wenn sich die Leute, die in der Praxis damit umgehen sollen, aufgrund von fehlenden Personalressourcen wehren.“ (I 3, Projektkoordination)

5.2.4 Die Rolle der Projektkoordination

Die Projektkoordination über eine „prozessbegleitende AG“ (s. Kap...) hatte in allen Standorten eine zentrale Funktion. Sie hat, neben der operativen Koordination des Modellprojektes am jeweiligen Standort, vor allem die fachliche Diskussion und Entwicklung in der Jugendförderung durch die Förderung eines kontinuierlichen kollegialen Austauschs unterstützt. Es lässt sich an vielen Stellen im Projekt rekonstruieren, dass das Thema Inklusion Fragen, Widerstände oder Unsicherheiten auslöst und die Auseinandersetzung über verschiedene Standpunkte und Positionen herausfordert. Inklusion verspricht weder einfache Lösungen noch end- und allgemeingültige Antworten. Für die Projektentwicklung wird es von den Akteuren daher als besonders wichtig erachtet, **Raum für dialogische Prozesse** zu schaffen (z.B. zur Auseinandersetzung mit Begriffen, zur Analyse eigener Strukturen und Praxen, zur Beschäftigung mit pädagogischen Fragen). In manchen Standorten hat gerade am Anfang die Kommunikation und Verständigung untereinander großen Raum eingenommen. Diese Diskussionsprozesse werden jedoch als besonders relevant angesehen:

„Am Anfang war das total wichtig, weil wir haben ganz viel Zeit dafür aufgewandt uns abzustimmen, gleiche Begriffsklärung zu haben und das hat sehr viel Mühe gekostet. Und uns, also dass es zwischen uns irgendwie möglichst wenige Missverständnisse gibt, also, das ist heute alles überhaupt kein Problem mehr.“ (I 2, Projektkoordination)

Sowohl die Zusammensetzung der begleitenden AG, als auch deren Intensität und Arbeitsform wurde in jedem Standort unterschiedlich ausgestaltet. Insgesamt hat sich eine ämter-/fachbereichsübergreifende prozessbegleitende AG als förderlich herausgestellt, da das Thema Inklusion in der Kommune unterschiedliche Fachbereiche berührt und Aufgaben und spezifische Fragestellungen einzelner Fachbereiche untereinander nicht immer transparent sind. Die fachbereichsübergreifende Prozesssteuerung konnte zu einer erhöhten Transparenz und einem Wissenstransfer beitragen, wie sich aus den Interviews rekonstruieren lässt. Sowohl die Größe der Gruppe als auch der Turnus der Arbeitstreffen und deren inhaltliche Ausrichtung variierten von Kommune zu Kommune. Vor allem war dies durch die Größe der Kommune insgesamt sowie die Aufgabenverteilung in der AG beeinflusst. Für eine gute Prozesssteuerung durch die begleitende AG wird als Bedingung standortübergreifend die **personelle Kontinuität mindestens einer verantwortlichen Person** genannt, die sowohl verwaltungsintern als auch extern die Prozesse fachlich begleitet, Ergebnisse bündelt und die Beteiligten koordiniert. Es zeigt sich in den Interviews, dass die Akteure zum Teil über die gesamte Projektlaufzeit einen sehr engen **Kontakt zu den Trägern der Umsetzungsebene** gehalten haben – nicht nur um den Bezug zur Praxis zu wahren, sondern auch, um

gegenüber den beteiligten Trägern die Bedeutung des Projektes zu unterstreichen, deren Engagement zu würdigen und deren Motivation aufrechtzuerhalten.

„Ich habe immer versucht irgendwie auch, auch einen Teil irgendwie der, der Projekte vor Ort mitzuerleben, mitzumachen, um nicht den, den Bezug so ein bisschen zu verlieren. Und,... und also zwei Jahre ist ja für einen Projektzeitraum auch schon erstaunlich lang, und auch um, um die Kollegen immer am Ball zu halten. Um ihnen einfach auch so eine, so eine Wichtigkeit irgendwie und auch eine Wertschätzung irgendwie auch vermitteln zu können. Ich glaube, das ist sehr wichtig.“ (I 5, Projektkoordination)

Eine Diskontinuität in der Prozessbegleitung hat hingegen dazu geführt, dass Entwicklungen der Praxispartner für die Projektkoordination mitunter diffus blieben und die fachliche Entwicklung des Themas innerhalb der Verwaltung verlangsamt wurde. Die **kontinuierliche Teilnahme der Praxispartner** wird für einen positiven Projektverlauf ebenso als relevant eingestuft. Die Passung von Projektkonzeption und trägerspezifischen Rahmenbedingungen stellte eine weitere wichtige Gelingensbedingung dar. Mit Blick auf die ehrenamtlich getragenen Jugendverbände beispielsweise berichtet ein Interviewpartner von den Schwierigkeiten aber auch von der Notwendigkeit, Unterstützungssysteme aufzubauen, um Akteure aus den Jugendverbänden am Prozess zu beteiligen:

„Die Bereitschaft war da. Unser Projektdesign war auf Hauptamtlichkeit gemünzt (...). Die haben es schlichtweg in ihrem Terminkalender es nicht hingekriegt, das zu machen, das umzusetzen. Und ja, da müssen wir Wege finden, um da reinzukommen. Das bedeutet eigentlich, wir müssen denen auch Möglichkeiten und Ressourcen geben, das umzusetzen.“ (I 1, Projektkoordination)

Für einen gelingenden Prozessverlauf formulieren die Akteure auf der Ebene der **Projektkoordination** eine starke Verantwortung, Praxis zu begleiten und **verantwortlicher Ansprechpartner** zu sein.

„Ich muss bereit sein,... diesen Weg mit denen zusammen zu gehen. Das heißt, wenn Probleme auftauchen, zu sagen, ich weiß, wie man Lösungsansätze findet, wenn Geld fehlt zu sagen: ‚Die haben das so und so gemacht.‘ (...) Wie gehe ich denn aufsichtspflichtig auf so einer Fahrt mit Jugendlichen um? (...) Dann muss ich jemanden haben, der Antworten kennt. Und nicht sagen: ‚Ach, probier das mal. Das klappt schon.‘“ (I 3, Projektkoordination)

5.3 Herausforderungen in der Implementierung inklusiver Praxen

5.3.1 Schulische Diskussion und Jugendförderung

Es lässt sich rekonstruieren, dass die Diskussion im Bereich Schule Einfluss auf die Thematisierung von Inklusion auch in anderen Bereichen hat. Die Dominanz der stark verwaltungsorientierten schulischen Diskussion hemmte zunächst die Bereitschaft der Fachkräfte der Jugendförderung, sich in einem Modellprojekt auf das Thema einzulassen:

„Bevor wir mit dem Projekt gestartet sind, war es schon so dass, dass viele Kollegen Angst vor Inklusion hatten. Oder... Angst ist vielleicht übertrieben, aber ...so ein, so ein Hemmschuh, hatten aus der Erfahrung oder aus dem Hören-Sagen heraus, was Inklusion gerade in Schulen...macht. Was, die Lehrer, Lehrerin oder auch zum Teil die, die Schülerschaft, da vor welchen Problemen oder gedachten Problemen, sie stehen. (...) dass da die Kollegen, wenn sie Inklusion hörten, schon irgendwie eher diese Thematik aus der Schule im Kopf hatten.“ (I 5, Projektkoordination)

Die quasi „automatische“ Verbindung von Schule und Inklusion führt zudem oftmals dazu, so die Einschätzung der Akteure, dass Jugendförderung in Planungsprozessen eher als „Randerscheinung“ denn als eigenständiger und wichtiger Bereich non-formaler Bildung wahrgenommen und berücksichtigt wird. Für das Modellprojekt hatte dies zur Folge, dass es viel Überzeugungsarbeit gebraucht hat, Praxispartner und weitere Akteure für die Entwicklung von Inklusion in der Jugendförderung zu gewinnen und deutlich zu machen, dass es neben dem Schuldiskurs etwas Eigenständiges in diesem Themenfeld gibt.

5.3.2 Kooperation von Jugendförderung und Behindertenhilfe

Die unterschiedlichen Systeme und Eigenlogiken von Jugendförderung und Behindertenhilfe spielten im Rahmen des Modellprojektes v.a. auf drei Ebenen eine Rolle. Erstens zeigten sich **konzeptionelle Unterschiede**, zweitens **Unterschiede in der Finanzierungssystematik** und drittens **Unterschiede in der Organisationsstruktur**. Grundsätzlich werden die Kooperation mit der Behindertenhilfe und die beidseitige inklusive Öffnung als positiv wahrgenommen und bieten eine gute Möglichkeit inklusive Praxis zu entwickeln, wie sich an vielen Standorten gezeigt hat. Gleichzeitig lassen sich Spannungsfelder benennen, die die Akteure auf fachlicher und organisatorischer Ebene beschäftigt haben und weiter beschäftigen.

Auf **(1) konzeptioneller Ebene** zeigt sich vor allem Diskussionsbedarf bei der Frage nach angemessenen **Altersspannen in inklusiven Angeboten**. Im Projekt wurden Angebote der Jugendförderung (z.B. Ferienprogramme) zum Teil diesbezüglich verändert, so dass Gruppen eine höhere Altersheterogenität aufwiesen. Aus jugendpädagogischer Fachlichkeit, die sich an Lebens- und Altersphasen bzw. Lebenslagen und nicht an individuellen Diagnosen orientiert, wird dies jedoch als problematisch eingeschätzt:

„Die (Fachkräfte der Behindertenhilfe, A.F.) sagen dann, das geistige Niveau ist für uns Maßstab usw. Da können dann 20jährige an einem Angebot für 8jährige teilnehmen. Aus unserer Sicht der Kinder- und Jugendförderung ein No-Go“. (I1, Projektkoordination)

Auch die **stärkere Präsenz von Erwachsenen** - sei es durch eine enge Betreuung während eines Angebotes oder durch die engere Kooperation mit Eltern behinderter Kinder und Jugendlicher – lässt sich als weiteres Spannungsfeld beschreiben. Für die Behindertenhilfe ist, so die Erfahrung der Akteure, eine „enge“ und stärker individualisierte Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen und deren Eltern kennzeichnend. Sie machen dies bspw. fest an einem deutlich höheren „Feedbackbedürfnis“ von Eltern (z.B. dass Eltern häufig wissen wollen, wie der Tag gestaltet wurde, wie es dem Kind / dem Jugendlichen ging etc.). Für die Jugendförderung, die sich primär als Raum für Kinder und Jugendliche versteht (vgl. auch Kap....) ist die Zusammenarbeit mit Eltern deutlich weniger ausgeprägt. Aus den Interviews lässt sich gleichzeitig rekonstruieren, dass insbesondere die Offene Kinder- und Jugendarbeit für Eltern behinderter Kinder und Jugendlicher im Verlauf des Modellprojekts neue Erfahrungsräume geboten hat. Eltern haben ihre Kinder der Jugendförderung „anvertraut“ und dadurch sich selbst *und* den Kindern und Jugendlichen neue Freiräume eröffnet.

