

Beiträge aus Wissenschaft und Praxis

Neue Folge Band 7

Balz/Huster/Kuhlmann (Hrsg.): Soziale Inklusion: Änderungswissen und Handlungskompetenz im sozialen Feld

Hans-Jürgen Balz/Ernst-Ulrich Huster/Carola Kuhlmann (Hrsg.)

Soziale Inklusion: Änderungswissen und Handlungskompetenz im sozialen Feld

Master-Theses und Promotionsprojekte



EVANGELISCHE FACHHOCHSCHULE
RHEINLAND-WESTFALEN-LIPPE

University of Applied Sciences

Denken und Handeln

Beiträge aus Wissenschaft und Praxis

Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe

Herausgegeben von Esther Almstadt, Irene Gerlach, Wolfgang Maaser

Neue Folge Band 7

Hans-Jürgen Balz/Ernst-Ulrich Huster/Carola Kuhlmann
(Hrsg.)

Soziale Inklusion: Änderungswissen und
Handlungskompetenz im sozialen Feld -
Master-Theses und Promotionsprojekte

Bochum, Dezember 2011

Satz: Martina Niepel
Druck: Hausdruckerei der EFH R-W-L, Horst Gerszewski

Inhaltsverzeichnis

*Hans-Jürgen Balz, Ernst-Ulrich Huster,
Carola Kuhlmann*

Soziale Inklusion - eine Spiegelung in abgeschlossenen
Master-Theses und laufenden Promotionsprojekten 11

Dorothee Böcker

Ambivalenzen Sozialer Inklusion

- Zur Situation Heranwachsender in dörflichen Milieus 15

Jasmin Bongards

Identität in und durch „Dingwelten“? Konsumkultur als
ambivalente Kategorie in Inklusions- und Exklusions-
prozessen 31

Philipp Bryant

Soziale Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit
Migrationshintergrund 48

Franziska Hermanns

Der Stellenwert einer intermediären Institution für Sozia-
le Inklusionsstrategien – Bestandsaufnahme von aktuel-
len Entwicklungen und Perspektiven des Instituts für So-
zialarbeit und Sozialpädagogik in Frankfurt am Main 63

Angela Hollmann

Inklusion in der stationären Kinder- und Jugendhilfe –
Voraussetzungen und Grundsätze methodischen Han-
delns 79

Kerstin Knuth

Inklusion und die Offene Methode der Koordination –
Die Arbeitsweise der Europäischen Kommission im
Kontext der OMK 93

Christiane Nieland

"VIELFALT INKLUSIVE?!" Zum Zusammenhang von
Inklusionsverständnissen und Diversitätskonzepten 108

Steffen Pfannschmidt

Drinnen und/oder draußen? Eine qualitative Studie zur
Dynamik von Exklusionsprozessen 122

Martin Richter

Zufriedenheit und Effektivität einer sozialpädagogischen
Zwangsmaßnahme: Evaluation der betroffenen Familien
und der beteiligten professionellen Akteure 142

Stefan Teschlade

Bewegung Inklusive: Zur Förderung von Gesundheit und
Bildung bei Kindern im Grundschulalter - Kann Bewe-
gung bei Kindern im Grundschulalter einen Beitrag zu
sozialer Inklusion leisten? 156

Promotionsprojekte

Johannes D. Schütte

Die „soziale Vererbung“ des gesellschaftlichen Status 177

Germo Zimmermann

Exklusive Jugendarbeit?! - Inklusion nicht-privilegierter
Jugendlicher durch freiwilliges Engagement im Jugend-
verband. 191

Vorwort

Der Masterstudiengang „Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung“ ist einer der beiden Masterstudiengänge der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe. Er geht nunmehr in den dritten Durchlauf.

Ziel des Studienganges ist es, Absolventen einschlägiger Bachelorstudiengänge Kernkompetenzen dafür zu vermitteln, fachliche und organisatorische Leitungsaufgaben in Bildungs-, Förder- oder Gesundheitseinrichtungen zu übernehmen und die Lebenslagen der Menschen, die Zielgruppen solcher Einrichtungen sind, zu verbessern. Die Absolventen und Absolventinnen sollen nach Abschluss des Studiums die Fähigkeit besitzen, Konzeptionen für die Arbeit in diesen Einrichtungen zu entwickeln, die zu einer Reduktion gesundheitlicher Ungleichheit und zur Förderung einer umfassenden Bildungsintegration führen, diese umzusetzen und zu evaluieren. Wichtige Inhalte des Studiengangs beziehen sich auch auf die Entwicklung interdisziplinärer Forschungskompetenz in Verbindung mit Organisations- und Leitungskompetenz. Das verbindende analytische Konzept dabei ist das der Inklusion.

Am 16. Mai 2011 lud der Studiengang „Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung“ Praktiker aus psychosozialen Einrichtungen, Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen anderer Hochschulen, Sozialpolitiker und Vertreter der Evangelischen Kirche in die EFH R-W-L Bochum zu der Tagung „Dazugehören und Eigenständig - Sein - Chancen und Perspektiven von Inklusionskonzepten“ ein.

Der vorliegende Band vereinigt Kurzfassungen von mit der Bewertung „sehr gut“ abgeschlossene Master-Arbeiten und Berichte laufender Promotionsprojekte, die sich dem Thema Inklusion widmen und die auf der Tagung vorgestellt wurden.

Die insgesamt zwölf Beiträge dieses Bandes vermitteln ein lebendiges und buntes Bild zu den Abschlussarbeiten des Studienganges. Sie weisen gleichzeitig auf das große Innovationspotenzial hin, das das Inklusionskonzept für die Soziale Arbeit sowie deren wissenschaftliche Fundierung mit sich bringt.

Den Initiatoren der Tagung Prof. Dr. Hans-Jürgen Balz, Prof. Dr. Ernst-Ulrich Huster und Prof. Dr. Carola Kuhlmann ist mit Nachdruck für ihre Initiative und die Durchführung der Tagung zu danken und ebenso den Studierenden, die sich für die Veröffentlichung ihrer Projekte in diesem Band der nicht immer angenehmen Aufgabe gestellt haben, ihre Prüfungsarbeiten und -projekte in einer kurzen Form und nach einem einheitlichen Standard aufgebauten Struktur zu präsentieren.

Allen Lesern und Leserinnen dieses Bandes sei viel Freude bei der sicher spannenden Lektüre seiner Beiträge gewünscht.

Prof. Dr. Irene Gerlach

Prorektorin für Forschung und Weiterbildung

Bochum, im November 2011

Soziale Inklusion - eine Spiegelung in abgeschlossenen Master-Theses und laufenden Promotionsprojekten

Einleitung

Die Idee zu diesem Band in der Reihe Denken und Handeln geht auf die Tagung „Dazugehören und Eigenständig-Sein - Chancen und Perspektiven von Inklusionskonzepten“ zurück. Die Tagung diente dem wissenschaftlichen Diskurs über Soziale Inklusion, der Weiterentwicklung des Master-Studiengangs Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung und dem Theorie-Praxis-Transfer. Es wurde das sozialpolitische Konzept der Inklusion in seiner konkreten Bedeutung für die psychosoziale Praxis diskutiert. Anliegen war auch die Außendarstellung des Master-Studiengangs und der Austausch im Kontext des Forschungsschwerpunktes „Soziale Inklusion“ der EFH.

Ein innovatives Element der Tagung stellte die Einbeziehung von Abschlussarbeiten der bisherigen Studierenden des Master-Studiengangs und zweier Promotionsprojekte von Absolventen der EFH dar. In der Themenwahl und der forschungsmethodischen Ausrichtung dieser Arbeiten drückt sich zweierlei aus: Zum einen das besondere Interesse der Studierenden an Themen im Kontext Sozialer Inklusion. Zum zweiten bilden sich hier einige im Studienbetrieb von den DozentInnen eingebrachte thematische Schwerpunkte ab.

Die Vorstellung der Abstracts der Master-Arbeiten und der noch laufenden Promotionsprojekte fand im Foyer der EFH statt. Hier präsentierten sich die ehemaligen Studierenden und die beiden Promoventen mit ihren Themenstellungen dem Publikum. Studierende der EFH konnten sich in diesem Rahmen ein Bild über Inhalte und innovative Themen des Studiengangs Soziale Inklusion machen, Berufspraktiker über die sich aus den Master-Arbeiten ergebenden Schlussfolgerungen für die Schaffung inklusiver Strukturen und Handlungsstrategien für die Praxis diskutieren.

Die präsentierten Beiträge nehmen Bezug zu aktuellen wissenschaftlichen Diskursen, zu spezifischen Fragen zum Professionsverständnis der Berufe des Sozialwesens, zu Fragen des methodischen Handelns im Kontext Sozialer Inklusion und zeigen Perspektiven für die Weiterentwicklung von Forschungsthemen der Inklusion auf.

Studium des Masters Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung

Die vorgelegten Arbeiten reflektieren in unterschiedlicher Weise die Zielsetzung des entsprechenden Masterstudiengangs an unserer Hochschule. Die Beschäftigung mit Armut und Sozialer Ausgrenzung beschränkte sich lange Zeit und beschränkt sich teilweise bis heute auf die Beschreibung der Tatbestände bzw. einzelner Problembereiche von Armut. Entgegen der immer wieder wissenschaftlich geforderten Anknüpfung an den Lebenslageansatz (Gerhard Weisser u.a.), zumindest an den etwas weniger ausdifferenzierten Ansatz, Armut und Soziale Ausgrenzung multidimensional zu begreifen (Europäische Union), beziehen sich Analysen und Konzepte zur Überwindung von deprivierten Problemlagen denn doch eher entweder auf Einkommen oder Arbeit oder Bildung oder Gesundheit etc. Dieses findet seine Begründung darin, dass man beim Aufzeigen eines Defizits in einer sozialen Dimension auch am ehesten zu Konzepten kommt, wie dieses zu überwinden ist. Der Master Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung stellt sich demgegenüber dem Problem, die Komplexität von deprivierten Lebenslagen zum Gegenstand von Studium, Lehre und Forschung zu machen. Es geht also darum, die Trias aus materieller, bildungsmäßiger und gesundheitlicher Ausgrenzung zusammenzuführen und in einem Dreischritt zu bearbeiten: Es sollen empirisch sozial defizitäre Lebenszusammenhänge in ihrem Kontext zur Kenntnis genommen, theoretisch – analytisch gefasst und schließlich in ein Veränderungswissen überführt werden, das multi- und interdisziplinäre Ansätze von Inklusionsstrategien zu entwerfen in der Lage ist. Dabei werden sowohl deutsche als auch vor allem europäische Beispiele einer gelingenden Praxis (good practice) analytisch wie konzeptionell

einbezogen. In einem letzten Schritt sollen die Studierenden sodann in ihrer Masterthesen zeigen, dass sie in der Lage sind, diesen umfassenden analytischen, theoretischen und konzeptionellen Ansatz umzusetzen.

Dieser Ansatz ist anspruchsvoll, es finden sich im deutschen Hochschulwesen keine konkurrierenden Konzepte im akademischen Angebot. Die bislang vorgelegten Masterthesen zeigen, dass dieses Konzept tragfähig, in der Praxis aber auch ausbaufähig ist. Insbesondere der Erwerb praktischen Änderungswissens bedarf einer noch stärkeren Profilierung, sei es durch praktische Beispiele im In- und im Ausland, sei es in der Konzeptentwicklung mit anderen Trägern der sozialen Arbeit einschließlich von Institutionen, die professionell damit befasst sind. Im Zuge der derzeit laufenden Reakkreditierung des Studiengangs werden neben der Vertiefung dieser genannten Aspekte auch die Forschungskompetenzen verstärkt. Daneben werden zukünftig neben den Aspekten der Benachteiligung durch Geschlecht und Migration auch Benachteiligungen durch Behinderungen im materiellen Bereich, im Bildungsbereich und im Arbeitsleben stärker als bisher reflektiert.

Ziel und Aufbau der Beiträge

Den ehemaligen Studierenden wurde für diese Publikation die Aufgabe gestellt, ihre Master-Thesen zusammenzufassen. Es galt dabei folgende Punkte auszuführen: die Fragestellung, den theoretischen Bezugsrahmen - bei empirischen Arbeiten darüber hinaus: Stichprobe, Untersuchungsdesign, methodischer Zugang, Untersuchungsinstrumente - Ausführungen zur Analyse und zur Argumentation zu machen, die zentralen Ergebnisse darzustellen und Schlussfolgerungen sowie Implikationen für die Praxis der Inklusion abzuleiten sowie weitergehende Fragen.

Unsere Erwartungen an die hiermit der Öffentlichkeit zugänglich gemachten Beiträge sind, dass sie eine Begründung für Soziale Inklusion als Bestandteil der Professionen des Sozialwesens liefern, Inklusion in seiner besonderen konzeptuellen Qualität im Vergleich zu Integration herausarbeiten, das Spannungsverhältnis von Inklusions- und Exklusionsprozessen beschreiben, Inklusion hinsichtlich der dafür relevanten Prozessebenen (Institution, Struktur und Handlungsprozess) exemplarisch betrachten, inklusive Methoden und Good Practice Projekte vorstellen und Perspektiven für die Wissenschaften und das Studium der Berufe des Sozialwesens unter Gesichtspunkten der Inklusion anbieten. Die Beurteilung, inwiefern diese Erwartung die folgenden Beiträge einlösen, überlassen wir den Leserinnen und Lesern. Wir wünschen viele Anregungen und Inspiration, neue Erkenntnisse und Impulse zur Gestaltung eigener Master-Thesis bzw. der konkreten Praxis im psychosozialen Bereich.

Wir bedanken uns herzlich bei den Mitwirkenden für ihren Einsatz und die Mühe, ihre Arbeiten auf den vorgegebenen Umfang zu kürzen. Aus eigener Erfahrung wissen die Herausgeber, dass darin eine besondere Leistung besteht.

Hans-Jürgen Balz, Ernst-Ulrich Huster und Carola Kuhlmann

Bochum, November 2011

Dorothee Böcker

Ambivalenzen Sozialer Inklusion

- Zur Situation Heranwachsender in dörflichen Milieus

Fragestellung:

Im Kontext der aktuellen Debatten hinsichtlich gemeinschaftlicher Ziele auf europäischer und globaler Ebene, gewinnt das Bestreben um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts immer größere Bedeutung. Vor dem Hintergrund einer sich in der Moderne immer mehr ausdifferenzierenden, säkularisierten und multikulturellen Gesellschaft der Vielfalt und der aktuellen Problemlagen mit grenzüberschreitendem globalem Ausmaß, stellt sich die Frage, wie sich hier soziale Kohäsion bzw. Öffnung für Vielfalt (Inklusion), die Dazugehörigkeit und Beteiligung Aller, bewerkstelligen lassen; in welcher Art und Weise und von wem initiiert, dahingehendes Veränderungswissen eingebracht und inkludierende Veränderungspraxis vollzogen werden kann und müsste. Liegt nun die Beantwortung sozialer Fragen, beispielsweise der nach Strategien zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung, in der Verantwortung von Experten der sozialpädagogischen Profession oder der gewählten politischen Spitze? Oder ist nicht gerade bezüglich dieser Fragen, die Jeden und Jede betreffen, das Veränderungswissen und die Veränderungspraxis Aller gefragt? Wie wird ein Gemeinwesen inkludierend? Wie erwerben einzelne Menschen aufnehmende und strukturweiternde Kompetenzen und entwickeln eine, die Vielfalt anerkennende Identität? Was für eine Rolle spielt dabei der soziale Raum, in dem man aufgewachsen ist? Welche Rolle spielen eigene Ein- und Ausgrenzungserfahrungen im Heranwachsen für die Bildung von inkludierenden Werten und Fähigkeiten?

Ziel meiner Masterarbeit war es, zur Klärung dieser Fragen einen Beitrag zu leisten. Anhand einer sozialraumorientierten Erkundungsstudie im dörflichen Milieu sollte erforscht werden, ob und wenn welche Ein- und Ausgrenzungserfahrungen Jugendliche speziell im dörflichen Milieu gemacht haben, wo sie Räume der Anerkennung erleben und

welche Orte sie eher meiden, wie sie die Toleranz im Unterschied zwischen Dorf und Stadt wahrnehmen, was sie zum Bleiben hält oder zum Gehen drängt.

Soziale Inklusion

Der Mehrzahl von Begriffsbestimmungen sozialer Inklusion ist gemein, dass mit dem inkludierenden Ansatz ein neuer Fokus auf strukturverändernde und strukturerweiternde Praxis gelegt wird (*vgl. Conty 2009, 2*), die nachhaltig zur soziokulturellen Existenzsicherung Aller und zur Systemüberwindung beitragen, sowie als Grundlage einer Gesellschaft der Vielfalt und Teilhabechancen dienen soll. Betrachtet man soziale Inklusion als Gesamtziel und angestrebten Gesellschaftsentwurf, welcher die Beteiligungschancen Aller zum Inhalt hat, so ist dabei grundsätzlich zu fragen, ob dieses Ziel gesellschaftlich überhaupt konsensfähig ist und wie gemeinschaftlich formulierte Zielvorstellungen entgegen tradierter sozialer Pfade des Denkens und Handelns in nachhaltige Veränderungspraxis zu überführen sind. Denn eine solche Idee der Gesellschaft setzt voraus, dass Sozialisationsorte und soziale Räume (Familie, Dorf/Kiez, Gemeinwesen, Schule...) zu „*Umwelten des gelingenden Aufwachsens*“ werden. „Umwelten“, welche die Mitglieder der Gesellschaft „*zu bindungsfähigen Menschen [sozialisieren], die bei allem gesunden Eigensinn in die Umverteilungsgemeinschaft einwilligen. [Und dies nicht aus Zwang, sondern aus der freiheitlichen Erkenntnis heraus,] „dass gelingende Selbstsorge nur im Modus des sozialen Miteinanders mit anderen möglich ist.*“ (Schulz-Nieswandt 2007, 10).

Inklusionskompetenz

Die Recherche in einschlägigen Datenbanken, wie beispielsweise FIS Bildung, hat gezeigt, dass der Begriff *Inklusionskompetenz*, wenn er denn überhaupt Verwendung findet, lediglich im Zusammenhang mit

Behinderung genannt wird. Trotz der *dünnen Datenlage* ließ sich im Hinblick auf meinen Definitionsversuch von *Inklusionskompetenz* aus den Rechercheergebnissen inhaltlich folgendes festhalten. Zum einen lassen sich diese Kompetenzen (*Inklusionskompetenz, Integrationskompetenz, interkulturelle Kompetenz*) als strukturerweiternde *Aufnahmekompetenzen* verstehen, über welche die einzelnen Mitglieder der Zivilgesellschaft (Aufnahmegesellschaft) verfügen sollten und die als kollektive Fähigkeiten einer inkludierenden Gesellschaft notwendig wären. Zum anderen lassen sie sich als *Anpassungskompetenzen (individuelle Fähigkeit zur Selbstinklusion/Selbstintegration)* derer verstehen, die auf Grund von Herkunft, Lebenslage, Behinderung, Krankheit, Geschlecht oder ihres abweichenden Verhaltens der (Wieder)-Eingliederung in das soziale Gefüge der Gesellschaft bedürfen, dies anstreben bzw. dies von ihnen erwartet wird. Darüber hinaus besteht die Gemeinsamkeit der genannten Kompetenzbegriffe darin, dass ihnen allen die angestrebte Fähigkeit gemein ist, mit der „*Fremdheit*“, „*Andersartigkeit*“ und „*Vielfalt*“ (Gesundheit/Behinderung/Krankheit, unterschiedlichste Kulturen und Herkunftsländer, Armut/ Reichtum, verschiedenste Lebenslagen und Milieus) seiner Selbst bzw. seines Gegenübers in positiver Weise umgehen zu können bzw. bestehende Differenzen auszuhalten.

Da mein Verständnis von sozialer Inklusion die Anerkennung von Vielfalt und deren Organisation in allen soeben genannten Dimensionen mit einschließt, ist der Begriff „*Inklusionskompetenz*“ meines Erachtens ein „*Kofferbegriff*“ unter dessen Label sich eine Vielzahl von unterschiedlichen Kompetenzen (z.B. integrative, interkulturelle), Einstellungen und Fähigkeiten verbergen. *Inklusionskompetenz* verstehe ich daher als die Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlichster Milieus, verschiedenster Lebenslagen (*Alter, Krankheit, Behinderung, Armut/Reichtum etc.*), differierender Lebensentwürfe und Weltanschauungen, sowie über die Grenzen von Gender- und Ethnizitätsfragen hinweg in einem reziprokanerkennenden Umgang miteinander zu agieren. Wie in dem Diskussionspapier des *Jugendverbandes der evangelischen Kirchen* (2009) und von *Conty* (2009) dargelegt, verstehe ich Inklusionskompetenz als eine notwendige Kompetenz bzw. ein kollektives Orientierungswissen der *zivilen Aufnahmegesellschaft*. Denn nur so kann meines Erachtens die Nachhal-

tigkeit inkludierender Praxis und eine Stärkung des sozialen Zusammenhaltes gewährleistet werden.

Erkundungsstudie

Die im Folgenden in ihren Kernpunkten vorgestellte Studie versucht sich exemplarisch den gesellschaftlichen und individuellen Dimensionen im Rahmen der Inklusionsdebatte zu nähern. Das Anliegen bestand hierbei zum einen darin, zu verstehen, in welcher Weise Aus- und Eingrenzungsprozesse im dörflichen Milieu erscheinen und von den Jugendlichen wahrgenommen werden. Die Situation der Heranwachsenden im dörflichen Milieu, ihre erzählten Erlebnisse, Erfahrungen und Sichtweisen sowie die darunter liegenden Konstruktionen der Orientierungsrahmen sollten in ihrem Erscheinen, ihrem Wirklichkeitscharakter und ihrer Relevanz für das Alltagshandeln und die Entwicklung inkludierender Kompetenzen beschrieben werden. Dabei lag neben den physikalischen und strukturellen Gegebenheiten des Lebensraumes der Heranwachsenden der primäre Forschungsfokus auf den biografischen Erfahrungen, Deutungen und dem informell erworbenen Wissen der Heranwachsenden.

In welchem sozialen Raum bewegen sich Jugendliche im dörflichen Milieu? Wie nehmen sie die Raumqualitäten ihres Lebensumfeldes wahr? Inwieweit beeinflusst der soziale Raum des dörflichen Milieus die Identitätsentwicklung Heranwachsender? Welche Wahrnehmungsgewohnheiten und Orientierungsmuster entwickeln sich bei den Jugendlichen?

Da mein besonderes Interesse den handlungsleitenden Orientierungsmustern der Heranwachsenden vor dem Hintergrund ihres speziellen Lebensumfeldes galt, habe ich mich zur Datengewinnung für die Methode des leitfadengestützten (vgl. Nohl 2008) Cliquesinterviews (vgl. Bohnsack 1989) entschieden und zur Auswertung die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2008) gewählt. Zusätzlich zu den Interviews mit den Jugendlichen wurden Daten zur physischen Erscheinungsformen des Raumes (*spezifische naturgegebene Besonderheiten, Bebauung, natürliche Grenzen*) sowie der strukturellen (*Institutionen,*

Infrastruktur etc.), demografischen (z.B. *Alter, Geschlecht...*) und sozialökonomischen (*Existenzsichernde Hilfen etc.*) Erscheinungsformen erhoben, um als Hintergrundfolie und zum besseren Verständnis der Interviews skizzenhaft eine Darstellung des räumlichen Lebensumfeldes der Heranwachsenden anschaulich illustrieren zu können. Letztlich wurden drei unterschiedliche Jugendcliquen aus dem vorher festgelegten Forschungsfeld von mir interviewt. Die Cliquen „*Sportverein*“, „*Dorfplatz*“ und „*Grünwald*“. In allen drei Cliquen waren die Jugendlichen überwiegend 15-17 Jahre alt und gingen zur Realschule. Der Kontakt zu den Cliquen wurde über zwei örtliche kirchliche Jugendtreffs hergestellt.

Analyse und Argumentation

Im Prozess der fallvergleichenden, reflektierenden Interpretation wurde sichtbar, dass meine Auswahl der Cliquen hinsichtlich der zu dokumentierenden Orientierungsrahmen nicht die anfänglich erhofften Kontraste erbrachte. Vielmehr hat sich eine spezifische und gruppenübergreifend kollektiv geteilte Gewichtung hinsichtlich der Meinungsorte und der Abgrenzung gezeigt. Mangels maximaler Kontraste war mir eine Typenbildung hinsichtlich der Entstehung des erschienenen Orientierungsrahmens im angedachten Sinne nicht möglich. Gleichwohl war es jedoch möglich, einige zusammenfassende Beschreibungen zu den sichtbar gewordenen Orientierungsfiguren darzulegen. Bei der reflektierenden Interpretation der Interviewsequenzen zu den Themen *Orte der Anerkennung und Meidung* sowie dem *Toleranzempfinden* ist ein spezifischer Orientierungsrahmen sichtbar geworden, welcher im Mittelpunkt des gemeinsamen Erlebens der Heranwachsenden im erforschten dörflichen Milieu stand und sich als übergreifender Rahmen zeigte. Dieser dokumentierte sich in unterschiedlichen Orientierungsfiguren und wird anhand derer in den folgenden vier Punkten zusammenfassend vorgestellt.

1. „WIR in Abgrenzung zu den ANDEREN“

Die Orientierungsfigur „Abgrenzung – WIR gegen DIE ANDEREN“, wurde in unterschiedlicher Weise bei allen drei Cliques deutlich. Bei den *Cliques* „Sportverein“ und „Dorfplatz“ zeigte sich dies in der gegenübergestellten Schilderung der Orte an denen sich die Jugendlichen wohl fühlen und der negativen Schilderungen der „123-Gang“ bzw. „KB-Mafia“. Diese wurden mit Begriffen wie „Schläger“ (Sportverein); „alles so Ausländer“ (Sportverein); „bekloppte Viecher (Dorfplatz)“; „Assileute (Dorfplatz)“ und „Besoffene“ (Dorfplatz) beschrieben. Bei der *Clique* „Grünwald“ erhielt die Form der Abgrenzung jedoch durch die Darlegung der bewussten Abgrenzung der *Clique* aufgrund differierender Prioritäten eine spezifische, explizite Präzision. Ganz deutlich wurde hier die Bedeutung des „wir zusammen“ („wir fühlen uns überall wohl, wo wir zusammen sind“) und der Abgrenzung nach Außen, gegenüber den Anderen genannt. („wir würden uns (3) als etwas kultiviertere Jugendliche bezeichnen [...] ja (.) was Gewalt und so angeht“) Als Metapher für „die Anderen“ und „das Fremde vor Ort“ dokumentierte sich in allen Diskursen die „123-Gang“ bzw. „KB-Mafia“.

2. „HIER, im Mittelpunkt fühlen wir uns wohl, am RAND und DRAUSSEN lauert das Fremde und Gefahr“.

Bei allen drei Cliques war eine lokale (*räumliche und gruppenspezifische*) Polarisierung und Eingrenzung hinsichtlich von Orten der Anerkennung („Hegedorf“, „Auf der Höh“, „Grünwald“) im Gegensatz zu den Randlagen der Meidungsorte („Jahnstadt Bahnhof“ und „Kohlenbrink“) und der fremden Weite (Großstädte „Schönfeld“, „Köln“, „Berlin“) feststellbar.

Der folgende tabellarische Vergleich veranschaulicht eindrücklich die erschienenen Gegenhorizonte:

HIER – MITTELPUNKT	RAND & DRAUSSEN – MEIDUNG, GEFAHR
„das is hier viel kleiner also“ (Sportverein)	„oder in Köln oder so (.) da würd ich mich überhaupt nicht gro- überhaupt nicht wohl fühlen (4) nein das ist alles so groß „(Sportverein)
„wenn man über die Straße geht (.) da kann man so fast jeden grüßen“ (Sportverein)	„das wär so (.) weiß ich nich (.) das wär so so groß (3) ich bin kein Großstadtkind (3)“ (Sportverein)
„man wohnt hier ne (.) man kann sich hier treffen man kann sich hier gemeinsam treffen und man hat auch eigentlich seine Ruhe“ (Grünwald)	„aber viel weiter als <i>Feldherrn</i> bin ich auch noch nich gekommen“ (Sportverein)
„weil’s einfach einladend ist (.) gemütlich (2) man kennt eigentlich jeden auch wenn’s nur vom sehen ist“ „jeder ist eigentlich nett“ (Dorfplatz)	„ich würd den <i>Kohlenbrink</i> meiden (3) also so da (.) wo die sich so (.) sich <i>KB-Mafia</i> und so treffen“ (Sportverein)
„ich glaube im Dorf hier sind die Leute einfach ´n bisschen angenehmer“ (Grünwald)	<i>Jahnstadt</i> Bahnhof (Dorfplatz)
„also hier im Dorf sieht man niemanden betrunken oder so daherlaufen“ (Grünwald)	<i>Jahnstadt</i> Bahnhof (Grünwald)
„hier is so (.) ziemlich der Mittelpunkt so“ (Sportverein)	„oder unten am Bahnhof sind die (2) in <i>Jahnstadt</i> (3)“ (Sportverein)

Quelle: eigene Darstellung

Der eingeeengte Raum, der den Jugendlichen durch die Abgrenzung nach Außen bleibt, lässt dabei scheinbar wenig Ausweitung und Flexibilität zu. Jedoch diente er den Jugendlichen als sichere Zone und Ort, an dem sie Anerkennung und Rückhalt erfahren haben. Nichtsdestotrotz entstand aus den Schilderungen der Jugendlichen das Bild, sie seien gewissermaßen *von den Bösen umzingelt*. Das Fremde bricht durch die provokante Anwesenheit der „123-Gang“ in das Vertraute und Sichere ein, das es zu verteidigen gilt. Und wer weg will, der muss, wenn er auf öffentliche Verkehrsmittel angewiesen ist, zwangsläufig die Orte der Meidung passieren. Vor allem am Bahnhof, als wahrgenommene Barriere und Platz der direkten Konfrontation mit *dem ausgemachten Fremden*, werden Grenzgänge zwischen Annäherung und Abgrenzung zur alltäglichen Herausforderung. Zu räumlichen Metaphern für „*das Fremde*“ dokumentierte sich in den Diskursen eindrucksvoll „*der Bahnhof*“ und „*die großen Städte*“.

3. „Gründe zum Weggehen?“ – Tendenz zur biografischen Unbeweglichkeit

Auch vor dem Hintergrund des aktionsräumlichen Ansatzes wurde der bereits in zwei Facetten erschienene Orientierungsrahmen der „*Abgrenzung gegen das Fremde*“ deutlich. So zeigten sich in den Diskursen, vor allem in den Passagen zur Frage, was zum Bleiben hält und Grund zum Gehen wäre, eine starke Tendenz zum Festhalten am Ort entgegen einer im Aneignungsprozess der Jugendlichen eigentlich vermuteten Offenheit zur Mobilität. Die Jugendlichen nannten viele Gründe, um am Ort „*hauptsächlich hier*“ (*Dorfplatz*) zu bleiben. Im Dorf ist es „*viel kleiner*“ (*Sportverein*), „*einfach einladend gemütlich [und] man kennt eigentlich jeden, auch wenn's nur vom Sehen ist*“ (*Dorfplatz*); „*Hier ist es schöner - definitiv*“ (*Sportverein*). In den umliegenden Städten reizen lediglich die erweiterten Möglichkeiten des Konsums: „*Ja, doch, zum Shoppen so*“, (*Sportverein*) „*Schönfeld, Bellersloh und Feldherrn*“ (*Sportverein*). „*Obs dann die Geschäfte sind oder einfach so abends*“ (*Grünewald*), „*so Stadt Galerie, Mäces, Subway - Kino, rumlaufen halt*“ (*Dorfplatz*). Dass darüber hinaus jedoch wenig Interesse besteht, weiter weg zu fahren und den Streif-

raum der Clique auszuweiten, zeigte sich besonders in einem Statement der *Clique* „Sportverein“ die erklärte, dass die Notwendigkeit in die umliegenden Städte zu fahren, sich „ja bald auch erledigt [hat], wenn in Jahnstadt das neue Einkaufszentrum - ja genau, wenn in „Jahnstadt am Bahnhof das Einkaufszentrum ist (.) ich denke dann hat sich das auch erledigt“ (Sportverein). In dem Muster vermindelter räumlicher Ausweitung und Mobilität zeigten sich eine verstärkte sozialräumliche Verwurzelung sowie eine damit einhergehende Tendenz zur biografischen Unbeweglichkeit.

4. „Lauffeuer“ – soziale Anpassung

Im sich durchziehenden Muster der *Abgrenzung gegen das Fremde* und durch die starke Identifizierung mit der dörflichen Gemeinschaft, dem Mittelpunkt, ließ sich ein fester Zusammenhalt nach Innen und ein hoher Grad an Zugehörigkeits- und WIR-Gefühl erkennen. Wer jedoch zum WIR dazu gehört und wer aufgrund von Unkonformität („wenn du dich hier nicht eingliederst“ (Sportverein), „wenn man auch generell ne ganz andere Einstellung hat (.) oder auch sich nicht ändert oder so dann (.) un- beliebt ist“ (Sportverein) ausgegrenzt wird, bestimmt sich durch die kollektive Konstruktion der *Bilder von Fremdheit* vor Ort. Zu diesen Bildern des Fremden gehörten für die Jugendlichen „Vorbestraft[e]“ (Grünwald), „Betrunkene bzw. Besoffene“ (Grünwald; Dorfplatz), „Schläger“ (Sportverein), „alles so Ausländer“ (Sportverein; Dorfplatz), „Assileute“ (Dorfplatz), „Gewalttätige“ (Dorfplatz). Das „Lauffeuer“, als Metapher für den dorf-internen Informationsfluss dient in diesem Zusammenhang der sozialen Kontrolle. Es informiert über „Neuigkeiten“, „Erfolge“, „Scheitern“ und „Unangepasstheit“. Somit ist das *Lauffeuer* als Mittel sozialer Begutachtung zu sehen und fungiert, durch die Bekanntmachung von Auf- und Abstiegen, als Multiplikator zur stetigen Aktualisierung sozialer Stellungen vor Ort. Dadurch wird es zum Selektionsfilter des Kollektivs und beschleunigt bzw. bedingt mitunter die Exklusionsprozesse im dörflichen Raum.

Weiterführend war die Entstehung dieses übergreifenden Orientierungsrahmens der verstärkten Abgrenzungstendenz gegenüber *dem Fremden, der Weite, dem Großen* zugunsten des *Wir, hier im Kleinen und Überschaubaren* von Interesse. Erste Überlegungen zu verschiedenen Aspekten werden im Folgenden vorgestellt.

Zur Dimension der Entwicklungsphasen Heranwachsender: Der Prozess der eigenen Identitätsfindung und die damit verbundenen Aushandlungs- bzw. Aneignungsprozesse mit dem Umfeld, vollziehen sich bei den Heranwachsenden typischerweise in einem Oszillieren zwischen Enge und Weite, Vertrautem und Fremden, Angst und Neugierde. In den Diskursen der Jugendlichen dokumentierte sich jedoch in diesem Fall eine offensichtliche Einseitigkeit in Richtung sozial-räumlicher Enge („*weiter als bis Feldherrn bin ich auch noch nicht gekommen*“; *Sportverein*), der Abgrenzung und Angst gegenüber *dem Fremden und Bösen* („*123-Gang*“). Mit Blick auf *Keupps* (2002, 569) fünf Formen der Identitätserzählung, ließe sich diese erschienene Orientierung als eine Tendenz hin zum *fundamentalistischen Typus* erkennen, welcher sich durch ein Verharren und Festhalten an Vertrautem („*Das war schon immer so!*“) charakterisiert. Tatsächlich ließen sich, als positive Gegenhorizonte, Tendenzen von Neugierde im Allgemeinen nicht verzeichnen. Lediglich ein junger Mann aus der *Clique* „*Dorfplatz*“ nannte als Traum, einmal richtig weit weg zu gehen, die Insel Sylt, um dort zu surfen. (*also wenn ich wegziehe, dann zieh ich weit weg damit sich's auch lohnt (3) nach Sylt*“; *Dorfplatz*) Auch wird von einem weiteren Cliquenmitglied, als hinzunehmende Notwendigkeit eines Wegzuges, der Studienplatz genannt (*Dorfplatz*).

Zur Dimension des Bildungsmilieus: Die Durchsicht der personenbezogenen Daten der Jugendlichen zeigte, dass die befragten Jugendlichen überwiegend zur Realschule gingen. Lediglich zwei von ihnen gingen mittlerweile auf eine Berufsschule und einer auf das städtische Gymnasium. Keiner der interviewten Jugendlichen besuchte die Hauptschule oder eine der besonderen Schultypen vor Ort. Darin dokumentierte sich meines Erachtens die Erkenntnis der bereits selektiven Wirkung meines Zugangs zum Forschungsfeld über die offenen und kirchlichen Angebote für Jugendliche. Es zeigte sich, dass sich über die Treffpunkte Jugendcafé und kirchlicher Jugendtreff in diesem Fall in erster Linie Realschüler erreichen lassen. Auch die Aussagen der städtischen Verwaltung bestätigten, dass die kirchlichen offenen

Angebote für Jugendliche in „*Jahnstadt*“ hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Realschulen genutzt werden. Die Treffpunkte, zumindest einiger Hauptschüler, wurden durch die Beschreibungen der Jugendlichen zu den Meidungsorten und zur „*123-Gang*“ deutlich. Wo sich die Gymnasiasten vor Ort treffen blieb ungeklärt. Die dichte Beschreibung der „*123-Gang*“ als durchgängige Fokussierungsmetapher in allen drei Diskursen warf weitergehende Forschungsfragen auf. Hinsichtlich einer Bildungs- und, im speziellen Fall der „*123-Gang*“, sicherlich auch interessanten Migrationstypik, wäre eine Gruppendiskussion zu den aufgestellten Leitfragen mit weiteren Cliques in den Ortsteilen „*Kohlenbrink*“ und „*Alt-Jahnstadt*“ als Gegen- und Vergleichshorizont höchst spannend gewesen. Darüber hinaus hätte die Hinzunahme einer Clique von Gymnasiasten erwartungsgemäß maximale Kontraste geboten und eine differenzierte Bildungsmilieutypik erst möglich gemacht. Es ließ sich jedoch bereits zu diesem Zeitpunkt die Beobachtung festhalten, dass sich die Cliquenkonstellationen bzw. die Gesellungsformen und Treffpunkte in der Freizeit vor Ort grundsätzlich sehr stark durch die jeweils besuchte Schulform strukturieren. Die selektiven Mechanismen des dreigliedrigen Schulsystems zeigten ihre Wirkung bis ins Freizeitverhalten und die sozialräumlicher Segregation hinein.

Zur religiösen Dimension: Einige der Jugendlichen, vor allem die Clique „*Grünwald*“ deuteten die Religiosität all ihrer Gruppenmitglieder an. Vor dem Hintergrund des spezifischen religiös-dörflichen Milieus war in Anbetracht der Entstehung der sich dokumentierenden Orientierungsfigur der bewussten Abgrenzung, welche sich durch grundlegende Kategorien wie „*gut*“ – „*böse*“; „*vertraut*“ – „*fremd*“, „*dörflicher Schutzraum*“ – „*Ghetto*“ zu strukturieren schien, eine gesonderte Betrachtung hinsichtlich des Einflusses religiöser Dimensionen von Interesse. Dies in besonderer Weise auf Grund der ungewöhnlichen Dichte von drei, teils recht engen, freikirchlichen Gemeinschaften, für die eine bewusste Abgrenzung gegenüber *der Kirche* und *dem weltlichen Leben* strukturell identitätsgebend ist. Durch das Datenmaterial hat sich eine xenophobe Tendenz in der Orientierung der Jugendlichen als persönliche Scheu oder Furcht bis hin zu Abwehr gegenüber den sich als „*anders*“ oder „*fremd*“ konstruierten Personen und Gruppen (*Metapher* „*123-Gang*“) gezeigt. Somit schloss sich die Frage nach der Rolle der religiösen Interpretations-

gemeinschaften vor Ort bei der genannten Konstruktion von Bildern der „Fremden“ und des „Anderen“ an. Eine dahingehende weitere Feldforschung wäre unter dem Inklusionsgesichtspunkt und der Frage nach der Genese kollektiver Wissens- und Kompetenzbestände der Zivilgesellschaft bzw. des Gemeinwesens meines Erachtens notwendig.