„Also wir haben am Anfang wirklich Fahrdienste mit Taxibussen usw. angeboten und sind dafür auch sehr skeptisch beäugt wurden zum Teil von den Eltern, die natürlich am Anfang irgendwie ihre Kinder nicht...unbeobachtet oder unbeaufsichtigt bei uns in den Einrichtungen lassen wollten, in der Einrichtung lassen wollten, obwohl wir als Pädagogen vor Ort waren und... mittlerweile brauchen wir das alles nicht mehr. Die Eltern kommen. Die Eltern haben sich vorher schon abgestimmt. Und... bringen mehrere Schüler zusammen mit, haben selber Fahrdienste organisiert. Die Eltern genießen die freie Zeit, die sie dadurch haben, dass die Kinder betreut, mitbetreut sind mit allen anderen zusammen und einen schönen Nachmittag verbringen und nutzen das für ihre Freizeitgestaltung auch. Und...das ist mittlerweile so eine Selbstverständlichkeit.“ (I5, Projektkoordination)

Auf **(2) organisatorischer Ebene** ist Jugendförderung in der Kooperation mit der Behindertenhilfe teilweise mit einem **häufigen Wechsel von Fachkräften** konfrontiert (bspw. durch den Einsatz wechselnder Integrationshelfer_innen). Dies wird sowohl für die pädagogische Beziehungsarbeit, als auch für die Entwicklung von Kooperationen zwischen Jugendförderung und Behindertenhilfe als Schwierigkeit gesehen. Zum einen führt dies zu einem hohen und immer wiederkehrenden Abstimmungsbedarf, zum anderen möglicherweise zu Unklarheiten oder Differenzen über Rollen und Zuständigkeiten:

„Dass man immer wieder neu Rollen definieren muss, Regeln klar machen muss und wenn immer wieder neue Mitarbeiter kommen oder dass die auch sagen: ‚Ich bin eigentlich nur dazu da, das Kind dahin zu begleiten.‘ Und dann setzten die sich in eine Ecke und kümmern sich nicht mehr. Also sehr unterschiedliche Erfahrungen.“ (I2, Projektkoordination)

Auf **(3) struktureller Ebene** zeigen die **unterschiedlichen Organisationsstrukturen von Jugendförderung und Behindertenhilfe** (überregionale Struktur der Behindertenhilfe vs. sozialräumliche Struktur der Jugendförderung) Konsequenzen. Aufgrund der unterschiedlichen Organisationsstruktur konnte gemeinsame Freizeit in Angeboten der Jugendförderung teils nur mit hohem logistischen Aufwand seitens der Institutionen realisiert werden. Insbesondere die Frage der Mobilität ist ein entscheidender Faktor. Kinder und Jugendliche, die nicht im Sozialraum der Einrichtung wohnen – und dies betrifft insbesondere behinderte Kinder und Jugendliche - müssen Distanzen überbrücken, um ein Angebot zu erreichen.

„Das Mädchen ist halt 14 Jahre alt und hatte dann das Problem, nicht mehr hierhin zu kommen mit öffentlichen Verkehrsmitteln. (...) Also man kann Fahrdienst halt z.B. nehmen, dass sie hier irgendwie hinkommt, das ist natürlich dann oft auch Bedingung in der Inklusion, die dann halt einfach schwierig sind. Die Leute hierhin zu bringen, zum Jugendtreff.“ (I 5, Praxispartner)

Die gleiche Frage stellt sich auch für zu überbrückende Wege im ländlichen Raum. Entweder sind hier Einrichtungen selbst in der Lage, entsprechende Fahrdienste zu organisieren, greifen auf Fahrdienste von Kooperationspartnern zurück oder sind ggfls. auf die Unterstützung von Eltern angewiesen. Im Rahmen des Modellprojektes konnte Mobilität von Kindern und Jugendlichen durch die zusätzlich zur Verfügung stehenden Mittel oder durch zusätzliches Engagement von Eltern realisiert werden. Für die dauerhafte Ermöglichung sozialräumlich angebundener gemeinsamer Freizeit braucht es jedoch kontinuierliche Lösungen, um diese strukturelle Barriere zu überbrücken.

An unterschiedlichen Stellen im Projekt hat sich gezeigt, dass Jugendförderung in der Lage ist, ihre **Finanzierungssystematik** flexibel zu nutzen und Angebote und/oder Strukturen bedarfsorientiert zu verändern (z.B. über die Veränderung von Förderrichtlinien).

„Weil ich unterschiedliche Klassifizierungen von Behinderungen habe und einen unterschiedlichen Personaleinsatz dafür brauche oder nicht? Behindertenhilfe arbeitet damit. Das ist sozusagen ihr täglich Brot. Die finanzieren sich ja auch dadurch. Wir sind ja als Jugendförderung sowieso da. Wir haben das nicht nötig, müssen nur eventuell Prioritäten verschieben bzw. unsere Quantitäten reduzieren, um dann qualitativ mehr Personal einzusetzen. Was ich vorhin sagte bei den Jugendeinrichtungen, weniger Öffnungszeiten, dafür konzentrierter mit mehr Personal.“ (I 1, Projektkoordination)

Wichtig ist es den Akteuren, dass Jugendförderung hier ihren strukturellen Spielraum ausschöpft, ohne eine direkte individuelle Zuschreibung von Defiziten vornehmen zu müssen, die die Gefahr einer Stigmatisierung von Adressat_innen birgt. Einig sind sich die Akteure darin, dass die Zeit des Projektes entscheidend zu einer **Annäherung der Kooperationspartner aus Jugendförderung und Behindertenhilfe** geführt hat. Dabei ist ihnen auch die „Öffnungsleistung“ der Partner der Behindertenhilfe bewusst.

„Wo wir gesagt haben, wir wollen gar nicht der, der alteingesessenen, super Discoveranstaltung für Menschen mit Handicap irgendwie Konkurrenz machen. Darum geht es uns gar nicht. Und, ne, das mein ich so mit den, denjenigen auch da abholen, wo er auch ist in, in seinem System, ne. Wir machen doch seit zehn Jahren, eine, oder zwanzig Jahren, eine super Discoveranstaltung. Warum machen wir denn jetzt eine, also ne, dieses Gefühl irgendwie, das ist, die ist gar nichts wert, deswegen machen wir jetzt was Neues. Darum ging es nie. Und das zu vermitteln, also so, so ein bisschen, ja, Ängste abbauen oder, oder Verständnis zu wecken.“ (I 5, Projektkoordination)

Für die Kooperationsentwicklung ist es den Akteuren wichtig, dass es um einen *gemeinsamen* Lern- und Entwicklungsprozess geht, der den Partnern jeweils eigenes Wissen und eigene Expertise zuschreibt.

5.3.3 Inklusive Praxen zwischen Alltag und Veränderung

Im Projekt hat sich gezeigt, dass das Feld der „Freizeit“ sehr gute Voraussetzungen zur Gestaltung inklusiver Settings bietet. Die Akteure haben bewusst Angebote bzw. ihren institutionellen Alltag verändert gestaltet. Der Alltag der Kinder- und Jugendförderung, insb. der offenen Kinder- und Jugendarbeit bleibt dabei jedoch wichtiger Referenzpunkt - auch unter der Leitorientierung Inklusion. Auch dann, wenn in einem Angebot ein „Mischungsverhältnis“ von behinderten und nicht-behinderten Teilnehmenden anvisiert wurde, blieben die Attraktivität des Angebotes, das gemeinsame Miteinander und der Spaß die wichtigsten Orientierungspunkte „gelingender“ Praxis. In den Interviews wird deutlich, dass den Akteuren zum einen wichtig ist, dass behinderte Kinder und Jugendliche am „normalen Alltag“ einer offenen Jugendeinrichtung teilnehmen können. Zum anderen möchten sie das „Profil“ von Kinder und Jugendarbeit erhalten. Behinderte Kinder und Jugendliche sollen im Rahmen der offenen Kinder- und Jugendarbeit keine „Besonderung“ erfahren:

„Wir möchten im Grunde keine, und das ist mir wichtig, keine so sonderpädagogische Angebote, die halt speziell auf geistig Behinderte abzielen, sondern wir möchten das Profil bewahren von der Jugendeinrichtung. Das ist so der inklusive Gedanke hier. Die (behinderten Kinder und Jugendlichen, A.F.) sollen im Grunde in den normalen Alltag, die normalen Angebote immer einsteigen können. (I 4, Praxispartner)

Theoretisch und praktisch wird mit der „Leitidee Inklusion“ die Frage aufgeworfen, wie ein reflektierter Umgang mit Heterogenität gelingt, ohne reale Unterschiede in den institutionellen Praktiken zu ignorieren. Aus den Interviews lässt sich rekonstruieren, dass die **Dimension „Behinderung“** im Kontext der Jugendförderung eine primär **situative Bedeutung** hat. Eine Behinderung ist nie allein ausschlaggebend dafür, ob ein Kind oder Jugendlicher bei einem Angebot mitmachen bzw. Besucher_in einer Einrichtung sein kann oder nicht. Entscheidender ist zum einen, ob das Kind oder die Jugendliche ein persönliches, inhaltliches Interesse mitbringt und zum anderen, inwieweit die Bedürfnisse und Interessen unterschiedlicher Kinder und Jugendlicher zusammengebracht und vermittelt werden können.

„Ja, der Junge hätte eine Behinderung, (...) Ich sag, gut, und wo ist das Problem jetzt dann genau? (...) Dann bringen Sie den hin und der muss ein Tanzinteresse halt haben.“ (I 5, Praxispartner)

Stärkere Relevanz hat die Dimension „Behinderung“ für die Konzeption und Vorbereitung von Angeboten. Hier sind spezifische Informationen (z.B. zu benötigter Unterstützung, Pflege, Hilfsmitteln, Medikamenten etc.) notwendig und hilfreich, um Infrastruktur oder Settings so zu gestalten, dass sie den Bedürfnissen der Adressat_innen gerecht werden. Welches Setting für ein Kind / einen Jugendlichen angemessen ist – egal ob behindert oder nicht-behindert – bleibt individuell zu erproben.

„Wir haben unsere offenen Angebote, wir haben aber auch geschlossene Angebote. Also die Lebenshilfe hat da einen ganz großen Erfahrungsbereich und sagt, vereinfachend ist es natürlich, vereinfachend kann es sein, also nicht natürlich, sondern kann es sein, wenn die Angebote erstmal geschlossen sind. (...) und so was kann das Ganze vereinfachen (...). Das kann dem einen oder anderen auch nicht geistig Behinderten Sicherheit vermitteln. Ich sag immer: kann.“ (I 4, Praxispartner)

Zusammenfassend lässt sich für den Projektkontext sagen: die Dimension „Behinderung“ ist primär für organisatorische und fachliche Fragen relevant, für die pädagogische Praxis hat sie eine kontextgebundene, situative Relevanz. Die Fachkräfte haben im Projekt den institutionellen Rahmen und Angebotsstrukturen verändert (z.B. Zeiten und Zeitstrukturen von Angeboten, Orte, Altersstrukturen von Teilnehmenden), andererseits war es ihnen wichtig, dass diese Veränderungen am „Normalalltag“ der Kinder- und Jugendarbeit orientiert bleiben. Die Frage adäquater und gelingender inklusiver Praxen bezieht sich im Kontext der Jugendförderung nicht primär auf die organisatorische Dimension (d.h. Infrastruktur, Barrierefreiheit etc.), sondern aus der Perspektive der Akteure vor allem auf die pädagogische Dimension. Kinder- und Jugendarbeit unterliegt vor dem Hintergrund ihrer Prämissen (Freiwilligkeit, Selbstorganisation, Partizipation) ohnehin einer hohen Dynamik in der Ausgestaltung und Interaktion. Die Fähigkeit des flexiblen Agierens ist mit Inklusion besonders gefordert.

5.3.4 Fachkräfte als Arrangeure und Vermittler_innen

Anknüpfend an die Frage, wie der Umgang mit Vielfalt gelingt, ohne Unterschiede zu ignorieren, lassen sich verschiedene Funktionen der pädagogischen Fachkräfte darstellen. Fachkräfte haben in zweierlei Hinsicht eine „vermittelnde“ Funktion: zum einen durch verschiedene Umgangsweisen mit dem Thema „Behinderung“, zum anderen durch die gezielte Initiierung von Kontakten zwischen behinderten und nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen.

Aus den Interviews lässt sich rekonstruieren, dass die Fachkräfte unterschiedliche Umgangsweisen mit dem Thema „Behinderung“ anwenden. Behinderung wird einerseits offensiv thematisiert, wenn es die Situation erfordert. Dabei erkennen sie an, dass es auch „ganz normale“ Hemmschwellen, Ängste oder Unsicherheiten gegenüber behinderten Kindern und Jugendlichen geben kann. In anderen Fällen gestalten Fachkräfte Settings im Vorhinein so (z.B. eine Ferienfreizeit), dass durch bewusstes Planen und Gestalten Behinderungen möglichst nicht „sichtbar“ werden.

„Weil wir uns im Vorfeld natürlich dann so etwas wie z.B. wenn jemand sagt: Ich kann, ich kann nicht meine Balance halten und ich kann nicht auf einem Bein stehen. Und wir wissen das vorher und wir können daran denken und wenn wir irgendeine Aktion machen oder so. (...) Können wir vermeiden, dass die Situation aufkommt, wo diese Person vor eine Barriere gestellt wird. (...) Und dass deswegen auch diese, diese, ich sage mal, Normalität in dieser Gesamtgruppe dann zu Stande kommen kann. Und dass dann auch andere Teilnehmer, ich sage mal, die Nichtbehinderten dann nicht sehen: Oh guck' mal der kann das nicht oder so.“ (I 1, Praxispartner)

Es lassen sich Unterschiede darin feststellen, wie stark Fachkräfte selbst intervenieren und wie viel Verantwortung sie den Kindern und Jugendlichen selbst überlassen mit „irritierenden Situationen“ umzugehen. Im Alltag der offenen Kinder und Jugendarbeit, so die Erfahrung der Akteure, finden einerseits „Überschreitungen“ statt, andererseits können sich hier, so die Einschätzung, „Toleranz und ein „Umgang mit Eigenheiten“ entwickeln:

„Wir hatten halt jetzt so einige, die halt unglaublich laut geschrien haben. Geistig Behinderte, die halt so beim Kickern unglaublich laut geschrien haben. Da gibt's natürlich finde ich ganz normale zu akzeptierende Berührungsängste von unseren Kindern und Jugendlichen, was aber so einfach so seine Zeit braucht das merk ich dann immer. (...) Da merk ich aber einfach, dass sich sowas einfach mit der Zeit legt. Wenn die jeden Tag da sind und unsere Jugendlichen auch jeden Tag da sind, dann ist der halt so. Dann können wir auch irgendwann zusammen kickern.“ (I 4, Praxispartner)

Die Fachkräfte arrangieren den Alltag Offener Kinder- und Jugendarbeit, indem sie sich an einem gelingenden „sozialen Miteinander“ orientieren. Darüber hinaus üben sie eine vermittelnde Funktion aus, indem sie gezielt Kontaktmöglichkeiten zwischen behinderten und nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen herstellen.

„Aktuell frisch ist, dass dieses Jahr, wir haben in den Ferien ja da kommen ja immer nochmal neue Jugendliche. Die dann halt nicht so lange Schule haben usw. Da war dieses Jahr einer bei, der so ne Woche lang, im Grunde draußen vor der Tür so hin- und her trat und sich nicht so recht traute. Immer aber gesehen hat, dass hier halt geistig Behinderte da sind. (...) Und als ich ihn dann zum vierten oder fünften Mal gesehen hab, bin ich mal rausgegangen und

meinte, warum kommste nicht rein? (...) Im Grunde, also da war so ne Hemmschwelle und da war so dieses Ding, oh die tun mir leid, die sind ja voll arm so.“ (I 4, Praxispartner)

Es lässt sich festhalten, dass die Fachkräfte eine doppelte „Mittlerfunktion“ erfüllen: strukturell ermöglichen sie Zugänge im Sinne der „accessability“ (s. Kap. 3.1). Gleichzeitig üben sie eine vermittelnde Funktion im pädagogischen Alltag aus, die auf die Annehmbarkeit („acceptability“) und Anpassungsfähigkeit von Angeboten an die Bedürfnisse von Beteiligten („adaptability“) zielt. Das Thema „Behinderung“ wird bewusst konzeptionell berücksichtigt, im pädagogischen Alltag wird es unterschiedlich offensiv thematisiert. Die Funktion der sozialen Gruppe hat für die Art und Weise des individuellen Umgangs mit dem Thema Behinderung eine ebenso wichtige Bedeutung wie die bewusste Intervention und Vermittlung der Fachkräfte.

5.3.5 Fachkräfte zwischen Wissen & Nicht - Wissen

Im Kontext von Inklusion werden oftmals, insbesondere wenn es um behinderte Kinder und Jugendliche geht, spezifische Kenntnisse, benötigtes medizinisches Wissen (z.B. über Formen von Behinderungen) und die Fortbildung von Mitarbeiter_innen als notwendige Voraussetzungen benannt, um inklusive Praxen gestalten zu können. Aus den Interviews lassen sich diesbezüglich unterschiedliche Positionen herausarbeiten. Zum einen finden sich unterschiedliche Bedürfnisse, was den *Grad an Wissen* betrifft (z.B. Fachwissen zu behinderten Menschen, allgemeine Informationen zur sozialen Lage von Kindern und Jugendlichen und deren Familien), zum anderen lässt sich differenzieren, welche *Art von Wissen* als relevant benannt wird und welche *Funktion* dies aus der Perspektive der Akteure erfüllt. So geht es den Befragten einerseits um „Erfahrungs- und Reflexionswissen“, das sie in pädagogischen Prozessen erwerben („learning by doing“) und andererseits um allgemeines „Fach- und Faktenwissen“. Fach- und Faktenwissen hat aus Sicht der Befragten vor allem dann Bedeutung, wenn sich daraus Konsequenzen für die fachliche (und ggfls. pflegerische) Betreuung von behinderten Kindern und Jugendlichen ergeben. Das heißt Fach- und Faktenwissen ist *primär* für die operative Planung relevant, für die Bereitstellung adäquater Infrastruktur und die Gewährleistung einer fachlich angemessenen Betreuung:

„Ja, wie gut, dass wir den Hausbesuch machen. Wenn wir den Teilnehmer vorher nicht kennengelernt hätten und wir wären losgefahren, dann wäre das alles wesentlich komplizierter gewesen. Und dass jemand es vielleicht gar nicht als, als dass es jemand so selbstverständlich, oder für ihn so verständlich ist, dass er gar nicht hinschreibt, dass er Rollstuhlfahrer ist. Kann natürlich passieren irgendwie da, aber für uns war das dann schon so: Huch, gut, gut, dass wir das jetzt wissen. Besser jetzt als ganz zu spät, sage ich mal. Und da mussten wir sehr spontan halt alles ändern oder umstellen.“ (I1, Praxispartner)

Welches Bedürfnis nach Fachwissen Fachkräfte haben, hängt stark vom jeweiligen pädagogischen Setting ab: Es macht einen Unterschied, ob Kinder und Jugendliche an einer zweiwöchigen Ferienfahrt weitab vom Heimatort teilnehmen und das Team 24 Stunden am Tag die verantwortliche Betreuung übernimmt oder ob Kinder und Jugendliche sich stunden- oder tageweise in offenen Angeboten eines Jugendzentrums aufhalten. Wichtig ist zudem, welche Fachexpertise in einem Team bereits vorhanden ist. Hier formulieren die Akteure auch klar die Verantwortung, diesbezügliche Grenzen zu definieren und zu benennen:

„Der Teilnehmer hatte einen so hohen (...), nicht Pflege-, sondern Betreuungsbedarf (...) stellte auch in unseren Augen eine Gefahr für sich selbst und für alle anderen Teilnehmer dar, so dass wir uns eigentlich dann einig waren, dass wir ihn nicht tragen können. Also wir würden es einfach personell überhaupt nicht schaffen ihn die ganze Zeit eins zu eins zu betreuen, damit er weder sich noch andere Teilnehmer gefährdet und da sind wir dann, haben wir gesagt: Hier sind wir an unseren Grenzen. Dafür sind wir nicht ausgebildet und auch nicht aufgestellt vom Team her, dass wir das bewältigen können.“ (I 1, Praxispartner)

Dennoch wird der Bedarf nach Fach- und Faktenwissen zu den Kindern und Jugendlichen von den Befragten unterschiedlich eingeschätzt. Fachwissen wird zum einen als unnötig beschrieben, wenn es – bei grundsätzlicher Gewährleistung einer fachlich angemessenen Betreuung – als für den Kontext der Kinder- und Jugendarbeit nicht relevant eingeschätzt wird. Zum anderen wird Fachwissen sogar als kontraproduktiv eingeschätzt, wenn es die Gefahr mit sich bringt, einen vom Anspruch her möglichst unvoreingenommenen Eindruck des Kindes / des Jugendlichen zu verstellen:

„Das mögen wie gesagt andere anders sehen, dass die sagen, nein ich muss da aber über das Krankheitsbild und so. Mir würde das nur ne Schere im Kopf machen. Weil im Prinzip, ich sehe, so bei manchen Kindern ist mir nicht ganz klar im Prinzip so, ist das also eher ein Autismus oder ist das eher ne geistige Behinderung - ist mir aber auch egal. Die sollen doch spielen. (I 2, Praxispartner)

Für die Fachkräfte hat Erfahrungswissen mit dem einzelnen Kind / dem einzelnen Jugendlichen, das sich über die pädagogische Praxis vermittelt, eine größere Relevanz als kontextunabhängiges Fachwissen, z.B. zu Behinderungsformen:

„Also so ein kurzes Fachwissen irgendwo einzuholen, das braucht man halt schon. Das finde ich auch wichtig zu wissen, was kann ich denn auch dem Kind, dem Erwachsenen da zumuten, was muss ich wissen, auch von einer Krankheit oder auch von dem und das. Aber ich finde, das kann man sich halt nachträglich holen, alles kannst du im Studium nicht lernen, alles kann man auch gar nicht wissen, und das ist auch oft eine Erfahrung die ich dann machen muss mit einem Kind und einem Jugendlichen.“ (I 5, Praxispartner)

Für die Gestaltung inklusiver Praxen brauchen die Akteure daher eine gute Balance aus Erfahrungswissen und flexiblen Möglichkeiten, auf Fachwissen zurückzugreifen.