Zur sozialräumlichen Dimension: Im Hinblick auf die sozialräumliche Dimension dokumentierte sich in den Beiträgen der Jugendlichen die von ihnen wahrgenommene sozialräumliche Segregation. Im Erleben der Jugendlichen, zeigte sich diese in erster Linie anhand der unterschiedlichen „Reviere“ der jugendlichen Cliques vor Ort. Dabei befinden sich die Orte der Anerkennung

) „so ziemlich im Mittelpunkt“ (Sportverein) ihres alltäglichen Erlebens. Orte der Meidung lagen am Rand („Kohlenbrink“, „Jahnstadt Bahnhof“). Bereits durch vorhandene *natürliche* Grenzen der physikalischen Raumstruktur (Fluss und Autobahn) sind die Bereiche „Kohlenbrink“ und „Jahnstadt Bahnhof“ vom Kernbereich des alten Amtsbezirkes „Hegedorf“ abgetrennt. Hinzu kommen die teils enormen Höhenunterschiede in der topografischen Lage der Ortsteile. So liegt der „Bahnhof Jahnstadt“ nicht nur auf der anderen Seite des Flusses, sondern auch noch „unten“ (Sportverein). Zwar auf der, aus der Perspektive der Cliques, „richtigen Seite des Flusses“ jedoch ebenfalls „unten“ liegt bereits „Ober-Zahmelberg“. Dieser Ortsteil, sowie der am äußersten südlichen Rand, hinter der Autobahn liegende Ortsteil „Kohlenbrink“ zeichnen sich laut dem ersten städtischen Demografiebericht (10/2009) im Besonderen dadurch aus, dass dort in erhöhtem Maße „Pass-Ausländer“ wohnen. Darüber hinaus befinden sich in beiden Ortsteilen die städtischen Wohnstätten für Asylbewerber, jedoch sind keine Kirchen mehr dort ansässig. Aus rein geografi-

. Dies ließ eine gewisse Kongruenz zwischen dem sichtbar gewordenen Orientierungsrahmen (*Wir, hier im Kleinen und Überschaubaren gegenüber dem Fremden, der Weite*) und der geografischen sowie entlang bestimmter Merkmale (z.B. Anteil der Pass-Ausländer, Infrastruktur) erscheinenden sozialräumlichen Segregation erkennen. Es ließ sich festhalten, dass die *strukturbezogene Dimension*, sprich die harten Bedingungen, die physikalischen und stofflichen Strukturen der Lebenswelt (vgl. Deinet/Krisch 2005, 147),

bei den befragten Jugendlichen eine starke Auswirkung auf ihre Wahrnehmungsgewohnheiten und die Grenzen ihres Handlungsradius hat. Auch wenn hier für eine valide Aussage über den Zusammenhang zwischen den Gegebenheiten des physikalischen und sozialen Raumes und der Entstehung von Orientierungsrahmen weiterer Forschungsbedarf besteht, ließ sich dieser jedoch als eine abschließende Hypothese bereits festhalten. Für die Überlegungen hinsichtlich der Entwicklung von inkludierenden Kompetenzen, als kollektive Fähigkeit eines aufnahmebereiten Gemeinwesens, sind somit ebenso die sozialräumlichen Gegebenheiten von relevanter Bedeutung. Die wahrgenommenen physikalischen, infrastrukturellen und sozialen Freiräume und Barrieren wie auch die städtischen Segregationsprozesse scheinen hier in erheblichem Maße auf die Entwicklung von Wahrnehmungsmustern und die Konstruktion von Identitätserzählungen Einfluss zu nehmen. Offen blieb die Frage danach, welche Jugendlichen sich entgegen des hier sichtbar gewordenen Orientierungsrahmens der dörflich-religiösen Enge widersetzen und in welcher Weise sie zu einer offeneren Identitätserzählung und biografischer Flexibilität finden bzw. gefunden haben.

Implikationen für die Praxis/weitergehende Fragen:

Der vorliegende Artikel hat gezeigt, dass die Erreichung des EU-Ziels den sozialen Zusammenhalt nachhaltig zu fördern und aufrechtzuerhalten an eine Vielzahl gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, struktureller, sozialer, kultureller, individueller und lokaler Dimensionen gebunden ist und somit eine höchst komplexe Herausforderung darstellt. Dabei können sich die einzelnen Mitgliedsstaaten diesem Ziel nur dann nähern, wenn *soziale Inklusion* als angestrebter Gesellschaftsentwurf, welcher die Beteiligung Aller zum Inhalt hat, zum gesellschaftlichen Konsens wird. Grundvoraussetzung für den sozialen Zusammenhalt und die Bemühungen um soziale Inklusion ist demzufolge, dass (im Sinne *Böckenfördes*¹) auf einen Minimalkonsens eines

¹ „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“ (Böckenförde 1967, 94)

Werteverständnisses und eines kollektiven inkludierenden Bürgerwissens, als Orientierung stiftend, zurückgegriffen werden kann. Dabei ist die Anerkennung der Würde des Anderen, durch ihre Festschreibung in der UN-Menschenrechtskonvention, eine auf breiterer Ebene bereits anerkannte Handlungsmaxime. Jedoch brauchen solche Handlungsmaximen in den alltäglichen Lebensvollzügen als Quellen der Regeneration den Dialog über Wissensbestände und Veränderung sowie die selbst gemachte Erfahrung von würdevoller Anerkennung und inkludierender Gemeinschaft. Dabei liegen den Kohäsionskräften, als Bedingungen für Gemeinschaft, konstituierend kollektive Wissensbestände über Kultur, Werte sowie soziale und inkludierende Kompetenzen notwendigerweise zugrunde.

Die Ergebnisse der vorgestellten Erkundungsstudie im dörflichen Milieu haben den bedeutsamen Zusammenhang zwischen den jeweiligen sozialräumlichen (physikalischen, sozialen, kulturellen und strukturellen) Gegebenheiten und der Konstruktion spezifischer Orientierungsrahmen und Identitätserzählungen gezeigt. Dieses einstweilige Ergebnis macht, im Hinblick auf die meines Erachtens notwendige Implementierung inkludierender Strukturen, Kulturen und Praktiken auf der zivilgesellschaftlichen Ebene weitere Herausforderungen auf einer interdisziplinären Theorie- und Forschungsebene im Rahmen der Inklusionsdebatte deutlich. Auf der Praxisebene besteht darüber hinaus die Herausforderung, durch Strategien sozialer Inklusion die Stärkung des sozialen Zusammenhalts, im Sinne einer aufnehmenden Zivilgesellschaft, zu fördern und langfristig aufrecht zu erhalten. Dies ist nach meinem Ermessen nur zu verwirklichen, wenn auf breiter Ebene in die Förderung und Bildung inkludierender Werte und Kompetenzen investiert wird. Denn das soziale Kapital beruht auf gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung in sozialen Beziehungen. Somit ist es gesellschaftliche Aufgabe, „*Umwelten des gelingenden Aufwachsens*“ (Schulz-Nieswandt 2007, 10) zu schaffen, die eine solche Anerkennungskultur ermöglichen. Dem folgt notwendigerweise die Forderung, etwa durch Multiplikatorenprogramme, den Inklusionsgedanken sowie inkludierende Kompetenzen in den Bildungseinrichtungen (Kindergärten, Schulen, Hochschulen) und innerhalb zivilgesellschaftlicher

Interpretationsgemeinschaften (z.B. Verbände, Initiativen, Kirchen) auf breiter Ebene nach und nach zu verankern.²

Letztendlich ist ebenso deutlich geworden, dass der Begriff der *sozialen Inklusion* selbst eine gewisse innere Pluralität, so wie Widersprüche und Grenzen aufweist. Eine mehrdimensionale Begriffsdefinition ist von Nöten, welche durch einen interdisziplinären Verhandlungsprozess das Verständnis von *Sozialer Inklusion* in seinen zusammenhängenden Facetten (als zivilgesellschaftliche Aufnahmekompetenz, als normatives Konzept, als gesellschaftlicher Gestaltungsentwurf, als praxisleitender Grundsatz) umfassend darstellt.

² Für die Praxisebene ist der von Ines Boban und Andreas Hinz (2003) für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitete und herausgegebene Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln interessant.

Quellenverzeichnis:

- AMT FÜR JUGENDARBEIT (EKIR) der Evangelischen Kirche im Rheinland (2009):**
[Format: html, Zeit: 03.12.2009, Adresse:
http://www.ekir.de/jugend/Inklusive_Jugendarbeit_EZB.pdf]
- BMA. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008):** Lebenslagen in Deutschland -
Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.) (2003):** Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe
in der Schule der Vielfalt entwickeln [Format: PDF, Zeit: 10.10.2009, Adresse:
<http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/index%20inklusion.pdf>]
- BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang (1967):** Die Entstehung des Staates als Vorgang der
Säkularisation; in: Säkularisation und Utopie. Ebracher Studien. Ernst Forsthoff zum
65. Geburtstag. Stuttgart. S. 75-94
- BOHNSACK, Ralf (1989):** Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendis-
kussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske u. Budrich
- BOHNSACK, Ralf (2008):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Me-
thoden. 7. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- CONTY, Michael (2009):** Niemanden zurücklassen. Grußwort zur BeB-Fachtagung (Bun-
desverband evangelische Behindertenhilfe) „Menschen mit besonderen Bedarfslagen“
am 12. – 13. Oktober 2009 im Evangelischen Johannesstift Berlin-Spandau. [Format:
PDF, Zeit: 03.12.2009, Adresse:
<http://www.beb-ev.de/files/pdf/2009/dokus/bedarfe/Grusswort.pdf>]
- DEINET, Ulrich / KRISCH, Richard (2005):** Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit:
Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. 2. Auflage. Op-
laden: Verlag Barbara Budrich
- EU - GEMEINSCHAFTSPROGRAMM für Beschäftigung und soziale Solidarität 2006:**
Beschluss Nr. 1672/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom
24. Oktober 2006 über ein Gemeinschaftsprogramm für Beschäftigung und soziale So-
lidarität - Progress
- KEUPP, Heiner (2002):** Braucht eine Gesellschaft der Ichlinge Psychotherapie? In: Verhal-
tenstherapie & psychosoziale Praxis, 34, 3, 561-579
- KEUPP, Heiner (2003):** Identitätskonstruktion - Vortrag bei der 5. bundesweiten Fachtagung
zur Erlebnispädagogik am 22.09.2003 in Magdeburg. [Format: PDF, Zeit: 20.10.2009,
Adresse: <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf>]
- NOHL, Arnd-Michael (2008):** Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die
Forschungspraxis. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissen-
schaften
- SCHULZ-NIESWANDT, Frank (2007):** Referat bei der Kick-Off-Konferenz des Projektes
„Was hält die Gesellschaft zusammen? Zur Zukunft sozialer Arbeit in Deutschland“ am
28.11.2007 in Berlin. [Format: PDF, Zeit: 1.10.2009, Adresse:
[http://www.was-haelt-die-gesellschaft-zusammen.de/fileadmin/user_upload/
Rede_Schulz-Nieswand_f_r_Web_neu_20080409.pdf](http://www.was-haelt-die-gesellschaft-zusammen.de/fileadmin/user_upload/Rede_Schulz-Nieswand_f_r_Web_neu_20080409.pdf)]

Jasmin Bongards

Identität in und durch „Dingwelten“? Konsumkultur als ambivalente Kategorie in Inklusions- und Exklusionsprozessen

Einführung und Fragestellung:

Auch wenn es bisweilen so wirken mag, ist Konsum nur scheinbar ausschließlich ein Bestandteil postmoderner Gesellschaften. Vielmehr hat das „Phänomen des Konsums Wurzeln, die so weit zurückreichen wie das Leben auf der Erde selbst“ (Bauman 2009a, 37). Natürlich ist mit dieser Formulierung eine Sichtweise angesprochen, die auf „die archetypische Form des Stoffwechselkreislaufs von Nahrungsaufnahme, Verdauung und Ausscheidung“ (ebd.) rekurriert. Zum einen ist also ein Vorgang beschrieben, welcher selbstverständlich auch heute noch elementar ist, wenngleich er nicht mehr im Zentrum des Konsumverständnisses stehen dürfte. Denn „nicht wenige Konsumgegenstände werden vor allem aufgrund ihrer sinnhaften, symbolische[n] Bedeutung konsumiert, der praktische Nutzen tritt in den Hintergrund“ (Bosch 2010, 29). Heutige Konsumgegenstände scheinen also weniger durch das objektive Vorhandensein funktionaler Standards konstituiert zu sein. Die Qualität eines Objektes bemisst sich offenbar vielmehr daran, welchen Nutzen es in subjektiver Hinsicht zu erbringen vermag. Dieser Aspekt wäre nun kaum von Belang, wenn er lediglich eine individuelle Angelegenheit darstellte, deren Einflussrahmen gleichzeitig mit den Grenzen der Einzelperson endete. Dem ist jedoch bei Weitem nicht so, denn

„die Dinge, die der Mensch besitzt und benutzt, inkorporieren soziale Bedeutungen und Sinnstrukturierungen symbolischer Art: Sie repräsentieren den Status und den sozialen Erfolg des Individuums in der Gesellschaft sowie seine ästhetisch-sinnhaften und sozialen Selbstverortungen“ (a.a.O., 24, Hervor. im Orig.).

Vor diesem Hintergrund erweitert sich der Relevanzrahmen konsumistischer Überlegungen in der Hinsicht, dass nicht länger nur ökonomische Fragen thematisiert werden, sondern aus sozialwissenschaftlicher und (sozial-)psychologischer Perspektive Aspekte der Identität und damit verbunden der gesellschaftlichen Inklusion und Exklusion bedeutsam werden. Es sind also mehrere Themenfelder angesprochen, die im Folgenden miteinander verknüpft werden. Auf diese Weise soll die Beziehung von Identitäten und Dingwelten im Fokus sozialer Inklusion und Exklusion heraus gearbeitet werden. Ziel dabei ist es, alltägliche Strukturen und Muster in Konsumgesellschaften nicht mehr nur beschreiben, sondern verstehen und deren Bedeutung sowohl aktuell als auch prospektiv einschätzen zu können.

Dazu muss geklärt werden, inwiefern der direkte Umgang mit dinglichen Objekten tatsächlich identitätsrelevant sein kann. Damit verbunden wird die Frage der sozialen oder symbolischen Inklusion und Exklusion aufgeworfen, wobei besonders dieser Bereich die Gefahr semantischer Verwirrungen birgt. In der Literatur bleibt recht unklar, inwiefern allgemein und vor allem bezogen auf das Individuum Exklusion verstanden wird, ob es sich um gesamtgesellschaftlichen oder den Ausschluss aus Teilsystemen handelt oder vielleicht um gar keine körperlich-räumlich zu verstehende Exklusion. Noch schwieriger gestaltet sich ein konkretes Verständnis von Inklusion, welche als schlichtes Gegenteil von Exklusion äußerst unzureichend bestimmt wäre. Da sie jedoch als positiv verstandener, anzustrebender Zustand formuliert wird, ist es sinnvoll und wünschenswert, hier eine nähere Definition zu finden.

Theoretischer Bezugsrahmen:

Als zentrale theoretische Grundlagen werden die Ausführungen zur Konsumkultur von Zygmunt BAUMAN (Leben als Konsum, Hamburg 2009), die „Ding-Konzeption“ von Aida BOSCH (Konsum und Exklusion. Eine Kultursoziologie der Dinge, Bielefeld 2010) sowie die Ergebnisse der Untersuchungen von Heiner KEUPP u.a. zu Identitätsbildungsprozessen (Identitätskonstruktion, Reinbek bei Hamburg ³2006)

herangezogen. Das Moment der Identität stellt sich in allen Positionen als zentraler Faktor dar, weswegen es als Bindeglied zwischen den verschiedenen Ansätzen fungiert und Anhaltspunkte für eine Ausdifferenzierung bietet.

Analyse/Argumentation:

Eine Gesellschaft der Vergänglichkeit

Nach Zygmunt BAUMAN (2009a, 71) steht die „Gesellschaft von Konsumenten für die spezifischen existentiellen Bedingungen, unter denen eine hohe Wahrscheinlichkeit besteh[e], dass die meisten Männer und Frauen sich der konsumistischen Kultur zuwenden“. Diese Bestimmung wird von derjenigen der konsumistischen Kultur unterschieden, welche „die spezifische Art und Weise [meine], in der die Mitglieder einer Gesellschaft von Konsumenten sich zu verhalten gedenken“ (ebd.). Damit scheint die Gesellschaft also den äußeren Rahmen darzustellen, in dessen Inneren sich konsumistisches Verhalten konkret ausprägt. Dass es genau dazu komme, Menschen also konsumistisch zu beschreibenden Verhaltensweisen nachgehen, rühre daher, dass die Konsumgesellschaft „ihre Mitglieder primär in ihrer Eigenschaft als Konsumenten [...] anruft“ (ebd.) und dabei erwarte, „dass man sie hört, ihr zuhört und ihr gehorcht; sie beurteilt – belohnt und bestraft – ihre Mitglieder abhängig davon, wie schnell und wie umfassend sie auf die Anrufung reagieren“ (ebd.). Damit erscheint konsumistisches Verhalten in einer Konsumgesellschaft nicht als mögliche Verhaltensoption, sondern gar als sanktionierbare Zwangsvorgabe, der es Folge zu leisten gilt. Noch schärfer formuliert ist ein konsumistischer Lebensstil in einer Konsumgesellschaft keine tatsächlich frei wählbare Option, sondern vielmehr „Voraussetzung für die Mitgliedschaft in der Gesellschaft“ (a.a.O., 21), womit eine Dichotomie suggeriert wird, die Personen entweder als zur Konsumgesellschaft gehörende Konsumenten oder als von der Konsumgesellschaft exkludierte Nicht-Konsumenten klassifiziert.

Als Übertragung in die Realität ist diese beschriebene Regel- bzw. Zwanghaftigkeit durchaus als problematisch zu bewerten. Denn konsumistisches Verhalten existiert nicht um seiner selbst Willen und bleibt damit folgenlos, sondern es wird direkt lebensweltrelevant, indem es gesellschaftliche Strukturen generiert und sozialen Status zuweist. Dieser Prozess vollziehe sich in der Form, dass die auf der

„Skala der Exzellenz/Untauglichkeit der konsumistischen Leistung errungenen oder zugewiesenen Positionen zum wichtigsten Faktor für die gesellschaftliche Schichtenbildung und zum Hauptkriterium für Inklusion und Exklusion [werden]“ (a.a.O., 71/72).

Die konsumistische Leistung des Einzelnen betreffend, führt BAUMAN aus, dass „das wichtigste Kennzeichen der Konsumgesellschaft – so sorgfältig verborgen und verheimlicht es auch ist – [...] die *Verwandlung von Konsumenten in Waren*“ (a.a.O., 21, Hervor. im Orig.) oder mit anderen Worten die „Kommodifizierung oder Rekommodifizierung des Konsumenten“ (a.a.O., 77) sei. Nach BAUMAN sei es die Pflicht eines jeden Individuums in seiner Eigenschaft als Konsument, „sich zu einer verkäuflichen Ware zu machen“ (a.a.O., 78), wobei die „Herausforderung und die Aufgabe [...] im *Machen*, nicht einfach im *Werden*“ (ebd., Hervor. im Orig.) bestehe. Indem also die relevante Handlungsaufgabe dem Individuum übertragen wird, avanciert eine unvollständige oder gänzlich misslingende Ausführung derselben zu einer individuellen Schuld an deren Folgen, im äußersten Falle der gesellschaftlichen Exklusion. „In der Gesellschaft von Konsumenten sind die für die Exklusion [...] vorgesehenen „Invaliden“ „fehlerhafte Konsumenten““ (a.a.O., 76), was im Umkehrschluss bedeute, dass „soziale Invalidität“, die zur Exklusion führt, in der Konsumgesellschaft nur das Ergebnis individueller Mängel“ (ebd.) sein könne. Eindeutig wird Konsumieren hier also zu einer Kategorie der Leistung, die dem Einzelnen obliegt und angeraten ist, will er nicht als „unzulänglich und minderwertig“ (a.a.O., 75) betitelt und ausgeschlossen werden.

Dabei mag es mehr als eine Spitzfindigkeit sein, auf der Genauigkeit zu bestehen, durch welche sich der Exklusionsprozess nach BAUMAN auszeichnet, der er selbst keine weitere Beachtung schenkt. Zwar mag

die Konsumleistung des Einzelnen der an der Konsumnorm der Gesellschaft zu messende Wert sein, doch geht ein mangelhafter Wert offenbar nicht mit augenblicklichem und umfassendem Ausschluss einher, welcher durch die Dichotomie des Konsumentenstatus innerhalb oder des Nicht-Konsumentenstatus außerhalb der Konsumgesellschaft zuvor ausgesagt schien. Denn nun tritt als zu beachtender Zwischenschritt der Zustand der „sozialen Invalidität“ auf, welcher letztlich als wegbereitender Indikator drohende Exklusion anzeigt, diese aber noch nicht selbst darstellt. Aufgrund des Fehlens einer näheren Erläuterung muss angenommen werden, dass der Zustand der Exklusion also über eine Zunahme sozialer Versehrtheit erlangt wird und die Exklusionskraft der Konsumgesellschaft eher eine vermittelte ist. Zudem ist in der inhärenten Logik der Überlegung, Exklusion in den Verantwortungsbereich des Individuums und dessen Konsumleistung zu verlagern, die Prämisse enthalten, dass Konsumieren unter jedweden Umständen und zu jeder Zeit möglich sein müsste. Die Setzung der uneingeschränkten Konsumfähigkeit bezeichnet BAUMAN allerdings selbst als kontrafaktisch (vgl. 2009a, 76). Gleichwohl sei es „das Kaufen und Verkaufen von symbolischen Zeichen zur Konstruktion von Identität“ (a.a.O., 24), welches das erfolgreiche Fortbestehen einer konsumistischen Lebensform sichere. Unabhängig von der realen Durchführbarkeit, ist in der Konsumkultur also die Fähigkeit gefordert, über die Auswahl und den Einkauf der richtigen Dinge eine der Konsumnorm angemessene Identität zu erwerben und so Inklusion zu erreichen.

Wie noch zu zeigen ist, kann dabei nicht von Identitätsarbeit im eigentlichen Sinn die Rede sein. Zudem muss die Bestimmung von Inklusion und Exklusion noch näher spezifiziert werden. So ist bislang beispielsweise ungeklärt, auf welche körperlich fassbare Menge sich das Konstrukt der Konsumgesellschaft bezieht, denn eine wie auch immer geartete Exklusion aus ebendieser ist sicher nicht mit einem Ausschluss aus Staatsgrenzen denkbar, so dass Inklusion und Exklusion nur als Variablen im interaktionalen Raum zwischen einem Individuum und dessen sozialer Einflechtung zu verstehen sein können. Mit dieser Überlegung gerät die Thematik wiederum direkt ins Blickfeld der Identitätskonstruktion.

Dingwelten und Identitäten als Projekte

Die Annahme, dass „in der flüchtig-modernen Konsumgesellschaft [...] Identitäten keine in die Wiege gelegten Geschenke“ (Bauman 2009a, 144), sondern vielmehr „Projekte“ (ebd.) sind, die es zu bearbeiten und zu realisieren gilt, lässt sich in den Ausführungen von Aida BOSCH wieder finden. In ihrer Studie untersucht sie „symbolische Beziehungen zwischen der Dingwelt, der Sozialstruktur und der Identität der Menschen“ (Bosch 2010, 12) und leitet daraus verschiedene Dingkategorien ab, die in unterschiedlicher Weise der Identitätsbildung zuträglich sind. Um die weiteren Überlegungen nachvollziehen zu können, muss zunächst eine Einigung über die Definition des Dingbegriffs erfolgen.

So ist nach BOSCH eine Eingrenzung auf „materielle Objekte“ (a.a.O., 14) angezeigt, welche sich trotz oder gerade aufgrund ihrer Stofflichkeit durch einen „Doppelcharakter“ (ebd.) auszeichnen, nämlich „ihre Dinglichkeit und ihren Symbolcharakter“ (ebd.). Erstere Eigenschaft meine dabei die Existenz eines Dings als „stofflich präsen- te und konkrete Form und Materie mit bestimmten, zum Teil nützlichen Eigenschaften“ (ebd.), wohingegen die zweit genannte Eigenschaftsbeschreibung ein Ding in semiotischer Hinsicht deute und es als Zeichenträger verstehe, welchem „Ideen und symbolische[...] Vorstellungen“ (ebd.) innewohnen. Natürlich sind Dinge nicht per se symbolisch aufgeladen, sondern es bedarf eines der gedanklichen Abstraktion und der Wahrnehmung fähigen Gegenübers, welches ein Ding in einer spezifischen Form benutzt, so dass ihm ein ideeller Gehalt zukommen kann. Denn die symbolische Aufladung ist zwingend an das Moment der Rezeption ebendieser gebunden, ohne die keine Vermittlung der inhärenten Idee und damit letztlich keine Symbolkonstitution stattfinden könnte. „Die symbolische Formwelt erwächst und erlangt Stabilität aus eben dieser Verbindung von Sinn und Sinnlichkeit, aus dem Zusammentreffen von Bedeutung und ästhetisch gegliederter Wahrnehmung“ (a.a.O., 25).

Wie bereits bei BAUMAN ausgeführt wurde, dient „die Dingwelt [...] der sozialen Inklusion und Exklusion, der symbolischen Scheidung und Grenzziehung“ (Bosch 2010, 41). Dabei kann diese Eigenschaft nicht für jedes Ding in gleichem Maße gelten, sondern es finden sich

Verschiedenartigkeiten der jeweiligen identitätsstiftenden resp. inklusionsstiftenden Wirkungen hinsichtlich bestimmter Objektklassen, derer grundlegend vier von BAUMANN unterschieden werden.

Die Gegenstände der ersten Dingkategorie sind

„Objekte, die (massen-)mediale Kommunikation ermöglichen und als solche eine besondere Inklusionskraft innehaben, da sie das Subjekt in die kollektiven Informations- und Kommunikationsströme einschließen und somit erfahrene Exklusion gewissermaßen ein Stück weit kompensieren“ (a.a.O., 459).

Bereits bei der einleitenden Beschreibung dieser ersten Dingkategorie ist eine begriffliche und damit inhaltliche Uneindeutigkeit zu verzeichnen, indem in der gewählten Formulierung Inklusion scheinbar mit der Kompensation von Exklusionserfahrung gleichgesetzt wird. Dieser Zusammenhang muss sowohl in seiner inneren Logik als auch in Bezug auf die noch folgenden Inklusionsbeschreibungen angezweifelt werden.

Als zweite Dingkategorie nennt BOSCH Mode-Objekte, welchen ebenfalls eine hohe soziale Inklusionskraft zukomme, da „der Besitz und das Tragen bzw. der Gebrauch dieser Dinge [...] anzeige, dass man mit den neuesten Geschmacksmustern der Masse in Verbindung steht“ (a.a.O., 461). Vor diesem Hintergrund könne von einer symbolischen Inklusion ins soziale Kollektiv gesprochen werden, so BOSCH. Auch hier lässt sich wiederum eine semantische Irritation verzeichnen, indem zum einen von sozialer, andererseits von symbolischer Inklusion die Rede ist. Eine Synonymität dieser beiden sprachlichen Wendungen ist nicht anzunehmen. Die konsequente Verwendung diverser Attribute lässt vielmehr auf eine inhaltliche Leere des Begriffs Inklusion schließen, welcher erst durch die adjektivischen Ergänzungen eine je nähere Bestimmung erfährt.

Es mag aufgefallen sein, dass in den bisherigen Ausführungen der ersten beiden Dingkategorien das Wort Konsum noch nicht gefallen ist, obwohl die bezeichneten Dinge sich leicht als Objekte innerhalb einer Kultur des Konsumismus denken lassen. Folgerichtig spricht BOSCH

in einer Zusammenfassung der ersten beiden Kategorien dann auch davon, dass die

„Verführungen des Konsums, die Versprechungen der Werbung und der quasi magisch aufgeladenen Waren [...] allgegenwärtig [seien] und [...] beständig ein[laden], mit den zu erwerbenden Dingen auch immaterielle Zugewinne zu erhalten: Erlebnisse, Emotionen oder Aufwertungen des Selbst“ (a.a.O., 462).

Die zwei nachfolgenden Dingkategorien unterscheiden sich nun elementar von den ersten beiden, wodurch die Bedeutung der Bezeichnung „Dingkategorien“ gegenüber einer potentiell denkbaren Betitelung mit „Warenkategorien“ ersichtlich wird.

„Neben Medien- und Mode-Objekten existiert eine weitere Objektkategorie, die ebenfalls inklusiv wirkt, jedoch in einem gänzlich anderen Sinne“ (a.a.O., 465). Gemeint sind Objekte, die als „Ergebnisse von Eigenarbeit und Kreativität“ (ebd.) entstehen. Als Beispiele lassen sich hier alle Dinge denken, die im weitesten Sinne künstlerisch, handwerklich, kreativ schaffend hergestellt werden können, so etwa Kunstwerke in Form von Bildern oder Skulpturen, literarische Werke oder auch funktional einzusetzende Werkzeuge. Alle diese Dinge vereine das gemeinsame Potential zu einer „aktiven symbolischen Strukturierung der Umwelt“ (ebd.). Eigenarbeit lasse sich „als eines der wenigen identifizierbaren aktiven Muster zur Bewältigung von Exklusionserfahrungen“ (ebd.) ansehen. Neben diesem Verdienst bestehe zudem die Möglichkeit, „ökonomische Verbesserungen im Rahmen von Austauschprozessen innerhalb einer informellen Ökonomie als auch ein Plus an sozialer Anerkennung und Integration“ (ebd.) zu erlangen. Zusammenfassend wird für die Kategorie der durch Eigenarbeit hervorgebrachten Objekte eine Inklusionskraft „in einem durchaus aktiveren, stärker selbstgesteuerten Sinne“ (ebd.) als für die erstgenannten Objektkategorien herausgestellt.

Die letzte Kategorie lasse sich nun in Form der „biografische[n] Objekte“ (ebd.) bestimmen, „die an besondere Wendepunkte und Schaltstellen des Lebenslaufs erinnern und diese symbolisieren oder [...] gewonnene Grundüberzeugungen oder Lernerfahrungen zum Aus-

druck bringen“ (a.a.O., 466). Konkret gegenständlich gedacht könne es sich dabei um bedeutsame Dinge der Kindheit, wie etwa Puppen oder Stofftiere, aber auch um jegliche Form von Glücksbringern oder sonstigen Dingen handeln, denen eine autobiografische Bedeutung beigemessen werde. Anders als die Objekte der dritten Kategorie sind diese Dinge in der Regel nicht selbst hergestellt, sondern erhalten ihren spezifischen Eigenwert, indem sie subjektiv bedeutungsvolle (Wende-)Punkte der Biografie markieren und sie durch ihre stoffliche Präsenz nachhaltig repräsentieren. Insofern zielt ihre Bedeutung „nicht in erster Linie, sondern nur vermittelt auf soziale Inklusion; zuvorderst sind diese Objekte vor allem auf personale und biografische Integration gerichtet – nicht zuletzt eine wichtige Voraussetzung für Vergemeinschaftungen“ (ebd.). Interessanterweise scheint das Inklusionsverständnis dieser letzten Objektkategorie am eindeutigsten zu sein, obwohl die Inklusionsfähigkeit dieser Kategorie am wenigsten stringent beschrieben ist.

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Kategorisierung Aida BOSCHS mehr als eine Beschreibung dinglicher Konsumwelt ist. Während sich mithilfe der Konzeption der ersten beiden Objektkategorien durchaus in den Diskurs über Fragen einer Kultur des Konsumismus einsteigen ließe, unterscheiden sich die beiden letztgenannten Gegenstandsbereiche deutlich davon. Es verbietet sich von selbst, biografische oder eigenkreative Dinge als konsumistische Massenware deklarieren zu wollen. Dabei scheint der Ankerpunkt der notwendigen Unterscheidung im Bereich der individuellen Identität lokalisiert zu sein, die im Folgenden näher definiert wird.

Identitäts-(erwerbs-)arbeit

Es war bereits festgestellt worden, dass anders als in den Versprechungen der Kultur des Konsumismus Identität nicht als „Fertigprodukt“ erworben werden kann, sondern aktiv hergestellt werden muss. „Identität hat deshalb von allem Anfang an Arbeitscharakter, lebt von einem Subjekt, das sich aktiv um sein Selbst- und Weltverhältnis zu kümmern hat“ (Keupp 2006, 27). Zu diesem Zweck lassen sich „mit

Kohärenz, Anerkennung und Authentizität [...] drei Modi alltäglicher Identitätsarbeit beschreiben, die zudem auch als wichtige Indizien für eine gelungene Identität bezeichnet werden können“ (a.a.O., 267). Bezogen auf den ersten Aspekt spricht KEUPP von einer „prozessual zu verstehenden Kohärenzleistung“ (ebd.), welche trotz unterschiedlicher und möglicherweise widersprüchlicher Anforderungen, die moderne Gesellschaften verstärkt stellen, in einem „Gefühl des Sinnhaften, des Verstehbaren und Gestaltbaren“ (ebd.) gipfele. Der zweitgenannte Aspekt der Anerkennung vereint nicht wie das Kohärenzgefühl den Umgang mit Ambiguität in sich selbst, sondern tritt in einer direkten antithetischen Paarung auf, wobei der widerstreitende Aspekt derjenige der Autonomie ist. Das Verhältnis dieser beiden Elemente lässt sich gut über eine Analogie erklären, die BAUMAN (2009b, 75) formuliert: „Freiheit und Gemeinschaftlichkeit mögen in Widerspruch zueinander stehen, aber das vollständige Fehlen des einen wie des anderen macht ein befriedigendes Leben unmöglich“. Damit wird der enorme Stellenwert beider Aspekte deutlich, die dennoch nie zur gleichen Zeit in gleichem Maße ausgeprägt sein können und somit einer stetig neuen Aushandlung und Balancierung bedürfen. Im Rückbezug auf die Charakteristika konsumistischen Verhaltens darf wohl zudem berechtigt behauptet werden, dass

„die Ressource Anerkennung [...] zwar sozial von großer Bedeutung, jedoch eine abstrakte [...] Kategorie [ist]. Sie wird durch symbolische Markierungen erst sichtbar gemacht [...], entscheidend durch die Objektwelt der Menschen“ (Bosch 2010, 44).

In Anbetracht der Ausführungen zur Kultur des Konsumismus muss der dritte Modus der Identitätsarbeit, die Authentizität, besonders paradox anmuten, scheint ihr in einer Welt, die sich durch Symbole strukturiert und konstituiert, die in keiner kausalen Relation zu den sie verwendenden Subjekten stehen, kein Platz eingeräumt zu sein.

Nach KEUPP ermöglicht „gelungene Identität [...] dem Subjekt das ihm eigene Maß an Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit“ (2009, 274), wobei letztere im besten Sinne als Resultat des Zusammenwirkens der drei zuerst beschriebenen Modi und

damit als übergeordnetes Ziel gesehen werden kann. Dabei muss betont werden, dass es bei gelingender Identität nicht um den

„Ausschluss des Widersprüchlichen aus dem Werk, das das Leben ist, und nicht primär ums Gelingen in einem vordergründigen Sinn, auch nicht um die Vollendung [gehe]. Vielmehr kann das Scheitern Bestandteil dieses Werks sein.“ (a.a.O., 275).

Vor diesem Hintergrund ist es einleuchtend, dass Ambiguitätstoleranz als „die für die Identitätsbildung mutmaßlich entscheidendste Variable [angesehen werden kann], weil Identitätsbildung offenbar immer wieder verlangt, konfligierende Identifikationen zu synthetisieren“ (Krappmann 2005, 167). Aus interaktionistischer Perspektive¹ sei die zentrale Syntheseleistung dabei sich „in den Interaktionsprozessen selbst anzusiedeln“ (Sautermeister 2007, 24). Ein Ignorieren der individuellen Integrationsleistung im Prozess der Identitätsarbeit berge die Gefahr, sich in „Handlungs- und Kommunikationszusammenhängen [...] personal entfremdet bzw. entfremdend zu verhalten“ (a.a.O., 25).

Ergebnisse:

Es hat sich herauskristallisiert, dass das Verständnis von Inklusion und Exklusion für den Kontext der Konsumgesellschaft als ein spezielles zu verstehen ist, das mit bereits bestehenden Modellen nicht oder nur unzureichend beschrieben ist. Dies wird besonders an folgender Aussage BAUMANS deutlich, der feststellt, dass „die Armen von heute (das heißt, Menschen, die für alle anderen ein Problem darstellen) [...] zuallererst Nicht-Konsumenten, nicht Arbeitslose“ (2009a, 164) seien. Während Arbeitslosigkeit in der empirischen Sozialforschung als strukturelle Exklusion unangefochten sein dürfte, so ist dies für den Fall des Nicht-Konsumenten und dessen Titulierung als Armer resp.

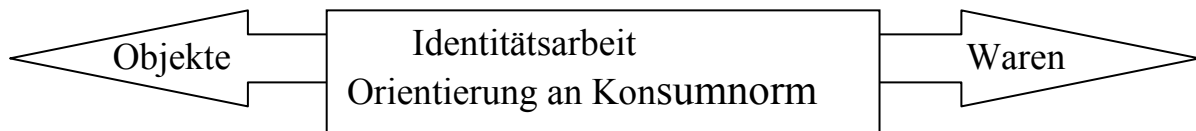
¹ Die interaktionistische Sichtweise wird herangezogen, da bereits festgestellt wurde, dass Exklusion im Kontext der Konsumgesellschaft als interaktionales Geschehen zu verstehen sein muss, vgl. dazu den letzten Absatz von „Eine Gesellschaft der Vergänglichkeit“.

Exkludierter wohl nicht festzustellen. „Um die Anforderungen der Normalität zu erfüllen, um als vollwertiges, echtes Mitglied der Gesellschaft anerkannt zu werden, muss man auf die Versuchungen des Konsumgütermarktes prompt und effizient reagieren“ (a.a.O., 163). Die Ergebnisse BOSCHS offenbaren dementsprechend ein „großes Maß an Resignation und Bitterkeit ob der symbolischen und materiellen Ausschlüsse“ (2010, 463), die entstehen, wenn den konsumistischen Versuchungen nicht in ausreichendem Maß nachgegangen werden kann. Diese Bitterkeit als Folge der eingeschränkten Partizipationsmöglichkeiten seitens der vermeintlich als Nicht-Konsumenten Exkludierten belegt eindeutig ein Angesprochensein derselben durch den Appell der Konsumgesellschaft. Durch die Orientierung an der gesellschaftlichen Konsumnorm zur Bewertung der eigenen Position müssen die betreffenden Personen also ohne Zweifel in die Kategorie der Konsumenten eingeordnet werden, welche sich letztlich durch ihre Reaktion auf den Konsumappell und ein möglichst tadelloses Folgeleisten der konsumistischen Ansprüche auszeichnen. Da eine umfassende Befolgung des Appells in ihrem Fall jedoch nicht möglich zu sein scheint, lassen sie sich durchaus als „fehlerhafte Konsumenten“ bezeichnen, womit aber keine Exklusion im zuvor genannten Sinne einhergeht. Vielmehr scheint die Situation fehlerhafter Konsumenten durch ein Exkludiertsein innerhalb der Konsumgesellschaft gekennzeichnet zu sein. Das subjektive Gefühl des Exkludiertseins bemisst sich dann offenbar an der Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Konsumgesellschaft und dem Ausmaß der individuellen Umsetzbarkeit ebendieser. Die Beschaffenheit individuellen Exkludiertseins in der Konsumgesellschaft lässt sich im Folgenden anhand eines umfassenden Inklusionsverständnisses, das als Zielpunkt der Ausführungen angestrebt wurde, darstellen.

Inklusion und Exklusion des Konsumenten in der Konsumgesellschaft

positive Exkl.:
befreiende
Fremdheit

negative Exkl.:
belastende
Fremdheit

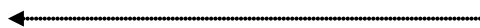


Reflexions- und Handlungsprozess:

Umgang mit Fremdheit und Sozialität

Verhandeln der Konsumnorm

nicht konsu-
mieren wollen



nicht konsumie-
ren können

mehr
Handlungsfähigkeit,
Kohärenz, Authentizität
Anerkennung der Person

weniger
Handlungsfähigkeit,
Kohärenz, Authentizität
Anerkennung der Ware



Inklusion

Die Konzeption steht unter der Annahme, dass zwei Arten der Exklusion innerhalb der Konsumgesellschaft unterschieden werden können, womit gleichermaßen vorausgesetzt ist, dass zu jedem Zeitpunkt Inklusion in ebendiese besteht. Damit wird die Annahme BAUMANS, der zufolge das Individuum in der Konsumgesellschaft nur als Konsument existieren kann, nicht geleugnet, es wird ihr jedoch etwas von ihrer Schärfe genommen. Während sie im ersten Falle durch die Unter-

scheidung von Konsumenten und Nicht-Konsumenten als zwingendes Aufnahmekriterium auftritt, so ist sie in der hiesigen Auffassung nichts anderes als eine schlichte Seinsbedingung im Kontext der Konsumgesellschaft. Diese Bedingung stellt sich dabei eben nicht als Zwangscharakter, sondern als ein Zustand dar, den es individuell unter den gegebenen Voraussetzungen auszugestalten gilt. Es geht nicht länger um eine Unterscheidung von Konsumenten und Nicht-Konsumenten, anhand derer sich ein inkludierter oder exkludierter Status festmachen ließe, sondern darum, dass Individuen mehr oder weniger konsumieren können, die Option des völligen Konsums aufgrund fehlender Bestimmungsmerkmale aber ausscheidet. Ebenso ist eine vollständige Verweigerung des Konsums von Gütern, die nicht der basalen Existenzsicherung dienen, denkbar, sie erzeugt im Rahmen der Konzeption aber keine inhaltliche Umbewertung.

Im Modell wird auf der Seite der positiven Exklusion das nicht konsumieren Wollen und auf der Seite der negativen Exklusion das nicht konsumieren Können kontrastiert. Ebenso ist damit eine unterschiedlich starke Orientierung an der Konsumnorm verbunden, welche im positiven Fall geringer, im negativen Fall stärker wird, so dass die Unfähigkeit, konsumistische Handlungen auszuüben als belastend und frustrierend empfunden wird, da subjektiv vorhandene Wünsche und Ansprüche nicht realisiert werden können.