5.3.6 Personalressourcen

Aus den Erfahrungen des Modellprojekts lässt sich keine einheitliche und pauschale Antwort auf die Frage nach den nötigen Personalressourcen ableiten. Einig sind sich die Akteure darin, dass inklusive Praxis an unterschiedlichen Stellen mehr Zeit und auch mehr Ressourcen als ihr bisheriger Alltag benötigt, beispielsweise für die fachliche Begleitung und Koordinationsarbeit von Seiten der Verwaltung oder auf der Umsetzungsebene zur Finanzierung von zusätzlichen Honorarkräften oder Fahrdiensten. Die Frage nach Ressourcen stellt sich im Kontext von Inklusion noch deutlicher und liegt gleichzeitig eng an der grundsätzlichen Frage einer adäquaten Strukturförderung von Jugendarbeit.

„Insbesondere offene Jugendarbeit haben wir einen großen Vorteil gegenüber anderen Trägern, die wirklich auch nur eine Jugendeinrichtung haben mit vielleicht einer halben Fachkraft oder so. Die haben nur keine Chance da vernünftig Fachberatung zu machen und wir haben drei Einrichtungen mit keine Ahnung, 6, 7 oder 10 Personen sogar. Wir haben Personal für den Overhead, (...) im Bereich von Jugendpflege. Wir können uns mit Themen wie Inklusion beschäftigen.“ (I 1, Projektkoordination)

Eine sich als inklusiv verstehende Jugendförderung erfordert einen dynamischeren und flexibleren Umgang mit der Ressourcenfrage: Allein die Anzahl von Kindern und Jugendlichen (in einem Angebot, in einer Einrichtung) stellt keine belastbare Planungsgröße dar. Für die Akteure sind vor allem die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen relevant und darüber hinaus die Erfahrung von Fachkräften mit einzelnen Kindern und Jugendlichen. Es hat sich im Modellprojekt zudem an vielen Stellen gezeigt, dass sich die Einschätzung benötigter Personalressourcen im Prozess durchaus verändern kann.

„In der Anfangsphase hab ich wesentlich mehr Leute gehabt. Jetzt sind wir also, dadurch dass immer mal einer weg ist oder so, irgendwie das ist auch machbar. Und in den Ferien hab ich allerdings wieder aufgestockt, weil dann vierzig, also siebenunddreißig Kinder waren, da hab ich dann wieder gesagt, nee also da muss der Schlüssel enger werden, weil von den anderen Kindern kennen wir dann ja auch kaum jemand.“ (I 2, Praxispartner)

Die Frage nach Personalressourcen für ein inklusives Angebot ist daher *nie pauschal* und i.d.R. *im Vorhinein* nur ungenau bestimmbar. Darüber hinaus sieht die Finanzierungssystematik der Jugendförderung keine Individualisierung von Hilfeleistungen vor, um damit verbundene negative „Nebenfolgen“ wie die Benennung und den Nachweis individueller Defizite zur Erlangung von Leistungen und eine damit einhergehende Stigmatisierung zu vermeiden. Dies gilt konsequenterweise auch für behinderte Kinder und Jugendliche, die an Angeboten der Jugendförderung teilnehmen. Fachkräfte der Jugendförderung brauchen daher in Settings inklusiver Praxen vor allem die Möglichkeit, flexibel auf Personalressourcen zurückgreifen zu können. Ein angemessener Personalschlüssel wird von den Fachkräften insbesondere deshalb als notwendig eingeschätzt, um nicht Gefahr zu laufen, die Mitarbeiter_innen zu überfordern.

„Das ist sehr hoch. Da haben wir auch immer mit zu kämpfen, wenn es um Zuschüsse geht und so. Aber wir haben die Erfahrung einfach jetzt schon über so lange Jahre gemacht, wenn man mit weniger Leuten fährt, dann kommt man wieder und ist völlig fertig. Und deswegen sind die 10 Leute schon (...) schon echt wichtig.“ (I 1, Praxispartner)

Für einen Träger, der in einer entsprechend qualifizierten hauptamtlichen Struktur arbeitet und dazu noch Unterstützung eines Modellprojektes erhält (die z.B. Honorarkräfte oder Anschaffungen ermöglicht) ist die Umsetzung inklusiver Praxen in der Regel daher gut möglich.

„Personell sind wir ja im Grunde so besetzt, dass das jederzeit stattfinden kann, und durch die finanzielle Unterstützung, die wir ja bekommen, (...) Wir sind bereit.“ (I 4, Praxispartner)

Für Träger, die sich hingegen ohne Kooperations- oder Netzwerkpartner auf den Weg machen, die über keine entsprechende Struktur von Hauptamtlichen verfügen und für jedes

Projekt um eine stabile Finanzierung kämpfen müssen, ist die Umsetzung inklusiver Praxen an eine umfassendere personelle und finanzielle Unterstützung gebunden.¹⁹

5.3.7 Zusammenarbeit mit Eltern

Auf die Frage, *ob* und wenn ja *wie* sich die Arbeit mit Eltern in inklusiven Praxen verändert, lässt sich zunächst allgemein sagen, dass die Akteure diese als „intensivere“ oder „andere Elternauseinandersetzung“ beschreiben, wenn sie sich auf Eltern behinderter Kinder und Jugendlicher beziehen. Aufgrund der systematischen Trennung von Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendarbeit sind Angebote und Institutionen sowie Arbeitsprinzipien von Kinder- und Jugendarbeit Eltern behinderter Kinder nicht unbedingt bekannt oder zum Teil fremd:

„Ich bring ja nicht mein behindertes Kind einfach in eine ganz normal, ganz normales Jugendzentrum und lass es dann da alleine stehen. Mach ich erst mal nicht, weil ich das [vom] System her nicht gewohnt bin“. (I 1, Projektkoordination)

Nur wenn Eltern behinderter Kinder und Jugendlicher Vertrauen in die fachliche Kompetenz eines Trägers haben, lassen sie ihre Kinder an Angeboten der Jugendförderung teilnehmen. Vertrauen entsteht zum einen dann, wenn Erfahrungen und Kompetenzen eines Trägers und/oder eines Teams transparent sind:

„Ich finde es wichtig, dass (...) den Eltern klar wird, dass wir wissen, was wir tun. Also dass wir ein Konzept haben und dass wir völlig, also voll und ganz dahinter stehen und wir Ahnung haben von unserem Bereich. Wir machen das alle schon länger und wir haben Erfahrung damit.“ (I1, Praxispartner)

Zum anderen braucht es für Eltern Erfahrungszeit, in der sich Vertrauen aufbauen kann. Aus den Interviews lässt sich weiter rekonstruieren, dass Eltern Ressource sind, auf die die Fachkräfte der Jugendförderung zurückgreifen. *Wie* sie die damit verbundene Einschätzung von Eltern im pädagogischen Geschehen verarbeiten, ist unterschiedlich. Zum einen greifen Akteure auf die Einschätzung von Eltern zu ihren Kindern zurück (z.B. zu benötigter Betreuung, zu Hilfsmitteln etc.) und binden Eltern direkt ein:

„Im Grunde müssten Sie gucken, also Sie können im Moment Ihr Kind am besten selber einschätzen, ich finds gut wenn die Eltern das erstmal mitbegleiten.“ (I4, Praxispartner)

Dabei ist es ihnen wichtig, Vorstellungen und Wünsche von Eltern und Kindern kennenzulernen und in ihrer Arbeit berücksichtigen zu können. Zum anderen wird jedoch auch die Einschätzung von Eltern über ihre Kinder hinterfragt. Hier kommt es den Akteuren darauf an, *eigene* Erfahrungen mit den Kindern und Jugendlichen zu machen.

¹⁹ Dieser Aspekt ist umso wichtiger, da der Anteil an Vollzeitbeschäftigten bei den freien Trägern der OKJA in den letzten Jahren stetig gesunken ist und gleichzeitig die Anzahl der Ehrenamtler_innen gestiegen sind. Vgl. Landschaftsverband Rheinland, Landschaftsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.) (2015): Entwicklungslinien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit - Befunde der 6. Strukturdatenerhebung zum Berichtsjahr 2013 für Nordrhein-Westfalen. Köln. Abrufbar unter: /Münsterhttps://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/entwicklungslinien_offene_kinder_und_jugendarbeit.pdf. Letzter Aufruf: 04.03.2016.

„Da musste ich dann schon am Dienstag sagen, wissen Sie was, tun Sie mir einen Gefallen und fahren mal ne halbe Stunde weg. (...) 'ha, aber die ist Wegläuferin und wenn sie sagt, sie geht nach Hause, dann geht sie auch wirklich nach Hause' - war auch, aber die wusste auch, die Mama war noch da und dann war das im Prinzip 'ich geh jetzt nach Hause' und zog ihre Jacke an und dann ich mit langem Schuh hinterher und dann hab ich gesagt, gehen Sie doch bitte mal, ich will das wissen im Prinzip, wie funktioniert das denn wirklich. Und als die Mama weg war und sich ordentlich verabschiedet hat, war nämlich nix mehr.“ (I2, Praxispartner)

Einerseits wird also die intensivere Zusammenarbeit mit Eltern behinderter Kinder und Jugendlicher als hilfreiche Unterstützung für die Jugendförderung erlebt, um Vertrauen aufzubauen und auf die Expertise von Eltern zurückgreifen zu können. Andererseits ist es für die Fachkräfte relevant, sich einen möglichst unvoreingenommenen Blick für die Kinder und Jugendlichen zu bewahren, der nicht durch Erfahrungen und Informationen von Eltern beeinflusst ist. Darüber hinaus ist die Intensität und Form der Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext von Inklusion auch davon geprägt, welche Rolle Eltern konzeptionell generell einnehmen. Wenn auch der grundsätzliche Anspruch, „dritte Instanz“ neben Elternhaus und Schule zu sein, konstitutives Merkmal von Jugendförderung ist, so existieren innerhalb dessen unterschiedliche Konzeptionen zur Zusammenarbeit mit Eltern (von „elternfreier Zone“ bis hin zu „aktiver Elternarbeit“). Adressat_innen der Kinder- und Jugendförderung bleiben jedoch immer die Kinder und Jugendlichen selbst – auch wenn Eltern als wichtige Kooperationspartner fungieren. Für die Fachkräfte der Jugendförderung entsteht daher im Kontext von Inklusion vor allem die Anforderung, eine gute Balance zwischen dem Kontakt- und Informationsbedürfnis von Eltern und ihren eigenen konzeptionellen Ausrichtungen zu finden.