In jedem Fall sind mit beiden Optionen des nicht Wollens und nicht Könnens keine Extreme, sondern vielmehr Tendenzen auf dem Kontinuum der Inklusion resp. der Identitätsarbeit beschrieben, da es jeweils sowohl um eine Handlungsdimension als auch um eine Einstellungsdimension geht, deren Ausprägung die Qualität der potentiellen Exklusion mit beeinflusst. Die beiden Formen der Exklusion sind nun mit befreiender bzw. belastender Fremdheit beschrieben, was vielleicht zunächst verwundern mag. Es war jedoch zuvor schon angedeutet worden, dass im Falle eines Misslingens der für die Identitätsarbeit elementaren Integrationsprozesse die Gefahr festzustellen sei, sich in Interaktionen entfremdet oder entfremdend zu verhalten. Wenn diese Überlegung nun mit derjenigen Gerhard SCHULZES verknüpft wird, dass es in modernen Gesellschaften die Möglichkeit gebe, dass sich Personen fremd sind, ohne sagen zu können, ob diese Fremdheit als ein über- oder untergeordnetes Verhältnis zu werten sei (vgl. 2005, XXI), so scheint dies zumindest für ein positives Exklusionsverständ-

nis in der Konsumgesellschaft eine äußerst sinnige Erklärung zu sein. Eine bewusste Distanzierung von der vorherrschenden Konsumnorm und ein dementsprechend ausgerichtetes „abweichendes“ Verhalten können sicher von konsumfreundlichen Dritten als befremdlich wahrgenommen werden und auch auf Seiten des Konsumdistanzierten mag ein Gefühl von Fremdheit im Sinne von Andersartigkeit aufkommen. Denkt man beispielsweise an die dritte Objektkategorie Aida BOSCHS, die Produkte aus Eigenarbeit und Kreativität, und deren Bewertung durch die Individuen zurück, so erscheint es einleuchtend, dass die wahrgenommene Form der Fremdheit jedoch nicht als Belastung, sondern vielmehr als positive Heterogenität empfunden wird, da hier die Modi der gelingenden Identitätsarbeit gut abgedeckt werden. Es sollte beachtet werden, dass an dieser Stelle der Umgang mit Objekten gegenüber dem mit Waren in den Vordergrund tritt.

Im umgekehrten Fall der negativ und belastend erfahrenen Exklusion ist die Orientierung an der Konsumnorm als sehr stark zu bewerten und somit findet sich als Gegenstand des handelnden Umgangs der Individuen im Prozess der Identitätsarbeit die Ware, nicht das Objekt, welche die Versprechung birgt, mit ihrem Erwerb Identität zu liefern. Das Gefühl der Fremdheit speist sich also aus der erfahrenen Diskrepanz zwischen dem Bedürfnis, Identität auszubilden, d.h. ein Gefühl der Kohärenz zu entwickeln, authentisch zu sein und Anerkennung durch Dritte zu erhalten, und dies von der Warenförmigkeit der Dinge bzw. der eigenen Kommodifizierung zu erhoffen, faktisch aber nicht immer oder nur eingeschränkt zu dem geforderten Ausmaß des Konsums in der Lage zu. Die Unerfülltheit der Konsumwünsche generiert somit ein Gefühl der Fremdheit, das anders als bei SCHULZE tatsächlich als ein „unter“ empfunden werden kann, in jedem Fall aber als belastende Abweichung. Mit dieser Fremdheit, die den Regeln der Konsumgesellschaft folgt bzw. diesen untergeordnet und somit geschuldet ist, gehen eine eingeschränkte Authentizität und Kohärenz einher. Für die Anerkennung kann festgehalten werden, dass diese sicher bisweilen auf Seiten des Individuums verbucht werden kann, sofern Konsumverhalten möglich ist, letztlich aber nur eine Anerkennung der Kommodifizierung bzw. der Ware und nicht der Person ist.

Ungeachtet dessen, ob ein exkludierter Zustand individuell als positiv oder negativ beurteilt wird, ist es entscheidend, diesen nicht als Punkt außerhalb jeglicher gesellschaftlicher Bezüge zu deuten, sondern ihn

im Gegenteil überhaupt nur innerhalb dieser Bezüge verstehen zu können. „Denn das Fremdsein ist natürlich eine ganz positive Beziehung, eine besondere Wechselwirkungsform“ (Simmel 1968, 509).

Implikationen für die Praxis (der Inklusion):

Die tiefergehende Betrachtung der Konsumgesellschaft ermöglicht es, die Mechanismen und Absichten konsumistischen Verhaltens zu erkennen und zu beurteilen und einer einseitigen Verteufelung des Konsums begründet entgegenzuwirken. Hier zeigt eine detaillierte und dynamische Definition von Inklusion Handlungsmöglichkeiten auf, die eine ausschließliche Beschreibung von Exklusion nicht bietet. Mit der Unterscheidung von Objekten und Waren lässt sich der Kritik an einer Fixierung auf Materielles konstruktiv begegnen. Besonders für den Bildungssektor und die Soziale Arbeit, die sich mit Kindern und Heranwachsenden befasst, kann das Hinterfragen und Reflektieren von Motivationen und Intentionen konsumistischen Handelns aufschlussreich sein. Fragen der Identität sowie des Dazugehörens und Ausgeschlossenenseins sind während der Adoleszenz in besonderem Maße dringlich und werden nicht selten *mit*, auf jeden Fall aber *in* der Konsumgesellschaft bearbeitet, weswegen hier interessante Erkenntnisse erwartet werden dürfen.

Quellenverzeichnis:

- BAUMAN, Zygmunt (2009a):** Leben als Konsum, Hamburg
- BAUMAN, Zygmunt (2009b):** Gemeinschaften, Frankfurt am Main
- BOSCH, Aida (2010):** Konsum und Exklusion. Eine Kulturosoziologie der Dinge, Bielefeld
- Eckstein, Christiane / Filipović, Alexander / Oostenryck, Klaus (Hrsg.):** Beteiligung, Inklusion, Integration. Sozialethische Konzepte für die moderne Gesellschaft, Münster
- KEUPP, Heiner u.a. (³2006):** Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek bei Hamburg
- KRAPPMANN, Lothar (¹⁰2005):** Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart
- SAUTERMEISTER, Jochen (2007):** Exklusion und soziale Identität – in:
- SCHULZE, Gerhard (²2005):** Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart, Frankfurt am Main
- SIMMEL, Georg (⁵1968):** Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Berlin

Philipp Bryant

Soziale Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

1. Einleitung

Im öffentlichen Diskurs wird das Thema der Inklusion oder Integration im Kontext des sich abzeichnenden Fachkräftemangels auf dem Arbeitsmarkt und den damit verbundenen Folgen,¹ sowie den nur durch Zuwanderung auf Dauer gesicherten demographischen Rahmenbedingungen in Deutschland diskutiert und ist in diesen Zeiten mehr denn je aktuell.² Die geschilderten Zugänge zum Thema stellen aber keine nachhaltige Sorge um die Belange der Bevölkerung mit Migrationshintergrund dar. Es bleibt also die Frage: Auf welcher Grundlage kann die Eingliederung von Menschen mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland geschehen?

In den Familien mit Migrationshintergrund der Zielgruppe³ zeigt sich, wie auch bei den Familien der bildungsfernen Schichten der deutschen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund, eine Tendenz der intergenerativen Weitergabe von Benachteiligungstatbeständen.⁴ Diese Weitergabe „geschieht auf subtile, aber so effektive Weise, dass es im Endergebnis den Anschein erwecken kann, als sei die Armut „vererbt“ worden.“ (Kuhlmann 2008, S. 302). Dieser Artikel stellt ein Projekt

¹ Das System der sozialen Sicherung ist von Mindereinnahmen durch weniger sozialversicherungspflichtige Beschäftigung und gleichzeitig höheren Ausgaben betroffen.

² Ob allerdings die These vom Fachkräftemangel aufrecht erhalten bleiben kann, ist fraglich, da sich die Situation in Europa mit seiner Öffnung nach Osten grundlegend ändern wird. Diese Argumentationsgrundlage für Integrationshandeln von Seiten des Staates stellt sich also als verkürzt heraus, denn damit wäre ein Ende des Bemühens mit dem beseitigten Fachkräftemangel absehbar.

³ Die Bezeichnung Menschen mit Migrationshintergrund wird als Sammelbegriff benutzt, welcher der Bevölkerungsgruppe, die als sehr heterogen eingestuft werden muss, nicht gerecht wird. Diejenigen Menschen und deren Nachkommen, die aufgrund der Anwerbeabkommen nach Deutschland eingewandert sind, und jene aus islamischen Ländern, gelten als Hauptproblemgruppen. Zum Migrationsbegriff vgl. Bundesregierung 2007, S. 12.

⁴ Diese Tendenz ist nicht so zu verstehen, als sei sie eine soziale „Vererbung“. Dazu vgl. Kuhlmann 2008.

vor, das versucht, dem Problem der besonderen Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und seinen Implikationen entgegenzuwirken.

2. Theoretische Grundlagen

Der Besitz von Einkommen oder Vermögen bestimmt in entscheidender Weise die Verwirklichungschancen und Teilhabemöglichkeiten eines jeden Menschen in der Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund ergeben sich für die Praxis der Sozialen Arbeit besondere Herausforderungen für diejenigen Bevölkerungsgruppen welche über einen erschwerten Zugang zu – oder nur über ein geringes Einkommen verfügen.

2.1 Der soziologische Diskurs

Das Handeln zur sozialen Inklusion hat also der bildungs- und gesundheitlichen Ungleichheit entgegenzuwirken, die mit niedrigem sozioökonomischem Status einhergeht. Die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland sind von deren signifikant schlechterem Abschneiden im Bildungs- und Ausbildungssystem gekennzeichnet.⁵ Dabei sind es vor allem die Jugendlichen aus der oben beschriebenen Zielgruppe sowie diejenigen ausländischer Herkunft, die die größten Misserfolge im Bildungssystem erzielen.

Die soziale Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Bildung und deren Integration ins Bildungswesen hängen sehr eng zusammen. Ziel der Inklusion durch Bildung ist, dass es Kindern von Zugewanderten im Laufe der Zeit gelingt, ähnliche Kompetenzen und Bildungsabschlüsse zu erreichen wie die übrige

⁵ Vgl. BMAS 2008; BAMF 2007; BMBF 2006, sowie PISA 2003; PISA 2006; IGLU 2006.

gleichaltrige deutsche Bevölkerung und damit Chancen auf – sowie Möglichkeiten für ein weitgehend selbstbestimmtes Leben zu erlangen. Es gilt weiterhin: „Trotz formaler Gleichstellung der Mehrzahl der Migranten mit Deutschen beim Zugang zu Bildungseinrichtungen besteht in der Realität jedoch ein beträchtliches Gefälle zwischen Kindern und Jugendlichen deutscher und nichtdeutscher Herkunft im Zugang zu höheren Bildungs- und Qualifizierungsgängen.“ (BMBF 2006, S. 137).

In der auf Erwerbsarbeit basierenden Gesellschaftsstruktur der BRD geschieht soziale Inklusion in erster Linie über die Möglichkeiten, die sich aus dem über Erwerbsarbeit erzielten Einkommen ergeben. Denn ökonomische Ressourcen bringen Spielraum für die eigene Lebensgestaltung mit sich.⁶ Bildung und Gesundheit sind zentrale Lebensbereiche, die sich entlang des sozialen Gradienten verteilen,⁷ d.h. in den unteren Teilen des gesellschaftlichen Schichtungsgefüges sind gute Gesundheit und hohe Bildungsabschlüsse weniger stark verteilt als in den oberen Teilen.

Inzwischen ist zwar nicht mehr davon auszugehen, dass der Status eines Menschen zwingend konsistent ist, denn Wechsel der sozialen Position im gesellschaftlichen Raum sind möglich und teilweise an bestimmte Lebensphasen und Ereignisse geknüpft. Die soziale Mobilität kann die Richtung ändern, sowohl nach oben als auch nach unten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang allerdings die Ursache des sozialen Status. Diese entscheidet darüber, ob Armut und soziale Exklusion ein vorübergehender oder dauerhafter Zustand ist (vgl. Mogge-Grotjahn 2008, S.46 f). Die neuen sozialen Ungleichheitsgefüge bedienen sich also zu ihrer Ursachenbeurteilung neben den klassischen vertikalen Schichtungskriterien wie z.B. Beruf und Einkommen auch

⁶ „Die Verfügbarkeit von Einkommen und Vermögen bestimmt in zentraler Weise die Teilhabe- und Verwirklichungschancen eines Menschen – sowie der von ihm ggf. abhängigen Familienmitglieder – in der Gesellschaft. So erweitert ein hohes Einkommen (...) zum einen individuelle bzw. die im Familienkontext stehenden Spielräume (...). Zugleich steigen mit dem Einkommen (...) die Möglichkeiten, in allen relevanten Lebenslagen höherwertige Dienst- und Sachleistungen in Anspruch zu nehmen.“ (Boeckh 2008, S. 282)

⁷ Der soziale Gradient bezeichnet den signifikanten Zusammenhang von zwei bzw. mehreren Faktoren. „Es besteht wissenschaftlich Einigkeit darüber, dass dieser Zusammenhang über die gesamte Lebenspanne geht und alle demographischen Gruppen betrifft.“ (Haverkamp 2008, S. 320)

horizontale Kriterien wie exemplarisch Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit und auf die Region (vgl. Kronauer 2002).

Mit dieser Erweiterung der Schichtungstheorien geht ein zusätzlicher zentraler Aspekt einher.⁸ Das Lebenslage-Konzept hat ein individualisiertes Erkenntnisinteresse. Es stehen, dem Ansatz der sozialen Inklusion entsprechend, Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten der Individuen im Vordergrund. „So wird ein umfassender Blick auf die Lebenslage Armut eröffnet: ihre materiellen (...) wie immateriellen Dimensionen (...) werden in die Analyse ebenso einbezogen wie die rechtlichen Bedingungen, die zu ihrer Verfestigung oder Überwindung beitragen (...); ebenso kommen die subjektiven Voraussetzungen und Chancen für ein Leben im Wohlbefinden in den Blick (...).“ (Mogge-Grotjahn 2008, S. 47)

Die ökonomischen Ressourcen und damit die sozialen Positionen der Menschen haben einen direkten Einfluss darauf, wie gesund oder gebildet ein Mensch ist.⁹ „Armut geht mit einer schlechteren Gesundheit und geringeren Bildung einher.“ (Haverkamp 2008, S. 322) Und dies lässt sich auch auf betroffene Kinder und Jugendliche übertragen. Für Menschen mit Migrationshintergrund stellt sich die Problematik unter anderem aufgrund von Sprachbarrieren und kulturellen Differenzen noch intensiver dar. Auch in der BRD „wirken sich (...) ethnische und Migrationshintergründe auf den Gesundheitsstatus negativ aus.“ Für diese Bevölkerungsgruppe ist von einem mehrfachen Armuts- und damit Ausgrenzungsrisiko auszugehen (vgl. Haverkamp 2008, S. 322; 328).

In der durch Erwerbsarbeit herbeigeführten Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik kann die soziale Inklusion, für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, vorrangig über die erfolgreiche Partizipation im deutschen Bildungssystem geschehen.

⁸ Armut hatte sich auf bestimmte Bevölkerungsgruppen fern des Arbeitsmarktes beschränkt. In Verbindung mit dem deutlich gestiegenen Wohlstandsniveau und dem Ausbau des Sozialstaats schien Armut ein persönliches Schicksal geworden zu sein, das einen im Alter oder auf dem Land treffen konnte. Die steigende Entkoppelung von Wachstum und Beschäftigung führte in den 1970er Jahren zu steigender Arbeitslosigkeit, die sich in den 1980er Jahren strukturell verfestigte. Somit traten alt bekannte Fragestellungen wieder in den Focus und scheinen nun die „wohlfahrtstaatlichen Arrangements“ durch neue Armutsrisiken und Prozesse sozialer Exklusion zu erodieren (Mogge-Grotjahn 2008, S. 40; 49 f).

⁹ Zum Gesundheitsbegriff vgl. Hurrelmann 2006.

2.2 Bildung, Kapital und Habitus

Der Bildungsbegriff ist demnach zentral, wenn es darum geht, soziale Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verwirklichen. Jedoch kann auch ein herkömmlicher, aber umfassender Bildungsbegriff nicht als Erfolgsgarantie für eine gelungene Inklusion angesehen werden.¹⁰ Die Vermittlung von kognitiv basierten Wissensbeständen stößt oftmals dort an ihre Grenzen, wo sie ethnisch und kulturell bzw. milieu- oder schichtspezifisch geprägten Vorstellungen vom Leben gegenübersteht. Daran schließt sich die Frage nach dem sozialer Inklusion zugrunde liegenden Bildungsverständnis an. Soll hier die ökonomische Dimension des Bildungsbegriffs dessen inhaltliche Ausgestaltung dominieren, oder muss nicht viel eher neben dem materiellen Aspekt auch noch ein mehrdimensionales Verständnis von Bildung Einzug halten?

Es bedarf eines weiter gefassten Bildungsbegriffs, der nicht verkürzt nur darauf abzielt, die Menschen als erwerbsarbeitsfähige Personen (aus-) zu bilden, sondern alle Bereiche des Menschseins anspricht. Dies ist unabdingbar, weil soziale Inklusion eben nicht in dem Einschluss in das System der Erwerbsarbeit aufgeht, auch wenn diesem Aspekt die zentrale Aufmerksamkeit geschenkt wird, sondern soziale Inklusion alle zentralen Lebensbereiche mit berücksichtigt. Ein weiterer Aspekt für die Neugestaltung des Bildungsbegriffs ist, dass er über eine Erweiterung mehr Möglichkeiten bekommt, wirksam zu werden.

Die ökonomische Unabhängigkeit ist bei sozialer Inklusion nur als Rahmenbedingung und Voraussetzung anzusehen. Vielmehr geht es hierbei darum, die Partizipationsmöglichkeiten von Individuen z.B. in den Bereichen Kultur, Politik, Sport, Gesundheit und Bildung zu verbessern. Bildung muss in diesem Sinne also nicht nur dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund die gleichen schulischen Erfolge erzielen können wie Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund, sondern Bildung hat ebenso den Auftrag, einen Beitrag dazu zu leisten, dass die Menschen, im Sinne der größten

¹⁰ Das Problem der Normativität und Wertbesetztheit von gelungener Inklusion bleibt bestehen, und somit ist das Ermessen einer gelungenen Inklusion auch auf den jeweiligen Kontext beschränkt.

Möglichkeiten zur Partizipation, Handlungs- und Auswahlmöglichkeiten in ihrem Leben haben und diese auch nutzen wollen.

An einen Bildungsbegriff, welcher soziale Inklusion ermöglichen möchte, ist ein hoher Maßstab zu setzen. Jedoch ob man den Bildungsbegriff nach Humboldt humanistisch, oder nach Klafki kritisch-reflexiv füllt, Bildung hat heute primär eine andere Bedeutung (vgl. Kuhlmann 2008, S. 302 ff).

Bildung dient in erster Linie dazu, über institutionalisierte Abschlüsse, den Zugang zu Erwerbsarbeit und damit gesellschaftlicher Teilhabe zu gewährleisten. Dies hat umso schwerwiegendere Folgen, da heute über Erwerbsarbeit auch viele weitere Chancen der gesellschaftlichen Teilhabe zugewiesen werden.¹¹ Der zuvor geschilderte Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlicher Position hat sich durch die institutionalisierte Bildung verdichtet und ist stets komplexer geworden. Damit ist klar, wer arm an Bildung ist, der hat auch ungleich weniger Chancen, materiell unabhängig zu sein (vgl. Kuhlmann 2008, S. 303).

Der Gegenstand dieses Artikels hat zwangsläufig zur Folge, dass es auch um die materielle Seite des Bildungsbegriffs geht, denn schließlich hat die Bildungsarmut materielle Nachteile. Diese wiederum führen zu – und sind gleichzeitig Folge von – Bildungsarmut.

Also gilt: „Hierzu müssen wir uns mit der ökonomischen Relevanz von Bildung beschäftigen und sie als Qualifikation für ein berufliches Tun, bzw. als den Erwerb der Kompetenz von Lernfähigkeit verstehen, denn dies ist eine Dimension des Bildungsbegriffes, wie er im Zusammenhang von Armut und Bildung relevant wird.“ (Kuhlmann 2008, S. 304)

Im Kontext der sozialen Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist diese ökonomische Relevanz von Bildung zentral. Mit einem materialistischen Verständnis von Bildung als einem Kapital sind die Zusammenhänge von Bildung und Armut sowie sozialer Ungleichheit eindeutiger aufzufassen. Gleichzeitig wird der Bildungsbegriff dadurch kompatibel und kann mit Bezug auf Bourdieu als kulturelles Kapital verstanden werden (vgl. Kuhlmann 2008).

¹¹ Zum Zusammenhang von Erwerbsarbeit und gesellschaftlicher Teilhabe vgl. Boeckh 2008; Huster/ Boeckh/ Mogge-Grotjahn (Hrsg.) 2008.

Im Sinne Bourdieus ist Bildung kulturelles Kapital.¹² Bildung und Kultur sind also auch Formen von Kapital und unterliegen ebenso den Bedingungen des Marktes und der Tauschbeziehungen wie das materielle Kapital selbst. Armut kann, Bourdieu folgend, also auch aus dem Mangel an kulturellem Kapital bestehen, welches vor allem über den jeweiligen Bildungsstand ablesbar wird.¹³

Die unterschiedlichen Klassen im Schichtungsgefüge einer Gesellschaft lassen sich demnach nicht nur anhand von z.B. Einkommen unterscheiden, sondern vor allem durch ihre Lebensstile, welche mit bestimmten Bildungsständen und Kulturen einhergehen. „Gerade die feinen Unterscheide (...) dienen im Wesentlichen der Reproduktion privilegierter und unterprivilegierter Milieus.“ (Kuhlmann 2008, S. 305) Die Position des Individuums im sozialen Raum wird in diesem Sinne also vor allem durch den Besitz von Bildung und Kultur, nicht allein materiell, hergestellt.