5.3.8 Zugänge & Werbung

Das Schaffen von Zugängen, das von den Akteuren auch als „Matching“ oder als „Zusammenbringen der Menschen“ benannt wird, stellt aus Sicht der Akteure eine große Herausforderung dar. Die systematische Abgrenzung unterschiedlicher Felder innerhalb der Jugendförderung (z.B. Jugendsozialarbeit und Jugendverbandsarbeit) und die Trennung von Jugendhilfe und Behindertenhilfe werden als entscheidende Faktoren identifiziert, die Zugänge verhindert. Die Interviews verdeutlichen, dass Zugänge für behinderte Kinder und Jugendliche zu Angeboten der Jugendförderung sich bislang noch stark über Mund-zu-Mund-Propaganda vermitteln (z.B. über Nachbarn, über Eltern etc.) oder eher zufällig entstehen („irgendwie so einen Flyer gefunden“). Institutionen der Jugendförderung sind nicht notwendigerweise im Blickfeld von Eltern und auch Fachkräften der Behindertenhilfe, die bislang ausschließlich mit Institutionen der Behindertenhilfe zu tun hatten. Im Modellprojekt konnten die Zugänge gezielt über Kooperationspartner der Behindertenhilfe und Schulen initiiert werden. Fachkräfte und Eltern sind in diesem Kontext für die Jugendförderung wichtige Multiplikator_innen. Auch hier sind Vertrauen und gute Erfahrung Schlüsselfaktoren, damit sich Multiplikationseffekte entfalten können:

„Und da (...) ist es ganz gut, wenn da Eltern dabei sind, die ihre Kinder schon viele Jahre mit uns schicken, weil die anderen Eltern dann denken: Ach wenn die immer noch ihr Kind da mitschicken, dann wird das alles gut sein. Und wenn das einmal geklappt hat, dann Vertrauen die uns auch und dann funktioniert das. Und das ist wirklich auch oft so, dass sich im nächsten Jahr die Teilnehmer dann direkt wieder anmelden.“ (I 1, Praxispartner)

Gleichzeitig zeigt sich gerade hier, dass die unterschiedlichen Organisationsstrukturen von Behindertenhilfe und Kinder- und Jugendarbeit Zugänge verhindern.

„Also, oder Kapazität nicht da, nach dem Motto, Mobilität ist auch nicht da, ihr müsst hier irgendwie hinkommen, ich kann Euch nicht abholen, OK die ist ganz woanders die Lebenshilfe und die Schule ist auch nicht in der Nähe, also, das kann ich verstehen, da muss ich einfach abschätzen, um zu gucken, wo mach ich dann die Werbung.“ (I 5, Projektkoordination)

Bei der Werbung oder Gewinnung von Teilnehmenden zeigt die Erfahrung der Akteure, dass es sinnvoller ist, nicht „das Inklusive“ eines Angebotes in den Vordergrund zu stellen, sondern das Thema und den Inhalt. Die Werbung von nicht-behinderten Teilnehmer_innen für inklusive Angebote verursache, so ihre Einschätzung, „die meiste Arbeit“. Zum einen, weil der Begriff „Inklusion“ oder „inklusive“ nicht unbedingt geläufig ist. Zum anderen, da sich ein Angebot primär über die Attraktivität und den persönlichen Bezug zu einem Angebot vermittelt und nicht über die Etikettierung als „inklusive“. Vor allem die Jugendlichen selber sind wichtige Multiplikator_innen, die untereinander gut vernetzt sind. Persönliche Ansprache und die Nutzung sozialer Netzwerke (z.B. Facebook) sind hier besonders wichtige Kanäle, denn auch Zugänge zu inklusiven Angeboten strukturieren sich in hohem Maße über die Peers:

„Kinder- und Jugendtreff, in einem Offenen, wo auf jeden Fall ein Junge dann teilgenommen hat und gemerkt hat, das funktioniert gut, macht Spaß. Dann wiederum andere Freunde mitgebracht hat, die ebenfalls eine körperliche Behinderung hatten, also im Rollstuhl saßen und sich das halt so langsam entwickelt. Dadurch das halt Türen geöffnet wurden und der... positive Erfahrungen gemacht wurden.“ (I 4, Projektkoordination)

Sind Zugänge stärker über die Eltern strukturiert (s.o.), so wird „das Inklusive“ hingegen ein Faktor, den Akteure sogar nutzen, um damit zu werben.

Mit Blick auf die Werbung für inklusive Angebote sind daher die Fragen relevant, *wie* für ein inklusives Angebot geworben wird, *wo* für ein inklusives Angebot geworben wird und *wer* primär mit der Werbung erreicht werden soll.

5.3.9 Projektlogik vs. Nachhaltigkeit

Aus den Interviews lässt sich rekonstruieren, dass sich die Frage der Nachhaltigkeit für die Akteure bereits zu Projektbeginn als relevant herausgestellt und sie im weiteren Projektverlauf intensiv beschäftigt hat. Insbesondere vor dem Hintergrund der noch fehlenden „Routine“ inklusiver Angebote der Jugendförderung wird das Ende des Modellprojektes gleichzeitig als Anfang der begonnenen Entwicklungen definiert:

„In zwei Jahren da können wir schon ne ganze Menge bewirken, aber ja, wir sind ja trotzdem am Anfang und wo ich mich dann immer frage, und was ist dann?“ (I 2, Praxispartner)

Es wurde im Projekt an vielen Stellen berichtet, dass sowohl die systematische Vernetzung zwischen Jugendförderung und Behindertenhilfe, als auch die „Mund-zu-Mund-Propaganda“ unter Kindern und Jugendlichen selbst Peer-Effekte ausgelöst hat, die Zugänge für behinderte Kinder und Jugendliche zur Jugendförderung eröffnet haben. Dieser positive Effekt endet selbstverständlich nicht mit dem Ende des Modellprojekts, sondern setzt sich weiter fort, sodass die Träger die begonnenen Entwicklungen nicht nur fortführen, sondern gegebenenfalls sogar verstärken und ausbauen müssen und wollen.

Auf der **Praxisebene**, so die Einschätzung der Akteure, konnte sich durch den „Anschub“, die Begleitung und die finanzielle Unterstützung des Modellprojekts in der Praxis eine eigene Dynamik entfalten, die zum Teil durch gezielte, punktuelle Unterstützung weitergeführt werden kann.

„In der Abteilung Kinder und Jugendförderung haben wir das nicht in Gänze, aber in einigen Bereichen erreicht. Also z.B. unsere Jugendeinrichtung, wo wir im Modellprojekt ein Projekt gemacht haben (...) das lebt. Jetzt haben wir es so hingekriegt, dass wir da auch ein bisschen was unterstützt haben und zusätzliche Honorarkraft diese sich ganz speziell sozusagen in den Einrichtungen auch darum kümmern kann. Also da müssen wir eigentlich nur noch zusehen, in Anführungsstrichen, dass wir diese Honorarkraft weiter finanziert bekommen.“ (I 1, Projektkoordination)

Die größte Herausforderung einer nachhaltigen Absicherung der Projekterfolge und der weiteren Entwicklung von Inklusion in der Jugendförderung bzw. der Kommune verorten die Akteure jedoch auf der **Strukturebene**. Zum einen wird hier von Seiten der Eltern behinderter Kinder und Jugendlicher das Bedürfnis nach Orientierung und Vernetzung benannt.

„Und diese Erfahrungen haben die Eltern immer wieder gemacht, dass sie sagten: ‚Wir haben durch alles, durch Zufall erfahren, entweder von Elterngruppen, Selbsthilfegruppen.‘ Und da wünschen sich die Eltern (...) jemanden, der in der Lage ist zwischen allen Institutionen und Randbereichen informierend und vermittelnd unterwegs zu sein.“ (I 3, Projektkoordination)

Zum anderen erachten die Akteure eine verantwortliche Person (über eine Stelle oder einen Stellenanteil) zur nachhaltigen strukturellen Implementierung von Inklusion als notwendig. Dieser wird zum einen die Funktion zugeschrieben, Praxis zu begleiten und so die Erfahrungen des Modellprojektes zu verbreiten. Zum anderen wird ihr die Funktion zugeschrieben, verwaltungsintern als Multiplikator_in zu wirken.

„[Dass er/sie, A.F.] als Berater und Beraterin für die Kollegen vor Ort und auch die anderen Fachreferenten-Kollegen einfach zur Verfügung steht. Und sagen kann: Ich komme noch mal zu euern 78ern und, und stell noch mal die Idee von Inklusion in der offenen Kinder- und Jugendarbeit vor‘ oder auch den Prozess im Rahmen vom Kinder-/Jugendförderplan oder der Jugendhilfeplanung dann auch noch mal mit begleiten kann.“ (I 5, Projektkoordination)

Am Aufgabenprofil der Jugendpfleger_innen muss sich aus Sicht der Akteure nichts grundlegend verändern. Jugendpflege war schon immer mit den unterschiedlichsten Themen und Zielgruppen befasst (Diversity, Gender Mainstreaming werden benannt) und hat Methoden entwickelt, diese zu bearbeiten. Inwiefern die einzelnen Jugendpfleger_innen

Inklusion für sich selbst als Schwerpunktthema setzen und verfolgen, bleibt eine eher persönliche Entscheidung.

Übergreifend lässt sich für das Modellprojekt feststellen, dass die Umsetzung von Inklusion stark an den persönlichen und / oder professionellen Bezug einzelner engagierter Personen gebunden war (vgl. Kap. 5.2.1). Daher stellt sich vor allem die Frage, wie die Ausweitung des Themas auch über einzelne Personen hinaus systematisch vorangebracht werden kann, ohne jedoch gegen den Willen von Beteiligten zu Inklusion „zu verpflichten“.

6. FAZIT: EMPFEHLUNGEN

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung leistet das Modellprojekt einen Beitrag zur Entwicklung der Strukturen und Angebote kommunaler Kinder- und Jugendförderung unter der Leitidee der Inklusion. Auf den unterschiedlichen im Projektkontext bearbeiteten Ebenen lassen sich dafür Empfehlungen ableiten, die wichtige Eckpunkte für die weitere Implementierung von Inklusion im Sinne der vier eingangs genannten Strukturprinzipien (Availability, Accessibility, Acceptability, Adaptability) darstellen. Die nachfolgenden Empfehlungen beziehen dabei auch die Empfehlungen der Modellkommunen²⁰ systematisch mit ein.

6.1 Konzeptionsebene

Handlungsprinzipien der Jugendförderung

Die Handlungsprinzipien der Jugendförderung (wie Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation, Selbstorganisation) liegen eng an den Prinzipien einer inklusiven Pädagogik und Didaktik. Das Feld der „Freizeit“ bietet gute Voraussetzungen zur Gestaltung inklusiver Settings. Anders als in formalen Bereichen stehen in der Jugendförderung Themen und Interessen von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund, die als „gemeinsamer Gegenstand“ (Feuser 2013) attraktiv sind und das Miteinander von behinderten und nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen ermöglichen. Obwohl diese Prinzipien der Leitidee von Inklusion sehr viel näher sind als die Strukturen des formalen Bildungssystems, steht einer „inkluisiven Jugendförderung“ entgegen, dass die Lebenswelten behinderter und nicht-behinderter Jugendlicher (und z.B. auch Kinder und Jugendlicher unterschiedlicher Milieus) wenig Berührungspunkte finden und ungeplante, zufällige Begegnungen zum Beispiel im Kontext der Offenen Jugendarbeit selten sind. Während in der Schulentwicklung Inklusion häufig auf die Platzierung behinderter Kinder im Regelschulsystem reduziert wird und die Qualität dieser „Zusammenführung“ in den Hintergrund zu treten scheint, bieten Praxen der Jugendarbeit gute Voraussetzungen „inkluisiver Qualität“, aber nur unter der Bedingung einer aufwändigen Zusammenführung als freiwillige Maßnahme von Kindern und Jugendlichen, die sich sonst nicht begegnen.

²⁰ Die Empfehlungen der Kommunen sind in deren Abschlussdokumentationen zum Modellprojekt formuliert.

Orientierung: Alltag der Jugendförderung

Die Entwicklung von Inklusion in der Jugendförderung zielt darauf, behinderten Kindern und Jugendlichen Zugänge zu und Teilnahme an allen Angeboten und offenen Bereichen der Jugendförderung zu ermöglichen und damit Wahlmöglichkeiten selbstbestimmter Freizeit für behinderte Kinder und Jugendliche und deren Familien zu erhöhen. Jugendförderung schafft dabei keine speziellen Angebote für behinderte Kinder und Jugendliche, sondern bleibt an ihrem Alltag und ihrem „Profil“ orientiert. Die Prinzipien der Jugendförderung sind auch unter der Leitorientierung Inklusion als handlungsleitend beizubehalten. Eine zu starke didaktische Planung und „Betreuung“ steht diesen Prinzipien entgegen. Vielmehr kommt es darauf an, in der pädagogischen Praxis reflektierte und bewusste methodisch-didaktische Entscheidungen zu treffen (vgl. Platte 2012). Der Alltag der Jugendförderung bietet Kindern und Jugendlichen „produktive Gelegenheiten“ (Müller et al. 2005) für das Erleben von unterschiedlichsten Beziehungen. Diese „Alltagserfahrungen (auch Krisen, Irritationen, Konflikte und Grenzerfahrungen) können zum zentralen Gegenstand des Miteinandersprechens und Handelns werden“ (Thimmel/Wenzler 2014). Die mal stärker und mal sparsam ausfallenden „Modulationen“ von Alltagskommunikation und Interaktion sind eine wesentliche Voraussetzung, um den Freizeitcharakter der Kinder- und Jugendarbeit „mit einer bildungsorientierten Grundintention [...] in Einklang zu bringen – ohne daraus eine pädagogische Veranstaltung zu machen“ (Cloos 2013, S. 65). Hier kann Jugendförderung auf ihre eigene Expertise bauen und die ihr genuine Flexibilität in der Ausgestaltung von Angeboten nutzen.

6.2 Strukturebene

Inklusion politisch verankern

In der Kommune trägt eine Beschlussfassung (Ratsbeschluss, Beschluss im Jugendhilfeausschuss) und die Festschreibung von Inklusion im kommunalen Jugendförderplan wesentlich zu einer systematischen Verankerung bei. Die politische „Willensbekundung“ fördert den Prozess, sich auf verschiedenen Ebenen verantwortlich mit der Umsetzung zu beschäftigen. Der Dialog mit Trägern und unter Trägern wird vor allem durch die Festschreibung im Jugendförderplan angeregt.

Rückhalt auf Leitungsebene

Jugendförderung ist als eigenes Handlungsfeld in relevanten Gremien und kommunalen Planungsprozessen zu berücksichtigen. Dazu braucht es die Unterstützung von Leitungsebenen (Amtsleitung, Abteilungsleitung, Bereichsleitung), die Entwicklungen in der Kommune und der Jugendförderung in relevante politische Gremien zurücktragen können.

Inklusion als Querschnittsthema

Bei der Entwicklung von Inklusion in der Jugendförderung sind vorangegangene Entwicklungen in der Kommune (z.B. „Inklusionspläne“, stadt-/kreisweite Netzwerke, konkrete

Vorläuferprojekte, Erhebungen etc.) zu berücksichtigen. Dies ermöglicht den Anschluss an Entwicklungen in anderen Handlungsfeldern. Inklusion als Querschnittsthema zu verankern bedeutet auch, die „Versäulung“ unterschiedlicher Fachbereiche zu öffnen, Wissen und Erfahrungen zu teilen, Synergien zu nutzen und gemeinsam gute Erfahrungen und (Schnittstellen-)Probleme in der Umsetzung von Inklusion zu identifizieren.

Prozesse organisieren und steuern

Prozessbegleitende Arbeitsgruppe Inklusion in der Jugendförderung

Eine begleitende (ämter-/fachbereichsübergreifende) Arbeitsgruppe dient der nachhaltigen Steuerung der Umsetzung von Inklusion in der Jugendförderung. Eine solche AG organisiert die Prozesse auf den unterschiedlichen kommunalen Ebenen und mit den Trägern, bündelt Erfahrungen und ermöglicht einen Wissenstransfer, z.B. mit Blick auf weitere Träger und Multiplikator_innen. Zudem organisiert sie den kollegialen Fachaustausch mit Trägern und Beteiligten und entwickelt passende Formate der Öffentlichkeitsarbeit. In der Kooperation mit Trägern sind jedoch die Ressourcen der Akteure zu berücksichtigen (z.B. Zeitaufwand für die Teilnahme an der Projekt-AG, Aufwand für Fortbildungen etc.). Für die Entwicklung von Inklusion in der Kommune unabhängig von einem begrenzten Projektzeitraum sollte daher eine Prozessbegleitung dauerhaft etabliert werden.

Zielentwicklung und überschaubare Projekte

Die Komplexität des Themas Inklusion bedarf einer Operationalisierung für die Jugendförderung. Eine Bestandsaufnahme und die gemeinsame Formulierung von Zielen ist eine wichtige Ausgangsbasis. Die gemeinsame Entwicklung von realistischen, überschaubaren Praxisprojekten bietet einen guten Anfang und vermeidet die Überforderung von Beteiligten.

Träger gewinnen

Eine wichtige Bedingung zur Umsetzung von Inklusion ist die Gewinnung von Trägern, die offen sind für eine kritische Selbstreflexion ihrer Arbeit und die Entwicklung von neuen Ansätzen zur Veränderung. Dies gelingt vor allem durch die Verbreitung von Erfahrungen mit inklusiven Praxen. Die oft negativ geprägte Diskussion um Inklusion in der Schule überlagert mitunter gelingende Entwicklungen in anderen pädagogischen Arbeitsbereichen. Auch deshalb braucht es Zeit und Überzeugungsarbeit, Träger zu gewinnen. Für die Umsetzung von Projekten braucht es bei Trägern verantwortliche Personen, die gemeinsam und kontinuierlich mit kommunaler Verwaltung Inklusion entwickeln. Eine hohe konzeptionelle Freiheit in der Entwicklung, die sich an trägerspezifischen Ressourcen, Rahmenbedingungen, Erfahrungen und lokalen Bedingungen orientiert, wirkt – in Bezug auf Inklusion genau wie in allen anderen Gebieten - nachhaltig unterstützend. Träger und weitere Beteiligte sind als *Kooperationspartner* einzubinden. Ausgehend von ihrer Expertise, ihren Erfahrungen und ihrem Wissen ist inklusive Praxis vor Ort zu entwickeln.

Steuerung im Dialog

Das Thema Inklusion löst Fragen, Widerstände oder Unsicherheiten aus und erfordert die Auseinandersetzung über verschiedene Standpunkte und Positionen. Inklusion verspricht weder einfache Lösungen noch end- und allgemeingültige Antworten. In der Entwicklung

von Inklusion ist daher Raum für dialogische Prozesse zu schaffen (z.B. zur Analyse eigener Strukturen und Praxen, zur Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen). Fachliche Entwicklung in der Jugendförderung wird unterstützt durch die Förderung eines kontinuierlichen kollegialen Austauschs, der reflexive Offenheit in der Organisation fördert. Dialogische Prozesse sind auch dazu zu nutzen, Schwierigkeiten oder negative Erfahrungen in der Umsetzung von Inklusion zu thematisieren und daraus konstruktive Erkenntnisse abzuleiten („Fehlerfreundlichkeit“). Das Vorgehen zur Entwicklung von Inklusion im Kontext der Jugendförderung, wie es im Modellprojekt entwickelt wurde, braucht vor allem dialogische und prozessorientierte Verfahren. Es geht darum, Ziele und auch Arbeitsweisen mit den Beteiligten zu erarbeiten und zu entwickeln. Hierzu braucht es „Diskurseröffner“ (vgl. Sturzenhecker/Warzewa 2012) und eine verantwortliche Koordination, die diese Prozesse initiiert und begleitet. Von Seiten des Jugendamtes entstand hier eine hohe Anforderung an die Koordination und Moderation auf den unterschiedlichen Ebenen im Modellprojekt. Das Steuerungsverständnis „Steuerung im Dialog“ entspricht dabei einem Verständnis von „Governance“, bei dem die Steuerung in der Interaktion und in Verständigung über gemeinsame Probleme und Ziele stattfindet (vgl. Schubert 2011).

Netzwerkarbeit und Kooperation

Sowohl die interne (z.B. mit anderen Fachbereichen / kommunalen Netzwerken) als auch externe Vernetzung (mit anderen Institutionen, Selbstorganisationen, Initiativen etc.) ist im Hinblick auf Inklusion auf eine sinnvolle Erweiterung oder veränderte Ausrichtung zu untersuchen. Die Erfahrungen und das Wissen der Behindertenhilfe sind in der Entwicklung von Inklusion unterstützend und hilfreich. Aber auch systematische Eigenlogiken und unterschiedliche Professionen sind zu beachten. Die beidseitige „inklusive Öffnung“ von Jugendförderung und Behindertenhilfe hat behinderten Kindern und Jugendlichen und deren Eltern Zugänge zu Angeboten und Strukturen der Jugendförderung ermöglicht. Der Aufbau und die Entwicklung von Kooperationen bedürfen jedoch entsprechender Anstrengung. Wenn Kooperation allgemein als zielorientiertes Zusammenwirken von Personen und/oder Systemen zu beschreiben ist, in dem sich idealerweise auch bisher unentdeckte Potenziale entfalten können (vgl. Tölle 2013; Voigts 2014), dann braucht es zum einen Zeit für die dahinter liegenden Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse (vgl. Chehata 2012). Gleichzeitig braucht es den „Willen“ und die Ressourcen, sich in neue Kooperationen mit Partnern zu begeben, deren Strukturen und Eigenlogiken ggf. fremd sind oder konträr zu den eigenen konzeptionellen und/oder professionellen Ansätzen stehen.

Zugleich bieten Kooperationsprozesse zwischen Jugendförderung und Behindertenhilfe die Chance, auch strukturelle Barrieren, die sich aus den unterschiedlichen Systematiken von Jugend- und Behindertenhilfe ergeben (z.B. Finanzierung von Dolmetschern im Freizeitbereich, Übernahme von Pflege- oder Betreuungsaufwand) zu identifizieren und Lösungen zu entwickeln (z.B. über die Veränderung von Förderrichtlinien der Jugendförderung). Neue Kooperationen (z.B. mit Einrichtungen der Behindertenhilfe, Schulen, etc.) sind auf Langfristigkeit hin anzulegen.

Personalressourcen

Für die Entwicklung von Inklusion in der Jugendförderung sind – wie bei anderen Prozessen auch - Personalressourcen auf unterschiedlichen Ebenen relevant: sowohl für die Projektkoordination (s.o.) als auch bei beteiligten Trägern. Die Gestaltung inklusiver Praxen ist nicht primär an eine barrierefreie Ausstattung oder Infrastruktur gebunden, sondern basiert vor allem auf der Möglichkeit einer pädagogisch sinnvollen Ausgestaltung und Begleitung von Settings. Träger benötigen daher insbesondere eine gute personelle Infrastruktur sowie den flexiblen Rückgriff auf Personal, wenn das Setting dies erfordert.