Der Habitus stellt sich als ein „System von Grenzen“ (Bourdieu 1997b, S. 33) der individuellen Handlungsspielräume dar, bezogen auf die Mobilität in andere soziale Schichten (vgl. ebd. S. 33). Mit dem Habitus, der in Kindheit und Jugend erworben wird, gehen also bestimmte Orientierungen einher. Geschmacksfragen aus allen Bereichen des Lebens sind daher kein Zufall, sondern jeweils Ausdruck der sozialen Schicht eines Individuums und spiegeln das Herkunftsmilieu wider (vgl. Bourdieu 1997a, S. 31 ff).

Während mit dem Habitus das Verhalten und die Haltung in Hinsicht auf die geistige Einstellung verbunden werden, wird in Bezug auf Körperhaltung, Gestik und z.B. die Wahl der Sportart, Bourdieu folgend, der Begriff Hexis verwandt. Und „die körperliche Hexis, eine Grunddimension des sozialen Orientierungssinns, stellt eine praktische Weise der Erfahrungen und Äußerungen des eigenen gesellschaftlichen Stellenwerts dar (...).“ (Bourdieu 1997a, S. 739)

Subjekte tragen somit ihre Einstellung und das Verhältnis zur sozialen Welt nach außen, in der Art und Weise, wie sie sich in Raum und Zeit mit dem eigenen Körper präsentieren. Dieser 'Klassenkörper' hat viele kleine Facetten, in denen man den Ursprung der sozialen Herkunft

¹² Zum Kapital- und Kulturbegriff vgl. Bourdieu 1997a.

¹³ Zur Korrelation der Kapitalarten vgl. Bourdieu 1997a.

ablesen kann. Somit werden sowohl die Hexis als auch der Habitus zum Ausdruck über das Verhältnis zum eigenen Körper. Der Klassenkörper ist „mit andern Worten, eine ganz bestimmte, die tiefsitzenden Dispositionen und Einstellungen des Habitus offenbarende Weise, mit dem Körper umzugehen, ihn zu pflegen und zu ernähren.“ (Bourdieu 1997a, S. 307)

2.3 Interkulturelle Sensibilität

Die von Habitus und Hexis geprägten Laienkonzepte und Attributionsmuster der Zielgruppe zu berücksichtigen bedeutet, der Klientel interkulturell sensibel zu begegnen. Interkulturelle Sensibilität verlangt der Praxis Sozialer Arbeit die kompetente Strukturierung sozialer Prozesse ab. Die Vermittlung zwischen kontroversen normativen, habituellen und kulturellen Standards sowie individuellen Ansprüchen liegt dabei ebenso im Aufgabenfeld (vgl. Eppenstein/ Kiesel 2008, S. 171). Dabei ist die interkulturelle Sensibilität aufmerksam für die Spannungsfelder der modernen Praxis Sozialer Arbeit. Spannungsfelder sind dabei jene Bereiche Sozialer Arbeit, in denen theoretisch Dissens herrscht, welche aber praktisch immer wieder eine Balance herstellen müssen¹⁴. Dieser Sachverhalt trifft auf die soziale Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu. Die Sensibilität, die zu einer Kompetenz in interkulturellen Fragen der Sozialen Arbeit führt, ist daher ebenso unverzichtbarer Bestandteil des Bildungsbegriffs zur sozialen Inklusion wie die Berücksichtigung des bisher Aufgeführten.

¹⁴ Interkulturelle Sensibilität bildet, da sie sich zwischen verschiedenen zielgerichteten Orientierungen bewegt und diese offen legt, Grenzen und Widersprüche reflektiert und auf diesen Wegen Wissen und Fähigkeiten generiert und dieses Wissen weitergibt. Ebenso ist interkulturelle Sensibilität brauchbar, um die durch sie selbst hervorgerufenen Leitdifferenzen, in diesem Fall z.B. Religion, Ethnizität und Kultur, welche soziale Ungleichheit schaffen und damit Realität konstruieren, zu hinterfragen. Interkulturell sensible Soziale Arbeit akzeptiert zwar Differenzierungsmuster und Leitdifferenzen, stellt diese aber als historisch bedingt und damit änderbar dar (vgl. Eppenstein/ Kiesel 2008, S. 181 ff).

3. Das Projekt “Kontrakt – Unternehmen für Bildung“ (Witten)

Das Modellprojekt “Kontrakt – Unternehmen für Bildung“ der Stadt Witten, steht für die Annahme der Bildungsproblematik von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Es versucht, den krisenhaften Kreislauf der Bildungsausgrenzung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu durchbrechen. Über die Teilnahme am Projekt sollen Jugendliche mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Schichten an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt herangeführt werden. Dabei stellt “Kontrakt – Unternehmen für Bildung“ einen ernstzunehmenden Versuch der sozialen Eingliederung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund dar. Der sensible Übergang von Schule – Ausbildung wird durch das Projekt gestaltet und dadurch entstehen Perspektiven für die Jugendlichen, die höchstwahrscheinlich maximal einen Hauptschulabschluss erreichen werden. Zudem ist das Projekt im Kontext dieses Artikels ein good-practice Beispiel, weil es in ein Netzwerk der Stadt Witten zum Thema Integration eingebettet ist.¹⁵

Auch die Stadt Witten sieht sich mit den bundesweit bekannten Problemen der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konfrontiert. Die Verteilung der Schüler an Wittener städtischen Schulen im Schuljahr 2006/2007 stellte sich, in Zahlen, wie folgt dar:

¹⁵ Das Projekt ‘Kontrakt’ wird mit einer Summe von 150.000 € vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge finanziert. Es ist in ein bereits bestehendes Netzwerk der Stadt Witten zum Thema Integration eingebettet. Dieses Netzwerk, mit dem Namen „Wittener Internationales Netzwerk“ (WIN), wurde im Herbst 2005 gegründet. Hier treffen sich in Abständen von ca. acht Wochen Vertreterinnen und Vertreter aus Migrantenvereinen, hauptamtliche Akteure aus dem Bereich der Integration, Fraktionsmitglieder und interessierte Bürgerinnen und Bürger um über die Integrationsarbeit der Stadt zu diskutieren.

Abb. 1: Verteilung der Schüler der Stadt Witten nach Schulform

Schüler insgesamt	Davon ohne dt. Pass (%)
210 Förderschüler	57 (27,1 %)
858 Hauptschüler	214 (24,9 %)
2140 Gesamtschüler	254 (11,9 %)
1532 Realschüler	149 (9,7 %)
2640 Gymnasiasten	100 (3,8 %)

Quelle: Statistisches Jahrbuch 2006, S. 126 f

Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass die Überrepräsentation von Schülern ohne deutschen Pass in Haupt- und Förderschulen, sowie deren Unterrepräsentation in den anderen Schulformen bis heute als Problem besteht.¹⁶

Das Projekt “Kontrakt – Unternehmen für Bildung“ hat das Ziel, den Jugendlichen größere Chancen auf einen besseren Schulabschluss und damit gleichzeitig einen Berufseinstieg zu ermöglichen. Die Teilziele der Maßnahme sind darin zu sehen, dass die allgemeine Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessert werden soll. Sie sollen Orientierung in der Berufswahl erlangen, erste Erfahrungen im Umgang mit möglichen zukünftigen Arbeitgebern sammeln und praktische Erfahrungen anhand von betrieblichen Praktika machen.¹⁷ Außerdem erhalten die Jugendlichen durch die wöchentliche Nachhilfe eine Chance, ihre Mathematik-, Englisch- und Deutschkenntnisse zu verbessern sowie an Selbstbewusstsein zu gewinnen. Auch die Partizipation der Jugendlichen an sportlichen und kulturellen Aktivitäten dient, neben dem allgemeinen Wissenserwerb, der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und damit der Steigerung des Selbstbewusstseins.

Für die Projektlaufzeit von drei Jahren übernehmen Wittener Betriebe die Patenschaft für einen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und

¹⁶ Die Unterscheidung anhand des Merkmals Migrationshintergrund war aufgrund der Datelage nicht möglich.

¹⁷ Zur Gestaltung des Übergangs Schule – Ausbildung vgl. Kontrakt – Modellprojekt-Konzept (2008).

verpflichten sich, ein 'Bildungsstipendium' in Höhe von 50 € monatlich zu zahlen. Dadurch werden die für das jeweilige Patenkind notwendigen bildungs- und inklusionsfördernden Maßnahmen wie beispielhaft die Nachhilfe, Bewerbungstraining oder der Beitrag im Sportverein finanziert.¹⁸

Neben der regelmäßigen finanziellen Spende erklärt sich das Unternehmen bereit, dem Jugendlichen soweit wie möglich ein Praktikum innerhalb des Betriebes im Rahmen der Projektlaufzeit zu ermöglichen. Außerdem ist die persönliche Kontaktaufnahme mindestens bei Vertragsbeginn und nach jeder Zeugnisausgabe ein Teil des Kontrakts (vgl. Modellprojekt-Konzept Patenschaftserklärung 2008, S. 1). Das Projekt ist bewusst so angelegt, dass die Unternehmen nicht als reine Geldgeber fungieren, sondern sich ebenso als 'Paten' der Jugendlichen ansehen und Möglichkeiten der Gestaltung in Anspruch nehmen.

Die Stadt Witten begegnet der Problemstellung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund also zweifach: Zum einen werden über Förderangebote Verbesserungen im schulischen Bereich angestrebt, zum anderen werden über den Kontakt zu Unternehmen und Organisationen in der Stadt und der Region die Möglichkeiten, in ein Ausbildungsverhältnis hineinzuwachsen, geschaffen. Eine Besonderheit des Projektes ist also die Verknüpfung der Problemlagen zweier Interessengruppen und deren Nutzung: nämlich die Schwierigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in Ausbildungsstellen zu gelangen, und die Schwierigkeit von Unternehmern, passende Auszubildende zu finden.

Über die Bildungsstipendien soll der Benachteiligung im deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem entgegengewirkt werden. Das Projekt 'Kontrakt' will erreichen, dass der Bildungsbenachteiligung nicht nur durch eine Verbesserung der Schulsituation, sondern auch durch eine Zusammenarbeit mit der regionalen Wirtschaft entgegengewirkt wird.

¹⁸ Vgl. Kontrakt – Modellprojekt-Konzept (2008).

4. Fazit

Die soziale Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellt sich als interdisziplinäre Querschnittsaufgabe dar. Um dieser anspruchsvollen Aufgabe entsprechen zu können muss sich die Soziale Arbeit all ihrer Nachbardisziplinen bedienen. Nur auf diese Weise kann sie die umfangreichen Voraussetzungen und Bedingungen sowie Möglichkeiten, die in dem ressourcen- und kompetenzorientierten Inklusionsansatz liegen, erschließen und offen legen.

Die Ausgangslage für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bildungssystem der BRD ist denkbar schlecht. Da diese Situation aber nicht isoliert zu betrachten, sondern in die Lebenswelten von Eltern und Familien eingebettet ist, sind die Maßnahmen auch der Ausgangslage entsprechend zu gestalten. Es bedarf also nicht nur der Förderung der Kinder selbst, sondern vor allem einer Unterstützung der Eltern aus den Risikofamilien. Dazu bietet die kommunale Trägerschaft der Jugendhilfe erhebliche Handlungsspielräume, vor allem in den Bereichen der vorschulischen Bildung und Erziehung und den Maßnahmen zur Beratung sowie Unterstützung von Eltern.¹⁹

Zudem sind auch städtebauliche Maßnahmen unumgänglich, da die Lebenswelt in einem nicht unerheblichen Maße von der Ausgestaltung des Lebensraums abhängig ist. Durch die Aneignung der Lebensumwelt über den eigenen Körper werden neue Handlungsmöglichkeiten und Verarbeitungsmodi erlernt. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden aber durch den Wohnraum und das Wohnumfeld benachteiligt, ihre eigenen körperlichen Fähigkeiten einzusetzen und deren Repertoire zu vergrößern. Dies hat nicht nur negative gesundheitliche Folgen, sondern führt auch zu schlechteren Startchancen bei der Entfaltung der intellektuellen Fähigkeiten (vgl. Zimmer 2004).

Die Bedingungen für eine soziale Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind komplex, und es bedarf, um ih-

¹⁹ Die Kommunen haben den Auftrag die Entwicklung junger Menschen zu fördern und familiär bedingten (Bildungs-) Benachteiligungen entgegenzuwirken. Dazu vgl. Stascheit 2005: SGB VIII, §1 Abs. 3. Zu den zentralen Instrumenten aus der Kinder- und Jugendhilfe zählen die Elternberatung und -bildung; Angebote in Kindertagesstätten; Kinder- und Jugendsozialarbeit; Hilfen zur Erziehung.

nen zu entsprechen, der Einrichtung von neuen Strukturen im Bildungs- und im System der sozialen Sicherung. Die soziale Inklusion ist ein Gesellschaftsmodell und drängt auf Veränderungen in der Ausgestaltung der Teilsysteme unserer Gesellschaft. Wird, wie in den überwiegenden Fällen des Inklusionshandelns, aber weiterhin an den Symptomen von Armut und Ausgrenzung gearbeitet, anstatt auf die Ursachen dieser Phänomene einzuwirken, ist die Umsetzung des Prinzips soziale Inklusion als ein Gesellschaftsmodell kaum möglich. Die Chancen, es nachhaltig und wirksam zu etablieren, sind dann nicht gegeben. In der Analyse der politischen Strategien der Bundesregierung zur Bekämpfung von Armut und sozialer Exklusion von Kindern und Jugendlichen „zeigt sich immer wieder ein Widerspruch zwischen einer am rechtlichen und sozialen Status der Herkunftsfamilie fixierten Politik des sozialen Ausgleichs, aus dem heraus sich stark sozial abstufende Folgen ergeben, und einen Anspruch, Armut bei Kindern dürfe (...) es nicht geben. Wenn aber Familien mit Migrationsgeschichte (...) einem besonders hohen Risiko (...) von Armutslebenslagen unterliegen, müsste es ein schlüssiges Konzept gegen Kinderarmut genau an diesen Sollbruchstellen ansetzen.“ (Huster/Benz/Boeckh 2007, S. 2)

Soziale Gerechtigkeit muss von der Gesellschaft gewährleistet werden, sie ist nicht etwas, das in die Verantwortung einzelner Menschen gehört, sie ist ein öffentliches Gut. Genauso stellt sich Bildung als Menschenrecht, nicht aber rein ökonomisches orientiert dar.

5. Literatur

- Amt für Statistik, Stadtentwicklung und Wahlen (Hrsg.) (2006):** Stadt Witten Statistisches Jahrbuch.
- Boeckh, Jürgen (2008):** Einkommen und soziale Ausgrenzung, in: Huster, Ernst-Ulrich/ Boeckh, Jürgen/ Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 282-300.
- Bourdieu, Pierre (1997a):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 9. Auflage, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1997b):** Die verborgenen Mechanismen der Macht. VSA Verlag, Hamburg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2007):** Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung, Nürnberg.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2008):** Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006):** Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Berlin.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2007):** 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin.
- Eppenstein, Thomas/ Kiesel, Doron (2008):** Soziale Arbeit interkulturell. Kohlhammer, Stuttgart.
- Haverkamp, Fritz (2008):** Gesundheit und soziale Lebenslage, in: Huster, Ernst-Ulrich/ Boeckh, Jürgen/ Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 320-334.
- Hurrelmann, Klaus (2006):** Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung, Juventa Verlag, Weinheim/ München.
- Huster, Ernst-Ulrich/ Boeckh, Jürgen/ Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.) (2008):** Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Huster, Ernst-Ulrich/ Benz, Benjamin/ Boeckh, Jürgen (2007):** Bekämpfung von Kinderarmut und Förderung der sozialen Eingliederung von Kindern. Eine Untersuchung der nationalen Strategien, Internetquelle: <http://www.peer-review-social-inclusion.eu/network-of-independent-experts/2007/first-semester-2007>. (03.11.2009)
- Kontrakt – Unternehmen für Bildung. Modellprojekt-Konzept (2008).**
- Kronauer, Martin (2002):** Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus, Campus Verlag Frankfurt am Main/ New York.
- Kuhlmann, Carola (2008):** Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten, in: Huster, Ernst-Ulrich/ Boeckh, Jürgen/ Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 301-319.

Mogge-Grotjahn, Hildegard (2008): Gesellschaftliche Ein- und Ausgrenzung. Der soziologische Diskurs, in: Huster, Ernst-Ulrich/ Boeckh, Jürgen/ Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 39-53.

Stascheit, Ulrich (Hrsg.) (2005): Gesetze für Sozialberufe. 12. Auflage, Nomos Verlag, Baden-Baden.

Zimmer, Renate (2004): Toben macht schlau! Bewegung statt Verkopfung, Herder Verlag, Freiburg.

Franziska Hermanns

Der Stellenwert einer intermediären Institution für Soziale Inklusionsstrategien – Bestandsaufnahme von aktuellen Entwicklungen und Perspektiven des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Frankfurt am Main

1. Theoretischer Bezugsrahmen

Das ISS prägt nachhaltig das Meinungsbild in Fragen der Sozialen Arbeit in der Gesellschaft (vgl. Wissenschaftsrat 2008). Es deckt mit seiner Arbeit die Breite sozialer Interventionen in Praxisforschung, Beratung und Weiterbildung ab. Ein zentrales Merkmal im Leitbild des ISS stellt dabei die Forderung dar, einen Beitrag zur Sozialen Inklusion leisten zu wollen. Das Institut ordnet sich damit gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen zu, wie sie auf EU-Ebene z.B. in der Lissabon-Strategie ausführlich formuliert worden sind. Da sich Inklusionsstrategien bei ihrer Konzeptionalisierung, Implementation und Evaluation unterschiedlicher Methoden und Institutionen bedienen, ist die Analyse einer besonders wichtigen Einrichtung wie des ISS ein wichtiger Beitrag zur näheren Bestimmung von Inklusionsstrategien in unserer Gesellschaft.

Die Masterarbeit zeigt dafür eine erste Bestimmung des aktuellen Sozialen Inklusionsverständnisses des ISS auf. Dies geschieht in Form einer Bestandsaufnahme anhand drei laufender Projekte des ISS, das Verständnis von Mitarbeitern zum Thema Inklusion sowie anhand inklusionsrelevanten Teilen des Leitbildes. Die ausgewählten Projekte beziehen sich auf die drei Säulen des ISS:

- ◆ **1. Säule: Praxisforschung:** In der Praxisforschung wird ein Projekt der AWO/ISS Kinderarmutsstudie „Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern am Ende der Sekundarstufe I“ analysiert.
- ◆ **2. Säule: Konzeptentwicklung:** Im Bereich Konzeptentwicklung soll das jüngst entwickelte Modul im Projekt Monheim für

Kinder „Mo.Ki 0-Frühes Fördern von Anfang an“ näher betrachtet werden.

- ◆ **3. Säule: Praxisberatung:** Eine Evaluation des Vorhabens der Deutschen Sportjugend „Förderung des Engagements benachteiligter Jugendlicher und junger Menschen mit Migrationshintergrund in den Strukturen des organisierten Sports“ wird näher anhand ausgewählter Kriterien angesehen.

1.2 Theoriebegriff: Soziale Inklusion

Um den Sozialen Inklusionsbegriff im ISS identifizieren zu können, findet zunächst eine theoretische Erörterung der Begrifflichkeit „Soziale Inklusion“ für das Institut statt. Die Auswahl fällt auf drei Vorstellungskreise von Inklusion, die für das ISS von Bedeutung sein könnten:

Das zuerst zu nennende Verständnis bezieht sich auf eine Fortentwicklung des *Luhmannschen systemtheoretischen Inklusionsverständnisses* von Roland Merten, Alfred Scherr und Hemma Mayrhofer, das auf den institutionellen Zugang zu (Teil-) Systemen ausgelegt ist, jedoch in der Weiterentwicklung auch soziale Elemente der Exklusionsverdichtung bzw. Abweichungsverstärkung durch Soziale Arbeit mit einbezieht. Das Verständnis der Autoren über Soziale Inklusion ist für das ISS besonders bedeutsam, da sich deren Theorien von Sozialer Inklusion und Exklusion explizit auf die Disziplin der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik beziehen, welche die Fach- und Forschungsdisziplin des Institutes darstellen. Die Autoren sind sich dabei einig, dass der Soziale Inklusionsbegriff aus den Systemtheorien von Niklas Luhmann nicht für die Soziale Arbeit und Sozialpädagogik ausreicht. Daher reflektieren sie Luhmanns Sichtweise kritisch und erweitern die Perspektiven mit weiteren Theorien (z.B. durch die Habitustheorie von Bourdieu) und sehen in der Forschung und Fortentwicklung eine Chance für das eigene Professionsverständnis der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik.

Daneben steht das Inklusion- und Exklusionsverständnis von *Anthony Giddens*. Seine Sichtweise als Soziologe ist stark vom sozialdemokra-

tischen, politischen Kontext geprägt. Sein Inklusionsbegriff bezieht sich auf gesamtgesellschaftliche Gestaltungsmöglichkeiten und soziale Partizipationschancen. Daher ist seine Theorie über Soziale Inklusion und Exklusion für das ISS als sozialpolitisch geprägtes Institut passend, da es sich auch durch seine Verbundenheit mit der AWO und deren sozialdemokratischen Grundwerten auszeichnet.

Der Soziologe *Martin Kronauer* schließlich legt mit seinem ausdifferenzierten Ansatz von Exklusion ausgehend eine Synthese von beiden vorstehenden Konstruktionen dar. Er nimmt materielle Teilhabemöglichkeiten, soziale und politische Partizipation sowie kulturelle Teilhabe gleichermaßen zum Kriterium für Inklusion. Kronauer stellt vor allem die Dimensionen der Exklusion auch empirisch dar, und ergänzt und konkretisiert den Exklusionsbegriff damit empirisch detailliert. Seine Sichtweise eignet sich, um konkrete Kriterien für die Praxisforschung darzustellen, ein wichtiger Arbeitsbereich des ISS.

Alle drei Sichtweisen sind strukturell, soziologisch und sozialpolitisch ausgerichtet und zeigen verschiedene Blickwinkel von Sozialen Inklusions- und Exklusionsprozessen auf. In den einzelnen Theorien gibt es teilweise Überschneidungspunkte. Es wurde bei der Auswahl der Theorien jedoch Priorität auf ergänzende Sichtweisen gelegt.

Auf Grundlagen dieses für das ISS definierten Inklusionsbegriffes werden Projekte und der themenbezogene Teil des Leitbildes auf die Inklusions- und Exklusionsverständnisse der verschiedenen Theorien hin untersucht. Weiterhin erfolgen qualitative leitfadengestützte Interviews mit Projektverantwortlichen bzw. Projektmitarbeitern über dessen Inklusionsverständnis. Anhand der verschiedenen Grundverständnisse kann in der Bestandsaufnahme untersucht werden, in welche Richtung der Inklusionsbegriff des Institutes in den Projekten bzw. in den Sichtweisen der Mitarbeiter wiederzufinden ist und welche Bereiche ggf. nicht abgedeckt werden. Anschließend erfolgt aus den erhobenen Daten ein Resümee über das Inklusionsverständnis in den verschiedenen Teilbereichen sowie eine abschließende Schlussfolgerung für die praktische Arbeit im ISS.

Abbildung 1: Vorgehen in der Masterarbeit (eigene Abbildung)



2. Untersuchungsdesign

2.1 Überprüfung des Theoriebegriffes:

Das Theorieverständnis zu Sozialen Inklusions- und Exklusions-sichtweisen aus der Perspektive der einzelnen Autoren wurde durch das Bilden von Kategorien abgeleitet: Zentrale Aussagen werden erfasst und in immer kleinere Einheiten gebündelt. Am Ende wird eine Zusammenfassung aller Kriterien nach Autoren geordnet, um sie dann anschließend praktisch auf die einzelnen Projekte, den auf Soziale Inklusion bezogenen Teil im Leitbild und die Interviewergebnisse anzuwenden. Damit können Aussagen getroffen werden, welche die Aspekte der Sozialen Inklusions- und Exklusionsverständnissen in den Projekten, Leitbild und Mitarbeiterverständnissen wiederfinden lassen.

2.2 Ergebnisse

Folgende Aussagen ergaben sich aus den Theorieverständnissen der Autoren, um den Sozialen Inklusionsbegriff für das ISS ableiten zu können (bezugnehmend auf den Teil: Theoriebegriff: Soziale Inklusion).

2.2.1. Der Soziale Inklusionsbegriff systemtheoretisch orientiert (angelehnt an Luhmann):

- ◆ **Es gibt verschiedene Teilsysteme mit verschiedenen Prioritäten, Wichtigkeiten z.B. Erziehungssystem, Kunstsystem**

In welchen Teilsystemen werden Personen inkludiert?

- ◆ **Erfolgreiche Einbindung an bestimmte Teilsysteme dienen als Voraussetzung, um an anderen Teilsystemen teilnehmen zu können.**

Findet eine erfolgreiche Einbindung in Teilsysteme statt, die als Voraussetzungen dienen, an anderen Teilsystemen teilnehmen zu können?

- ◆ **Exklusion von Organisation der sozialen Hilfe soll verhindert werden, um Exklusionsverdichtung zu vermeiden.**

Wird eine Exklusion durch Organisation der sozialen Arbeit verhindert? Wie wird mit exkludierenden Verhalten der Teilnehmer in einer Organisation umgegangen? Fallen sie aus dem System?

- ◆ **Es gibt verschiedene Grade von Inklusion und Exklusion.**

Mit welcher Intensität finden Inklusionseinbindungen in das System statt?

2.2.2 Der Soziale Inklusionsbegriff orientiert nach Giddens

- ◆ **Förderung von gesellschaftlichem Zusammenhalt durch Beteiligung von Personen am öffentlichen System ist ein elementarer Bestandteil, um Flucht in die Privatisierung entgegen zu wirken**

Wird gesellschaftlicher Zusammenhalt durch Beteiligung am öffentlichen System gefördert, um „Abwandern“ in die privaten Systeme zu verhindern?

- ◆ **Exklusion „oben und unten“ entgegenwirken, um gesellschaftlichen Zusammenhalt zu ermöglichen**

Wird Exklusion „oben und unten“ entgegengewirkt? (Rückzug durch Privatisierung oder Ghattobildung verhindert)

- ◆ **Zufriedenheit mit Arbeitsbedingungen, öffentlichem System, Gesundheitssystem, Bildungssystem schaffen zur Förderung gesellschaftlichen Zusammenhaltes**

Wird Zufriedenheit und Bindung bei Personen mit ihren Arbeitsbedingungen, dem Zustand des öffentlichen Systems, Gesundheitssystems, Bildungssystems erzeugt?

- ◆ **Schaffung von sozialem Kapital, um Netzwerke zur gegenseitigen Unterstützung von Personengruppen zur Selbsthilfe und Förderung von sozialer Inklusion zu ermöglichen**

Werden Netzwerke aufgebaut, um Unterstützung und Selbsthilfe sowie Schaffung von sozialem Kapital zu gewährleisten?

2.2.3 Empirische Dimensionen von Exklusion nach Martin Kronauer; Exklusionserfahrung durch Ausschluss aus Interdependenzbeziehungen

Formulierung der Faktoren auf Inklusion gerichtet

- ◆ Wird ein Einschluss in Erwerbsarbeit oder eine Statusalternative geboten?
- ◆ Wird ein langfristiger Ausschluss aus Erwerbsarbeit beendet, Perspektiven für Einschluss in Erwerbsarbeit aufgezeigt?
- ◆ Wird das Selbstbild des Menschen in der Situation gestärkt?

Exklusionserfahrung durch Ausschluss aus sozialen Netzen

Formulierung der Faktoren auf Inklusion gerichtet

- ◆ Verhindert eine Maßnahme die Erfahrung von Isolation durch Einbindung einer Person, Personengruppe in Partner-, Freundschafts-, Verwandtschaftsbeziehungen?
- ◆ Wird der Aufbau von sozialen Beziehungen, Netzwerken mit Menschen „ohne Ressourcenmangel“ gefördert?

Exklusionserfahrung durch Ausschluss von materiellen Teilhabemöglichkeiten

Formulierung der Faktoren auf Inklusion gerichtet

- ◆ Besteht eine Chance zur Teilhabe am materiellen Lebensstandard und dadurch resultierend an materiellen Gütern, den Erhalt von Dienstleistungen und Teilnahme an sozialen Aktivitäten?

Exklusionserfahrung durch politisch-institutionelle Teilhabe

Formulierung der Faktoren auf Inklusion gerichtet

- ◆ Wird der Zugang zu politisch-institutioneller Teilhabe von vorne herein durch Veränderungen oder durch Befähigung der Teilnahmefähigkeit der einzelnen Person ermöglicht?

Exklusionserfahrung durch Ausschluss von kultureller Teilhabe

Formulierung der Faktoren auf Inklusion gerichtet

- ◆ Werden Bewältigungsmechanismen zur Identitätsfindung, Findung kultureller Identität von exkludierten Personen gefördert?
- ◆ Wird ein identitätsstiftendes „Wir-Gefühl“ mit einer Gruppe erzeugt?

2.2.4 Inklusionsbezogener Teil des Leitbildes des ISS 2010

Anhand der Beschreibung des Leitbildes sind folgende Fragen für das Inklusionsverständnis des ISS relevant:

- ◆ Ist eine Teilhabe an allen gesellschaftlichen Subsystemen, insbesondere an den Subsystemen zu Bildung, Ausbildung und Arbeit möglich?
- ◆ Wird eine formale Sicherung und faktische Wahrnehmung der bürgerlichen und politischen Rechte und Pflichten gewährt?
- ◆ Wird freiwillige Exklusion, d.h. selbst gewählter Rückzug aus sozialer Verantwortung verhindert?

2.2.5 Fazit

Der stärker *systemtheoretisch orientierte Ansatz* (Mayrhofer, Scherr, Merten in Bezug auf Luhmann) versteht sich als Theorie über soziale Systeme und Subsysteme. Es geht weniger um eine Analyse von sozialen Problemen, die zu Inklusions- und Exklusionsprozessen führen, sondern um theoretische Bestimmung der logischen Voraussetzung, unter denen Ausgrenzungsmechanismen entstehen können. Dabei liegt das Kriterium für Exklusion und Inklusion vor allem bei der institutionellen Zuordnung des Drinnen und des Draußen und in der Feststellung von Graden der Inklusion und Exklusion. Der Ansatz verbleibt damit institutionell formal, sagt aber etwas über den Grad der institutionellen Einbindung bzw. Ausgrenzung aus.

Der sozialdemokratisch geprägte Inklusionsansatz von *Anthony Giddens* fragt nach den materiellen Partizipationschancen einmal als Verwirklichung von Rechten, sodann als Teilhabe am gesamtgesellschaftlichen ökonomischen, sozialen, kulturellen und symbolischen Kapital (Einordnung nach Bourdieu).

Der empirische Ansatz von *Kronauer* schließlich versucht, beide Ansätze miteinander zu verbinden, indem er einerseits die Interdependenzbeziehungen in den Blick nimmt und durch die Betrachtung sozialer Netzwerke erweitert. Daraufhin stellt er die von Bourdieu benannten Kapitalformen empirisch dar, analysiert und gewichtet sie. Die Theorie eröffnet so einen Zugang zu einem Verständnis von Exklusion als komplexe Lebenslage, in der verschiedene Kapitalarten unterschiedlich kombiniert sein und im Lebenslauf sich durch Kumulations- oder Kompensationseffekte ergeben können, z.B. durch Mangel an ökonomischem Kapital gekennzeichnet, zum anderen aber auch durch einen Mangel an kulturellem und symbolischem Kapital. Vorhandenes soziales Kapital kann zur Überwindung von Exklusionsprozessen beitragen, fehlendes soziales Kapital kann es dagegen weiter verfestigen.

Aus diesen Verständnissen lassen sich Kriterien für die Bewertung des Inklusionsbegriffes der Mitarbeiter und des Leitbildes des ISS gewinnen:

- Bezieht sich das Verständnis vor allem auf die institutionellen Zugangsbedingungen zum gesellschaftlichen Gesamtsystem bzw. zu sozialen Subsystemen wie Bildung, Ausbildung und Arbeit?
- Inwieweit hat es einen Blick auf die Partizipation des Einzelnen im sozialen und politischen System?
- Wie sieht es die soziale Positionierung des Einzelnen im Verhältnis zu gesamtgesellschaftlichen Verteilungsprozessen und –strukturen?
- Und schließlich wie ausdifferenziert erfasst es auch materialiter die Beteiligung an den unterschiedlichen Ressourcen (Kapitalien) der Gesellschaft?

Dabei unterliegt ein Inklusionsverständnis immer auch situativen Bedingungen, so dass von vornherein eine gewisse Bandbreite und damit auch Unschärfe im Inklusionsverständnis einer Einrichtung wie dem ISS vorliegen dürfte.

2.3 Qualitative leitfadengestützte Interviews

Die Wahl der Untersuchungsmethode fällt auf eine qualitative Untersuchung in Form eines Experteninterviews.

„In einer frühen Phase der (theoretisch) noch wenig vorstrukturierten informationell wenig vernetzten Untersuchung ermöglicht das Experteninterview eine konkurrenzlos dichte Datengewinnung“ (Bogner/Menz 2005, 7).

Es liegen bisher keine anderen Arbeiten und Untersuchungen zum Thema Inklusionsverständnis der ISS Mitarbeiter vor. Daher gestaltet sich die Frage nach diesem noch völlig offen. Das Forschungsfeld der

Untersuchung soll sich daraus begründet explorativ gestalten. Ein Nachteil der qualitativen Methode liegt im hohen Arbeitsaufwand bei der Erhebung und Auswertung der Daten. So kann nur eine kleine Stichprobe untersucht und damit ein kleiner Ausschnitt von Mitarbeiterverständnissen erhoben werden. Vorteil eines quantitativen Fragebogens bestünde in der Chance einer Totalerhebung deren Ergebnisse repräsentativer für das gesamte Mitarbeiterverständnis stehen würden. Da aber erst untersucht werden soll, in welche Richtung das Inklusionsverständnis der Mitarbeiter geht, wäre die Totalerhebung durch einen quantitativen Fragebogen ein zweiter Untersuchungsschritt, der nach dem Erkenntnisgewinn durch die qualitativen Experteninterviews folgt. Charakteristischerweise ist die Erhebung eines Experteninterviews an einen Leitfaden gebunden (vgl. ebd, 17). Das Auswertungsverfahren der Interviews wird an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angelehnt.

3. Ergebnisse

3.1 Ergebnisse der Interviews

Die Inklusionsverständnisse der Mitarbeiter konstatierte sich in unterschiedlicher Art und Weise Mitarbeiter A legte den Fokus auf ein sozialdemokratisch ausgerichtetes Verständnis von Inklusion, Interviewpartner B ein Inklusionsverständnis von Exklusion ausgehend. Mitarbeiter C beschreibt kein eigenes Verständnis von Inklusion. Er richtet sich nach inhaltlichen Vorgaben des Auftraggebers und bildet sein Verständnis projektabhängig. Einen inhaltlichen Unterschied zwischen den Begrifflichkeiten der Integration und Inklusion sieht er dabei nicht. Mitarbeiter A und B erleben eine hohe Zufriedenheit mit der Intention des ISS „Inklusion zu fördern“. Sie erleben eine hohe Sinnhaftigkeit in ihrer Arbeitsweise, Inklusionsprozesse zu befördern. Die Beschäftigung mit dem Thema Soziale Inklusion bzw. Soziale Integration findet bewusst seit dem Studium statt und spielt bei der Auswahl des Arbeitsplatzes eine Rolle.

Ambivalenzen gegenüber eigenen Zielen von Inklusion und ggf. abweichenden Zielen des Auftraggebers werden teilweise in der praktischen Arbeit wahrgenommen. In einem Beispiel beschreibt ein Mitarbeiter, Projekte abzulehnen, die gegen „Inklusions-Werte“ des ISS sprechen. Da aber eine gewisse finanzielle Abhängigkeit des ISS gegenüber dem Auftraggeber besteht, kann es hier auch zu Konflikten kommen, so dass eine Ablehnung nicht immer möglich ist. Eine weitere Schwierigkeit, Inklusionsziele auf Institutsebene durchzusetzen, kann ebenso auch an politischen Rahmenbedingungen liegen, wie, z.B. Vorgaben auf EU oder Bundesebene. Zwei Mitarbeiter benennen Wünsche nach erhöhter „Vernetzung“, einmal durch vermehrte Absprachen im Team über individuelle Theorieverständnisse von Inklusion der einzelnen Mitarbeiter und einmal das Bedürfnis nach Zusammenarbeit mit anderen Institutionen. Bei dem Mitarbeiter, der seinen Inklusionsbegriff projektbezogen definiert, bestehen diesbezüglich keine Unzufriedenheiten, Wünsche und Ambivalenzen.

3.2 Ergebnisse der Praxisprojekte

Alle Projekte benutzen den Begriff „Soziale Integration“ für die jeweilige Zielgruppe. Obwohl zwei Mitarbeiter eine sehr klare Vorstellung von Sozialer Inklusion haben, wird dieser Begriff in den Projektpublikationen nicht benannt. Die in der Arbeit aufgestellten Kriterien für Soziale Inklusion werden trotzdem generell in hohem Maße, mit projektabhängiger Gewichtung, umgesetzt. Teile des Inklusionsbegriffs nach Kronauer finden in allen Projekten Einzug. Der sozialdemokratisch geprägte Ansatz nach Giddens wird zumindest in Auszügen auch in allen Veröffentlichungen berücksichtigt. Die Intention Giddens, Exklusion von „oben“ entgegenzuwirken, wird in allen Expertisen nicht in den Fokus gestellt und genauer beschrieben. Die definierten Kriterien für Inklusion aus systemtheoretischer Sichtweise berücksichtigen zwei Projekte.

3.3 Ergebnisse bezogen auf das Leitbild

Inhalte des Leitbildes des ISS sind teilweise sehr allgemein formuliert, so dass sich die Auswertung der Projekthinhalte anhand dessen sehr oberflächlich und ebenfalls unspezifisch darstellt. Gerade bei den Inhalten der Punkte „Faktische Wahrnehmung bürgerlicher Rechte und Pflichten und die Verhinderung von freiwilliger Inklusion aus sozialer Verantwortung“ war für die Autorin nicht eindeutig, inwieweit sich deren Intention ausgestalten. Der Aspekt „Teilhabe an allen gesellschaftlichen Subsystemen, insbesondere an denen zur Bildung, Ausbildung und Arbeit“ hingegen stellte sich sehr konkret und als gut überprüfbar dar.

4. Schlussfolgerung:

- ◆ Aus dem Leitbild des ISS ergibt sich für die Mitarbeitenden kein einheitliches Inklusionsverständnis
- ◆ Der Integrationsbegriff zeigt sich begrifflich noch vorherrschend, ein Verständnis von Inklusion jedoch, mal explizit, mal implizit, mal theoretisch ausgewiesen, mal pragmatisch sich ergebend – ist in allen Mitarbeiterverständnissen und Projekten vorhanden
- ◆ Mitunter kommt es zu Zielkonflikten zwischen Auftraggebern und Institutsmitarbeitern, so dass das Inklusionsverständnis der Mitarbeiter nicht vollständig umgesetzt werden kann
- ◆ Mitarbeiterverständnisse und Projekte orientieren sich vor allem auf sozial partizipative Ansätze und auf Teilhabe ausgerichteten Inklusionsverständnisse (nach Giddens und Kronauer). Systemtheoretischen Hintergründe tauchen in Tendenzen auf (Luhmann)

Aufgrund der Komplexität und Vielseitigkeit der Arbeit im ISS kann es kein einheitliches, festgeschriebenes Inklusionsverständnis und

keine Definition für das ISS geben, je nach Projekt und dessen Intention variiert dieser. Ein Diskurs im Gesamtteam des ISS und in den jeweiligen Projekten ist enorm wichtig, um z.B. den Inklusionsbegriff vor dem Auftraggeber konkret und projektbezogen zu vermitteln und Modellfunktion im Bereich Sozialer Inklusion gerecht zu werden.

5. Konsequenzen für die Praxis

Generell wäre zu untersuchen, ob der „zusammengestellte“ Inklusionsbegriff den Denkweisen (aller Mitarbeiter) des ISS entspricht. Dieses wäre z.B. durch eine quantitative Untersuchung und einem anschließenden Austausch im Gesamtteam bzw. in den jeweiligen Projektteams zu klären, um dann ggf. Modifizierungen im Leitbild oder in einer anderen schriftlichen Form vorzunehmen. Der Inklusionsbegriff im bestehenden Leitbild ist sehr allgemein gehalten. Dies hat einerseits den Vorteil, sich den vielfältigen Projekten anpassen zu können, jedoch nimmt er auch die Chance, ein eindeutiges Profil für Inklusion zu vermitteln. Die praktische Anwendung des inklusionsbezogenen Teils des Leitbildes auf die Projekte gerichtet, gestaltet sich dabei sehr oberflächlich. Die Zufriedenheit mit der „Detailliertheit“ des Leitbildes im konkreten Arbeitskontext könnte ebenfalls von den Mitarbeitern quantitativ befragt werden. Eine weitere Schwierigkeit in der Vertiefung des Inklusionsbegriffs im Leitbild könnte in der Vielseitigkeit der Inklusionsverständnisse der Mitarbeiter liegen. Alleine die kleine Stichprobe in der vorliegenden Arbeit entspricht einer großen Streuung von Verständnissen. Neben einer Totalerhebung der Mitarbeiterverständnisse wäre die weitere Untersuchung der Inklusionsverständnisse sinnvoll, um ein umfassendes Bild vom aktuellen Inklusionsverständnis des ISS zu ermitteln.

6. Ansätze für weitere Untersuchungen

Die Beantwortung folgender Fragestellungen wären relevant, für die Begutachtung der Umsetzbarkeit in der Praxis, wie das ISS Inklusionsprozesse umsetzt. Neben der Betrachtung der Verständnisse der Mitarbeiter des ISS wäre es wichtig, das Inklusionsverständnis der Auftraggeber zu erfragen. Die Betrachtung, wie kommerzielle Überlegungen (z.B. Finanzierung, Inhalt der Aufträge) dabei im Verhältnis zum Inklusions-Selbstverständnis des ISS stehen, stellen einen relevanten Anschauungspunkt dar. Ambivalenzen zwischen Mitarbeiterverständnis und Verständnis des Auftraggebers wurden in den qualitativen Interviews der Mitarbeiter bereits beschrieben. Die Wirksamkeit von Inklusionsprozessen, die durch Empfehlungen des ISS oder durch Praxisprojekte und Praxisforschung erzeugt werden, wäre ebenfalls interessant, näher zu beleuchten. Bezugnahme auf die Aspekte: Entwickelt sich das ISS dabei "fort" oder bleibt es mit seinem Ansatz gleich? Wie muss ein intermediäres Institut aufgebaut sein, damit es eine nachhaltige inkludierende Wirkung hat bzw. haben kann (forschend, beratend handelnd), wären ebenfalls relevante Fragestellungen für weitere Untersuchungen.

Literatur

- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung) (Hrsg.) (2001):** Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn
- Bogner, A./ Menz, W. (2005):** Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.) (2005) Das Experteninterview. Wiesbaden
- Bortz, J. /Döring N. (2006):** Qualitative Datenerhebungsmethoden. In: Bortz, J. /Döring N. (2006) Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin
- Bourdieu, P. (1982):** Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt
- Giddens, A. (1999):** Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie. Frankfurt a.M.
- Holz, G./ Dietmann, J./ Laubstein, C. (2010):** „Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern am Ende der Sekundarstufe I“ Zwischenbericht. Frankfurt a. M
- Holz, G./Stallmann, L.(2010):** „Mo.Ki 0-Frühes Fördern von Anfang an“ 2. Sachstandsbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes. Frankfurt a.M.
- Hoorn, A./ Illmer, D./ Kleemann, W. (2010):** Förderung des Engagements benachteiligter Jugendlicher und junger Menschen mit Migrationshintergrund in den Strukturen des organisierten Sports. Frankfurt a. M.
- Kronauer, M. (2010):** Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (1997):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Mayrhofer, H. (2009):** Soziale Inklusion und Exklusion: Eine (system-) theoretische Unterscheidung als Beobachtungsangebot für die Soziale Arbeit. Soziales_Kapital. Wissenschaftliches Journal Österreichischer Fachhochschulstudiengänge Soziale Arbeit. <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/108/145.pdf>
- Merten, R. (2004):** Inklusion/ Exklusion und Soziale Arbeit, Überlegung zur aktuellen Theoriedebatte zwischen Bestimmung und Destruktion. In: Merten, R./ Scherr, A. Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden
- Merten, R./ Scherr, A. (2004):** Einleitung: Inklusion/ Exklusion. In: dies. (Hrsg.) Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden
- Scherr, A. (2001):** Soziale Arbeit als organisierte Hilfe in der funktional differenzierten Gesellschaft. In: Tacke, V.(Hg): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden
- Scherr, A. (2004):** Exklusionsindividualität, Lebensführung und Soziale Arbeit. In Merten, R./ Scherr, A. .Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden
- Wissenschaftsrat (2008):** Wissenschaftspolitische Stellungnahme zum Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS), Frankfurt a. M./Karlsruhe

Angela Hollmann

Inklusion in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – Voraussetzungen und Grundsätze methodischen Handelns

Die Frage nach dem Wesen der Inklusion in der stationären Kinder- und Jugendhilfe und die Bedeutung für das methodische Handeln stellen den Leitgedanken der Masterarbeit dar. Die Voraussetzungen und Grundsätze inklusionsfördernden methodischen Handelns in der Heimerziehung werden zunächst allgemein dargestellt und später am Beispiel der Elternarbeit im Rahmen der Heimerziehung (§ 34 SGB VIII) exemplarisch verdeutlicht.

Theoretischer Bezugsrahmen und Argumentation

Aus den Artikeln 20 Absatz 1 und 28 Absatz 1 des Grundgesetzbuches (GG) lässt sich das Sozialstaatsprinzip ableiten, wonach die Bundesrepublik Deutschland als sozialer Rechtsstaat zu verstehen ist. Nach Lampert soll ein Sozialstaat einerseits durch materielle und sonstige Hilfen Familien in der Erfüllung ihrer Aufgaben unterstützen, andererseits schichtenspezifische Benachteiligungen zur Sicherung der Chancengleichheit abbauen und damit sozioökonomische Gerechtigkeit ermöglichen. (Vgl. Lampert 2004, S. 350) Das bedeutet, dass es die Aufgabe des Staates ist, allen Kindern unabhängig von der Schichtzugehörigkeit der Eltern die Chance für ihre emotionale, geistige und soziale Entwicklung zuzusichern, die Erziehungsfähigkeit der Eltern durch Maßnahmen der Elternbildung und Erziehungsberatung zu stärken und die Familie finanziell zu sichern. Das achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) verfolgt daher das Leitbild, junge Menschen sowohl in ihrer individuellen als auch sozialen Entwicklung, Erziehung und Bildung zu fördern. Es werden gerechte Lebensbedingungen für alle Kinder, Jugendliche und Familien angestrebt. Dabei werden die unterschiedlichen Lebenslagen berücksichtigt, Benachteiligungen abgebaut und Geschlechtergleichberechtigung gefördert. (Vgl. BMFSFJ 2009, S. 10) Desweiteren haben junge Menschen Rechte und Ansprü-

che auf elterliche Fürsorge, Chancengleichheit, Gesundheit, Bildung, Spiel und Freizeit, freie Meinungsäußerung, Information und rechtliches Gehör, gewaltfreie Erziehung sowie Schutz vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung. Laut Artikel 6 GG liegt sowohl das Erziehungsrecht als auch die Erziehungspflicht bei den Eltern. Ehe und Familie werden als öffentlich zu schützende gesellschaftliche Institutionen bezeichnet. Durch die Hilfen zur Erziehung, die Vorschrift zur Erstellung eines Hilfeplans, den Paragraphen über die Rückkehroptionen bei Fremdunterbringung sowie den spezifisch am Bedarf der Familie und der Kinder zu orientierenden Hilfen, wird die Bedeutung der Jugendhilfe im Hinblick auf den Erhalt des Familiensystems unterstrichen. (Vgl. Ritscher 2005, S. 22) § 37 SGB VIII bezieht sich auf die stationäre Kinder- und Jugendhilfe und betont explizit den Stellenwert der Elternarbeit sowie das primäre Ziel der Rückführung. In den letzten 30 Jahren wandelte sich die Einstellung zur Elternarbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, was mit dem Aufkommen systemtheoretischer Modelle zusammenhängt. Im SGB VIII werden heute zwei wichtige Leitnormen und Prinzipien, die für die Notwendigkeit, Bedeutung und Ausgestaltung der Elternarbeit wegweisend sein sollten, genannt. Es sind die Lebensweltorientierung und Partizipation der Betroffenen, die das Ziel haben, auf Ressourcen aufbauend, zu Selbstständigkeit, Selbsthilfe und sozialer Gerechtigkeit zu verhelfen. (Vgl. Günder 2007, S. 217)

Die Sicht der Systemtheorie auf Inklusion und Exklusion ist für die Soziale Arbeit, und somit auch in Hinblick auf ihre Arbeitsfelder geeignet, da jene sehr komplex ist und vielfältige soziale und psychische Prozesse, die z.B. mit Organisationen, Familien(-Systeme), Gemeinwesen, wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen sowie mit Freiwilligkeit und Zwang, Verwaltung und Beratung etc. zusammenhängen, erfasst. (Vgl. Hafen, 2006, S. 225) Luhmann entwickelte die Systemtheorie. Dabei ging er zunächst davon aus, dass der Begriff Exklusion nicht mit einem aktuellen historischen Problem moderner Gesellschaften zusammenhängt. Daher konnte der Exklusionsbegriff nicht für die Beschreibung oder Analyse von Marginalisierungs- und Benachteiligungsprozessen oder für die Herstellung sozialer Ungleichheiten genutzt werden. Er behauptete, dass alle Menschen durch verschiedenartige Systeme wahrgenommen und bezeichnet werden.

Auf gesellschaftlicher Ebene betrachtet, findet demnach Inklusion in Teilsysteme statt. (Vgl. Dedrich 2006, S. 17) Später erkannte Luhmann Exklusion als gesellschaftliche Realität an, was als komplette Neuausrichtung seiner Theorie gedeutet wird. Nun bezeichnet er Inklusion als die Innenseite der Form und stellt Exklusion als die äußere Seite der Unterscheidung dar. Dies ist die logische Konsequenz der Inklusion, da jede Bezeichnung zugleich etwas ausschließt. (Vgl. Mayrhofer 2009, S. 2; Vgl. Dedrich 2006, S. 18) Individuen werden in verschiedene Funktionssysteme inkludiert, so dass in einer funktional differenzierten Gesellschaft Mehrfachabhängigkeiten von Funktionssystemen bestehen, die den Exklusions- oder Inklusionseffekt verstärken. Der Zusammenhang zwischen der Systemdifferenzierung und dem Begriffspaar Inklusion-Exklusion besteht nach Luhmann darin, dass Inklusion für ihn ein kumulativer Prozess von Teilintegration in Teilsysteme bzw. Exklusion multiplikatorischer Ausschlusstendenzen bedeutet. (Vgl. Dedrich 2006, S. 18) Inklusion in der stationären Kinder- und Jugendhilfe bezieht sich sowohl auf den Zugang zum Bildungs- und Gesundheitssystem sowie zum Arbeitsmarkt als auch auf Anerkennung und Partizipation an sozialen Netzen des jungen Menschen und seiner Herkunftsfamilie bzw. seines -milieus und des sozialen Zusammenhalts im Gemeinwesen. Eine zentrale Leistung der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Form der stellvertretenden Inklusion und späteren Re-Inklusion von Personen, die strukturelle Veränderungen und Hilfe zur Selbsthilfe fokussiert. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass ihre Maßnahmen einen provisorischen Charakter haben. (Vgl. Hafen 2006, 222; S. 224)

Bei der Etablierung inklusiver Strukturen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe ist der politische und gesellschaftliche Einfluss auf Erziehung, Bildung, Sozialisation, Erwartungen an die Leistung der jungen Menschen und der stationären Hilfen zu beachten. Veränderungen in den Organisationsstrukturen werden von konzeptionellen Überlegungen beeinflusst und spiegeln Konjunkturen von theoretischen Positionen wieder. Die Sicht auf die Heimerziehung wird von veränderten, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmt, wobei die Wechselwirkungen kompliziert und langsam aufeinander reagierend sind. Eine Position bezüglich veränderbarer Strukturen ist bspw., dass sich die stationäre Kinder- und Jugendhilfe in Zukunft vermehrt

mit der örtlichen Jugendhilfeplanung auseinanderzusetzen und sich „über ihr seitheriges stationäres Angebot hinaus in den Bereich der ambulanten Hilfen, durchaus aber auch in noch niederschwelligere Angebote sozialräumlicher Infrastruktur erweitern“ (Bürger 2003, S. 37) muss. Dabei geht es um die Entwicklung komplementärer, sich wechselseitig ergänzenden Angebots- und Hilfeformen. Die durch den achten Jugendbericht geforderten Strukturmaximen der Jugendhilfe, die dementsprechend auch in Form von Dezentralisierung und Regionalisierung in die Heimerziehung einfließen, stehen im Sinne der Lebensweltorientierung für eine massive Bestrebung nach Alltagsorientierung, Integration, Normalisierung und Partizipation. Das bedeutet, dass sich die Heime noch viel stärker als bisher am regionalen und am örtlichen Bedarf orientieren und mit dezentralen Angeboten (z.B. Hausbesuche etc.) präsent sein müssen. Im aktuellen gesellschaftlichen Wandel werden die Herkunftsmilieus vieler Kinder und Jugendlicher sowie die dort gegebenen Lebens- und Entwicklungschancen bedroht oder gar zerstört. Bürger sieht genau für diese jungen Menschen den großen Bedarf an Kontinuität und verlässlichen Orten und ist der Meinung, dass dies die zukünftige Funktion und der Standpunkt der Heimerziehung in Konzepten von Sozialraumorientierung sein werden. Dadurch können die im Gemeinwesen und in den Herkunftsfamilien bestehenden Ressourcen und Stärken konstruktiv genutzt werden. Voraussetzung und Grundlage ist der Einbezug der Eltern und Familie sowie eine gelingende Kooperation mit anderen Jugendhilfeangeboten und -trägern, auch außerhalb der Aufgabenbereiche der Hilfen zur Erziehung. Ziel ist es, die Heimaufenthalte zu verkürzen und die Rückführung in die Herkunftsfamilie nachhaltig vorzubereiten oder bei älteren Jugendlichen die Verselbstständigung optimal zu begleiten. (Vgl. Bürger 2003, S. 36ff)

Am Beispiel der gesetzlich vorgesehenen Rückführung, die zu einem inklusionsfördernden Ziel, im Sinne der Re-Inklusion in die Herkunftsfamilie bzw. in das soziale Umfeld gehört, werden nun Grundlagen und Voraussetzungen pädagogischen Handelns aufgezeigt. Die drei Prinzipien der Lebenswelt-, Dienstleistungsorientierung und Professionalität, an der sich die heutige Kinder- und Jugendhilfe orientiert, sind kennzeichnend und ausschlaggebend für die unterschiedlichen Arbeitsformen, Konzepte und Methoden. (Vgl. Barth 2007, S. 8)

Die Qualität der Heimerziehung ist eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Re-Integration der jungen Menschen in ihre Familie. Sie hängt von der Qualifikation des Fachpersonals verschiedener Disziplinen, dem Standort und den Strukturen der stationären Institution sowie des interdisziplinären Zusammenarbeitens ab. Zu den Grundlagen und Voraussetzungen methodischen Handelns gehört an erster Stelle die pädagogische Grundhaltung der einzelnen Mitarbeiter, die pädagogische Ziele und Methoden verfolgen. Post fasst die wesentlichen Aufgaben und den Ausgangspunkt des Handelns der ressourcenorientierten Erzieher in einer stationären Wohngruppe folgendermaßen zusammen: „Erzieher (...) müssen durch ihre Persönlichkeit, Haltung und Wertmaßstäbe, durch ihr Vorbild und Beispiel das geben, was die elterliche Erziehungskraft nicht vermochte. Dies ist das Fundament, auf dem ihr fachlich-pädagogisches Können wirksam werden kann.“ (Post z.n. Schleiffer 2007, S. 259) Zu dem pädagogischen Können gehört auch die Förderung der gesundheitlichen, geistigen und emotionalen Entwicklung. (Vgl. Günder 2000, S. 99; Vgl. Kupffer; Martin 2000, S. 122) Gegenüber den Kindern und Jugendlichen soll er „Hilfe bei der geistigen Auseinandersetzung (...) mit (...) [ihrer] Umwelt, Vermittlung von Wertvorstellungen, gesellschaftlichen Grundhaltungen, Normen und Traditionen“ (Kupffer; Martin 2000, S. 122) bieten und die Bewohner in allen Angelegenheiten der persönlichen Lebensführung (soziale Kontakte, Schule, Ausbildung, Geld, Körperbewusstsein etc.) unterstützen. (Vgl. Günder 2000, 100) Desweiteren gehört die Pflege der Beziehung zwischen Eltern, Angehörigen und dem Kind sowie des Kontakts zum Jugendamt ebenfalls dazu. Bezüglich der Beziehungsarbeit und der Selbstreflexion ist auf die Bedeutung des bindungstheoretischen Wissens nach Bowlby hinzuweisen, welches die Entstehung sozialer Beziehungen und Bindung beschreibt. (Vgl. Hoffmann et al. 2004, S. 21) Zur Unterstützung der Mitarbeiter sind eine dauernde Fortbildung und die Möglichkeit zur Supervision nötig, da durch die Beschaffung und Anwendung des für den individuellen Fall bedeutsamen Wissens, die Professionalisierung gefördert wird. Die Spezialisierung auf einzelne Störungstypen steht dabei nicht im Vordergrund. Stattdessen wird die Befähigung zum Arrangieren geeigneter Lebens- und Sozialisationsbedingungen, zur Interaktion mit biopsychosozial belasteten Kinder- und Jugendlichen sowie zur Erziehung und Vermittlung von Kompetenzen verfolgt. Schleiffer

weist darauf hin, dass im Gegensatz zu der natürlich gegebenen elterlichen Beziehung zum Kind sich der professionelle Mitarbeiter bei der Herstellung einer Beziehung weniger an einer 'intuitiven Erzieher-schaft' orientieren kann, sondern stark auf kognitive und intellektuelle Fundierung sowie methodisches Vorgehen angewiesen ist. (Vgl. ebd. S. 193) Des Weiteren hängen der Erfolg der Heimerziehung und die erfolgreiche Re-Integration in die Herkunftsfamilie in hohem Maße von der Ausprägung der kindlichen Verhaltensstörung sowie dem Grad der Dysfunktionalität in der Familie und im sozialen Umfeld ab. Für die Re-Integration ist es notwendig, dass die Bereitschaft der Eltern, durch konstruktive Zusammenarbeit mit der Einrichtung, vorhanden ist. Diese wird stark von dem Ausmaß und der Art der innerfamiliären Störungen beeinflusst und kann bedeuten, dass keine Re-Inklusion in die Familie möglich ist, wenn nicht im Sinne der Systemtherapie mit der gesamten Familie vorher gearbeitet wurde. Die Qualität der Mitarbeit der Eltern wirkt sich auch auf die Zusammenarbeit mit den jungen Menschen im Heimsetting aus. Hierbei können Grenzen der pädagogisch-psychologischen Einflussnahme auf die jungen Menschen eindeutig im Zusammenhang mit elterlichem Engagement und deren Involvierung in den therapeutischen Prozess benannt werden. (Vgl. Schauder 2003, S. 10)

An dieser Stelle wird das Projekt „Neue Formen familienaktivierender Heimerziehung in Rheinland-Pfalz“, welches genau diese Aspekte der methodischen und organisatorischen Voraussetzungen für eine veränderte Praxis bezüglich der Elternarbeit in der Heimerziehung untersuchte, und seine Ergebnisse vorgestellt. Das Ziel war „zu eruieren, ob es besonders geeignete Settings für familienaktivierende Heimerziehung gibt bzw. was besonders förderliche oder hinderliche Bedingungen zur Umsetzung solcher Konzepte sind“. (Moos; Schmutz 2005, S. 8) Es wurde im Zeitraum von 2003-2005, unter Beachtung der empirischen Richtlinien der Struktur- und Prozessorientierung untersucht. (Vgl. ebd., S. 2f) Währenddessen wurde es von der Stiftung Jugendmarke und dem Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit unterstützt und durch das Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ISM) wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Das Projekt geht davon aus, dass methodisches Handeln innerhalb der stationären Hilfe lebensweltorientiert ist. Es berücksichtigt und fördert

die Ressourcen, die Selbstdeutungsprozesse sowie eigene Lösungswege der Betroffenen. Ein weiterer wesentlicher Ausgangspunkt des Projektes ist die Annahme, dass die stationäre Kinder- und Jugendhilfe von öffentlichen und freien Trägern gemeinsam getragen wird. Deshalb wurde das Projekt kooperativ angelegt, indem die regional zuständigen Jugendämter eingebunden wurden. Dadurch konnte ein Konzept entwickelt werden, das systematisch die verschiedenen Aufgaben der Träger sowie ihre Schnittstellen beachtet. Es verfolgte vom Erstkontakt im Jugendamt an die Frage, über den kompletten Verlauf der Hilfeplanung bis zur Praxis in den Einrichtungen und die Beendigung der Hilfe, wie Eltern auch in stationären Maßnahmen durchweg ressourcenorientiert eingebunden und in ihrer Erziehungskompetenz sowie Verantwortung gestärkt werden können. Das Projekt sieht in der Aktivierung der Herkunftsfamilie einen wesentlichen Bestandteil des methodischen Handelns in der Heimerziehung und verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur Weiterqualifizierung der Heimerziehung zu leisten. An dem Projekt nahmen sechs Einrichtungen teil, die unterschiedliche Konzepte familienaktivierender Heimerziehung umsetzten. Desweiteren wurde in das Projekt ein weiteres methodisches Element namens 'Triangel' integriert, das einen besonderen Schwerpunkt auf die Diagnose zu Beginn einer Maßnahme legt. Dies wird durch einen Familientrainer des freien Trägers oder durch einen Mitarbeiter einer Erziehungsberatungsstelle durchgeführt. Nach der Diagnosephase arbeiten jene, parallel zur stationären Unterbringung der jungen Menschen, mit den Familien weiter. Durch die Komplexität der familienaktivierenden Heimerziehung und die damit verbundenen hohen Anforderungen an die Arbeit und Qualifikation der Fachkräfte in stationären Einrichtungen und Jugendämtern gehörte eine begleitende Fortbildung zum Projekt dazu, die ebenfalls