Fachwissen und Fortbildung

Im Kontext von Inklusion ist sowohl der flexible Rückgriff auf Fachwissen (z.B. Fortbildungen zu Behinderungsformen, zu Methoden, leichter Sprache etc.) als auch Erfahrungswissen in pädagogischen Prozessen gleichsam wichtig. Für Fachkräfte und insbesondere ehrenamtliche Mitarbeiter_innen sollte es daher ermöglicht werden, bedarfsorientiert an Fortbildungen teilzunehmen. Gleichzeitig kommt dem kollegialen Wissens- und Erfahrungstransfer eine hohe Bedeutung zu.

Prozess und Nachhaltigkeit: Koordination Inklusion

Modellprojekte bieten nur für einen begrenzten Zeitraum Ressourcen und Freiräume, inklusive Praxis zu entwickeln. Weitere kommunale Entwicklungen, insb. die Verbreitung von Erfahrungen und Gewinnung weiterer Träger, brauchen die Absicherung durch eine dauerhafte Projektkoordination. Diese kann wesentlich zu einer kontinuierlichen Bestandsaufnahme und Berichterstattung zu inklusiven Entwicklungen in der Jugendförderung / Kommune beitragen und ist wichtige/r Multiplikator/-in für einen kommunalen Wissens- und Ergebnistransfer (z.B. über AG § 78, AK § 80, Jugendpfleger_innen, geeignete kommunale Netzwerke, fachbereichsübergreifend).

6.3 Umsetzungsebene

Zugänge über Themen und attraktive Angebote

Die Zugänge zu inklusiven Angeboten werden vor allem über gemeinsame Themen und Interessen von Kindern und Jugendlichen geschaffen. Insbesondere die Offene Kinder- und Jugendarbeit, die als non-formaler Bildungsbereich nicht an formale „Leistungsstandards“ gebunden ist - wenngleich sich auch hier z.B. bei sport- und wettbewerbsorientierten Angeboten die Frage nach der Relevanz von Leistung stellt -, bietet gute Möglichkeiten, das gemeinsame Tun, den Spaß und einen gemeinsamen Gegenstand, der für alle Beteiligten ein sinnvolles Ziel darstellt, in den Vordergrund zu stellen (vgl. Feuser 2013). Inklusiv Praxen sind kein Selbstzweck, sondern entfalten sich an diesem Gegenstand und ermöglichen gemeinsames Miteinander. Inklusion bedeutet auch, klare fachliche und/oder andere Grenzen zu benennen. Solche Klarheit (bei einem Träger / bei einem Team) schafft Transparenz und vermeidet Frustration bei allen Beteiligten.

Netzwerkarbeit und Kooperation

Aktiv auf neue Zielgruppen zuzugehen heißt auch, neue Kooperationspartner_innen zu suchen und z.B. die Vernetzung mit der Behindertenhilfe aktiv anzugehen. In der Kooperationsentwicklung ist die Struktur der Netzwerkpartner zu beachten (überregionale Organisation der Behindertenhilfe vs. Elternvereine, Förderschulen auf sozialräumlicher Ebene oder im ländlichen Raum).

Inklusive Angebote planen

Die Planung und Umsetzung inklusiver Angebote ist für Träger ein zeitintensiver und langfristiger Prozess. Kinder- und Jugendförderung ist per se einer hohen Dynamik unterworfen und muss sich in ihren Angeboten und Settings immer flexibel auf die Bedürfnisse von Adressat_innen einstellen. Diese Anforderung erhöht sich mit Inklusion und macht es oftmals notwendig, Angebote ad hoc anzupassen, mögliche Barrieren pragmatisch zu beseitigen oder kreative Lösungen zu finden. Bei Kindern und Jugendlichen, die nicht selbstständig Angebote und/oder die Einrichtung erreichen können, muss daran gedacht werden, Mobilität zu ermöglichen. Vor allem sind hier nachhaltige Lösungen zu entwickeln, die eine regelmäßige Teilhabe an (offenen) Angeboten sicherstellen und nicht lediglich einen begrenzten Projektzeitraum betreffen.

Inklusive Angebote umsetzen

Jugendförderung bietet die Möglichkeit, situationsangemessen „Vielfalt“ und „anders sein“ offensiv zum Thema zu machen. Diese Chance sollte genutzt werden, ohne jedoch die Jugendförderung zu einer „pädagogischen Veranstaltung“ zu machen. Jugendarbeit zeichnet sich hingegen durch sparsame Interventionen von Fachkräften und die Möglichkeit der Selbstbildung aus. Diese Bildungsprozesse hängen entscheidend davon ab, welche Themen und Fragen und Auseinandersetzungen Kinder und Jugendliche selbst aufwerfen (vgl. Corsa 2008, S. 105). Leistung und Wettbewerb sind ebenfalls Teil von Jugendförderung (s.o.) und auch Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen. Auch im Kontext von Inklusion sollte Leistung kein „Tabu“ sein, vielmehr können Kinder und Jugendliche hier einen eigenen kritischen und selbstbewussten Umgang damit erlernen.

Zusammenarbeit mit Eltern

Familien behinderter Kinder und Jugendlicher brauchen Zeit für den Aufbau von Vertrauen zu Trägern der Jugendförderung, die ihnen persönlich und strukturell meist unbekannt sind. Es ist hilfreich, das Wissen von Eltern zu ihren Kindern zu nutzen und einzubeziehen. Expert_innen für sich selbst bleiben jedoch die Kinder und Jugendlichen. Adressat_innen der Jugendförderung sind die Kinder- und Jugendlichen, ungeachtet einer konzeptionell bewusst angelegten stärkeren Einbeziehung von Eltern. Für die Jugendförderung ist daher eine angemessene Balance zwischen „elternfreier“ Zone und der sinnvollen Kooperation mit Eltern im Kontext von Inklusion zu finden. Fachkräfte stehen dabei auch vor der Herausforderung, Kenntnisse und Erfahrungen von Eltern produktiv zu nutzen und gleichzeitig das für die Jugendförderung konstitutive Handlungsprinzip des „Nicht-Wissens“ über Lebenswelten und -realitäten, Ressourcen, Strategien und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nicht zu vernachlässigen (vgl. Baier 2011, S. 144). Im Aufbau einer guten Zusammenarbeit mit Eltern

ist sowohl die Transparenz über das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendarbeit mit ihren Prämissen, als auch die Transparenz über die Fachlichkeit eines Trägers in der Begleitung unterschiedlicher Kinder und Jugendlicher zentral wichtig.

6.4 Das Modellprojekt

Das Projekt „Inklusion in der Jugendförderung“ zielte auf die Entwicklung inklusiver Praxen, die sowohl die Umsetzungsebene als auch die kommunale Planungs- und Steuerungsebene umfassen. In diesem Bericht wurden auf beiden Ebenen Gelingensbedingungen benannt, die die Umsetzung befördert haben.

Für das Modellprojekt wurde konzeptionell ein weiter Inklusionsbegriff zugrunde gelegt, der auf die Erhöhung selbstbestimmter Teilhabemöglichkeiten an Angeboten und Strukturen der Jugendförderung zielt. Der teils in den Projekten gewählte Fokus auf behinderte Kinder und Jugendliche konnte auf der Umsetzungsebene dazu beitragen, die lebensweltliche Trennung von behinderten und nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen im Freizeitbereich punktuell aufzuheben. Die Öffnung von Zugängen auf der Praxisebene darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass pädagogische Professionalität in der Jugendförderung Barrieren auf der Strukturebene nicht aufzuheben vermag, die im Bereich der Freizeit Auswirkungen zeigen.

Als besonders relevant hat sich der im Modellprojekt angelegte Freiraum in der Projektentwicklung sowie die „Fehlerfreundlichkeit“, die auch konzeptionelle Umsteuerungen im Prozess zugelassen hat, erwiesen. Die Komplexität des Themas Inklusion braucht sowohl diskursive Freiräume als auch angemessene Zeit und fachliche Begleitung, um Inklusion für den Bereich der Jugendförderung zu konkretisieren und auch Widersprüche und strukturelle sowie konzeptionelle Reibungspunkte zu thematisieren. Der Projektaufbau als Zusammenwirken von Fachberatungen der Landesjugendämter, kommunaler Verwaltung, Praxis der Jugendförderung und wissenschaftlicher Begleitung hat dazu beigetragen, die dafür benötigten Diskussionsräume zu etablieren.

7. LITERATUR

Arbeitsgemeinschaft der Kinder- und Jugendhilfe AGJ (2011): Kinder- und Jugendarbeit unter Gestaltungsdruck. Zur Notwendigkeit, Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zu erhalten und weiterzuentwickeln“. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2011/Kinder_Jugendarbeit.pdf. Zugegriffen: 16.09.2014

Arbeitsgemeinschaft der Kinder- und Jugendhilfe AGJ (2012): Auf dem Weg zu einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe. Ein Zwischenruf der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2012/Zwischenruf_Inklusion.pdf. Zugegriffen: 16.09.2014

Aktion Mensch e.V. (2014): Auftrag Inklusion. Perspektiven für eine neue Offenheit in der Kinder- und Jugendarbeit. Eine Standortbestimmung von Kinder- und Jugendarbeit im Kontext von Inklusion. <https://www.aktion-mensch.de/ds/inklusion/unterricht/detail.php?id=69>. Zugegriffen: 05.08.2015

Balz, Hans-Jürgen / Nüsken, Dirk (2012): Das Übergangssystem in der beruflichen Bildung – Inklusions- oder Exklusionsinstrument? In: Balz, Hans-Jürgen / Benz, Benjamin / Kuhlmann, Carola (Hrsg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit (S.181-210). Wiesbaden: Springer VS Verlag

Baier, Florian (2011): Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In: Baier, Florian / Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (S. 135-158). Opladen: Verlag Barbara Budrich

Beck, Iris (2002): Die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und ihrer Familien in Deutschland: soziale und strukturelle Dimensionen. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Band 4: Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen (S. 175-316). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut

Booth, Tony / Ainscow, Mel (2000, 2002): The Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol (Deutsche Fassung: Boban, Ines / Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle/Saale

Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2012): Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Orientierungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. http://www.bagljae.de/downloads/113_inklusion-in-der-kinder--und-jugendarbeit_.pdf Zugegriffen: 21.10.2014.

Bundesjugendkuratorium (2012): Inklusion: Eine Herausforderung auch für die Kinder- und Jugendhilfe. Stellungnahme des Bundesjugendkuratorium. München: Eigenverlag

Cloos, Peter (2013): Was tun die PädagogInnen? Muster pädagogischen Handelns im Alltag. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit (S. 61-70). 4. überarb. und akt. Auflage. Wiesbaden: Springer VS Verlag

Corsa, Mike (2008): „... dass ich einen Ort habe, wo ich Sachen ausprobieren kann...“ Sichtweisen junger Menschen zur Kinder- und Jugendarbeit in: Lindner, Werner (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit (S. 95-108). Wiesbaden: VS Verlag

Dahme, Heinz-Jürgen / Wohlfahrt, Norbert (2013): Europäische Staatsschuldenkrise und soziale Dienste: zur Durchsetzung neuer Rentabilitäts- und Akkumulationsbedingungen im Sozialsektor (S.33-57). In: Widersprüche, Heft 128. Münster: Westfälisches Dampfboot

Dannenbeck, Clemens (2014): Inklusive Kinder- und Jugendarbeit? Diskursbeobachtungen im Feld Sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (S.487-492). In: deutsche jugend, 62. Jg., Heft 11/2014. Weinheim: Verlag Beltz Juventa

Dannenbeck, Clemens / Dorrance, Carmen (2014): Der Inklusionsdiskurs und die (Offene) Kinder- und Jugendarbeit. Vom Diskursanlass zur Reflexion von Vielfalt und Differenz (S.150-157). In: neue Praxis, Heft 2 / 2014. Lahnstein: Verlag neue praxis

Degener, Theresia/Diehl, Elke (2015): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht-Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Degener, Theresia / Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): „All inclusive“? Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion in: Balz, Hans-Jürgen / Benz, Benjamin / Kuhlmann, Carola (Hrsg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit (S.59-77). Wiesbaden: Springer VS Verlag

Dorrance, Carmen / Dannenbeck, Clemens (2013): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Feuser, Georg (2013): Inklusive Bildung - ein pädagogisches Paradoxon. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung 2013 der Leibniz-Sozietät mit der Thematik „Inklusion und Integration“ an der Universität Potsdam am 31. Mai 2013. [http://www.georg-feuser.com/conpresso / data/Feuser G - Inklusive Bildung - ein p dagogisches Paradoxon 17 07 2013.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/data/Feuser_G_-_Inklusive_Bildung_-_ein_p_dagogisches_Paradoxon_17_07_2013.pdf). Zugegriffen: 16.07.2015.

Friebertshäuser, Barbara u.a. (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag: Weinheim und München

Hafeneger, Benno (1998): Der pädagogische Bezug. Thesen zur Standortbestimmung einer vernachlässigten Dimension der Jugendarbeit. In: Kiesel, Doron/ Scherr, Albert/ Thole, Werner (Hrsg.): Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde (S. 104-126). Schwalbach/Ts.

Hartwig, Jürgen / Kroneberg, Dirk Willem (2014): Inklusion – Chance und Herausforderung für Kommunen. Hand- und Arbeitsbücher 21. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html>. Zugegriffen: 05.02.2015.

Köbsell, Swantje (2015): Disability Studies und Inklusion oder: Warum Inklusion die Disability Studies braucht in: Schnell, Irmtraut (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis (S. 116-128). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2012): Inklusion in Handlungsfeldern der Jugendsozialarbeit. Beiträge zur Jugendsozialarbeit. Ausgabe 2. Berlin. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/JS_Beitraege2_web.pdf. Zugegriffen: 05.08.2015.

Kuhlmann, Carola (2012): Der Begriff der Inklusion im Armuts- und Menschenrechtsdiskurs der Theorien Sozialer Arbeit – eine historisch-kritische Annäherung. In: Balz, Hans-Jürgen / Benz, Benjamin / Kuhlmann, Carola (Hrsg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit (S.35-57). Wiesbaden: Springer VS Verlag

Kurz-Adam, Maria (2014): Mehr als nur desselben: Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe (S. 134-139). In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 44. Jahrgang 2014/Heft 2. Lahnstein: Verlag neue Praxis GmbH

Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit NRW (2012): Inklusion und Jugendsozialarbeit! http://www.jugendsozialarbeit-nrw.de/lagjsa_joomla3/index.php/themen/inklusion. Zugegriffen: 05.02.2015

Lindner, Werner (2008): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag Wiesbaden

Lindner, Werner /Sturzenhecker, Benedikt (2004): Kinder- und Jugendarbeit: Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Juventa Verlag: Weinheim

Maykus, Stephan u.a. (2014): Inklusive Bildung - Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip. In: Hensen, Gregor u.a. (Hrsg.): Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms (S. 9-45). Weinheim: Verlag Beltz Juventa

Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration (MAIS) (2012): Aktionsplan der Landesregierung. Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Beschlossen von der Landesregierung am 03. Juli 2012. https://www.mais.nrw/sites/default/files/asset/document/121115_endfassung_nrw-inklusive.pdf. Zugegriffen: 08.März 2016.

Moldenhauer, Anna (2014): Schulsozialarbeit in inklusiven Schulentwicklungsprozessen. Schule jenseits von standardisierten Unterrichtsinhalten denken (S.40-46). In: Sozialmagazin. Heft 11-12/2014. Weinheim: Verlag Beltz Juventa

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Müller, Burkhard u.a. (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag

Oehme, Andreas / Schröer, Wolfgang (2014): Inklusion – die Kinder- und Jugendhilfe ist gefragt (S.124-133). In: Neue Praxis. Heft 2 / 2014. Lahnstein: Verlag neue praxis

- Platte, Andrea (2012): Inklusive Bildung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung. In: Balz, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit (S.141-162). Wiesbaden: Springer VS Verlag
- Pluto, Liane / van Santen, Eric/ Seckinger, Mike (2014): Lebenslagen Jugendlicher als Ausgangspunkt kommunaler Politikgestaltung. Eine Expertise zur beteiligungsorientierten Erhebung von jugendpolitischen Bedarfen. München. <http://www.dji.de/index.php?id=38606>. Zugegriffen: 05.11.2014.
- Powell, Justin J.W. (2013): Von Exklusion und Inklusion sonderpädagogischer Fördersysteme im internationalen Vergleich. In: Dorrance, Carmen / Dannenbeck, Clemens (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft (S.13-26). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF-Expertisen 5. München. http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prenzel.pdf. Zugegriffen: 05.08.2015
- Ramthun, Nils (2015): Das Unbehagen in der Inklusion (S.13-19). In: Zeitschrift Distanz: Online-Magazin abseits deutscher Konsenswünsche/Behinderung. Heft 2/2015. <http://distanzmagazin.de/2-behinderung/> Zugegriffen: 23.02.2016.
- Rathgeb, Kerstin (2014): Gedankenschnipsel kritischer Perspektiven zum Thema Inklusion. In: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich (S. 41-50). 34. Jahrgang, September 2014
- Rauschenbach, Thomas u.a. (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Rohrmann, Albrecht (2014a): Inklusion als Anspruch und Gestaltungsauftrag (S. 240-251). In: Neue Praxis. Heft 3/2014. Lahnstein: Verlag neue praxis
- Rohrmann, Albrecht (2014b): Die Entwicklung inklusiver Gemeinwesen als Chance für Kommunen. In: Hartwig, Jürgen / Kroneberg, Dirk Willem (Hrsg.): Inklusion – Chance und Herausforderung für Kommunen (S. 26-40). Hand- und Arbeitsbücher 21. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Rohrmann, Albrecht / Schädler, Johannes u.a. (2014): Inklusive Gemeinwesen planen. Eine Arbeitshilfe. Herausgegeben vom Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW, Düsseldorf. http://www.uni-siegen.de/zpe/aktuelles/inklusive_gemeinwesen_planen_final.pdf. Zugegriffen: 05.08.2015
- Scherr, Albert (2013): Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit in: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage (S. 297-310). Wiesbaden: Springer VS Verlag
- Schreiner, Mario (2014): Inklusion bedeutet, Wahlmöglichkeiten zu eröffnen. Für eine selbstbestimmte und freie Berufswahl (S.84-89). In: Sozialmagazin. Heft 11-12/2014. Weinheim: Verlag Beltz Juventa

- Schmidt, Friederike (2014): Differenz(en) im Inklusionskonzept (S.14-21). In: Sozialmagazin. Heft 11-12/2014. Weinheim: Verlag Beltz Juventa
- Schubert, Herbert (2011) Netzwerkmanagement und kommunales Versorgungsmanagement. In Dahme/Wohlfahrt (Hg.) Handbuch Kommunale Sozialpolitik (S. 347-359). VS Verlag Wiesbaden
- Senge, Peter M. (2011): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag
- Speck, Andreas (2013): Inklusion und organisationales Lernen. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2 (2013). http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view_/19/19. Zugegriffen: 05.02.2015.
- Spies, Anke (2013): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS Verlag
- Stein, Anne-Dore (2010): Die Bedeutung des Inklusionsgedankens – Dimensionen und Handlungsperspektiven in: Hinz, Andreas u.a. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen-Perspektiven-Praxis (S. 74-90). Lebenshilfe Verlag Marburg
- Sturzenhecker, Benedikt/Warzewa, Günter (2012): Demokratische Steuerungsstrukturen in Bildungslandschaften (S. 60-72). In: Bleckmann, P./Schmidt, V. (Hrsg.) Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: VS Verlag
- Thimmel, Andreas / Chehata, Yasmine (2015): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach /Ts.: Wochenschau Verlag
- Thimmel, Andreas (2014): Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Jugendverbandsforschung. In: Oechler, Melanie/ Schmidt, Holger (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik (S.269-287). Wiesbaden: Springer.
- Thimmel, Andreas / Wenzler, Nils (2014): Offene Jugendarbeit als Ort Nonformaler (politischer) Bildung. Online-Publikation des Projekts ju:an - Jugendarbeit gegen Antisemitismus und andere Ungleichwertigkeitsideologien. http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ju_an_laeuft_bei_dir.pdf. Zugegriffen am 02. 11.2015.
- Thole, Werner/Pothmann, Jens (2013): Die MitarbeiterInnen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (S. 559-580). Wiesbaden: Springer VS
- Thole, Werner (2000): Kinder- und Jugendarbeit: Eine Einführung. Weinheim: Verlag Beltz Juventa
- Voigts, G. (2015): Kinder in Jugendverbänden. Eine empirische Untersuchung zu Strukturen, Konzepten und Motiven im Kontext der gesellschaftlichen Debatten um Inklusion. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Voigts, Gunda (2014): Inklusion als zentrale Orientierung in der Kinder- und Jugendarbeit. Herausforderung-Spannungsfeld- Auftrag (S.56-63). In: Sozialmagazin. Heft 11-12/2014. Weinheim: Beltz Juventa

Voigts, Gunda (2014): Projekt „Auftrag Inklusion“: Perspektiven für eine neue Offenheit in der Kinder- und Jugendarbeit. Standortbestimmung und Inklusionscheck (S.469-476). In: deutsche jugend, 62. Jg., Heft 11/2014. Weinheim: Beltz Juventa

Voigts, Gunda (2012). Diversität und soziale Ungleichheit als wichtige Dimensionen auf dem Weg zu einem inklusiven Gestaltungsprinzip in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Effinger, Herbert / Borrmann, Stefan (Hrsg.): Diversität und Soziale Ungleichheit (S. 215-227). Opladen: Barbara Budrich Verlag

Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? <http://bidok.uibk.ac.at/library/waldschmidt-modell.html>. Zugegriffen: 05.02.2015.

Wansing, Gudrun (2015): Was bedeutet Inklusion? Annäherung an einen vielschichtigen Begriff in: Degener, Theresia/Diehl, Elke (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht-Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe (S. 43-54). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Würfel, Walter (2012): Jugendsozialarbeit – für alle Jugendlichen?. In: Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (Hrsg.): Inklusion in Handlungsfeldern der Jugendsozialarbeit. Beiträge zur Jugendsozialarbeit (S. 6-11). Ausgabe 2. Berlin. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/JS_Beitraege2_web.pdf. Zugegriffen: 05.08.2015.

UNITED Nations (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf. Zugegriffen: 21.10.2014.

Zimmermann, Germo (2015): Anerkennung und Lebensbewältigung im freiwilligen Engagement. Eine qualitative Studie zur Inklusion benachteiligter Jugendlicher in der Kinder- und Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt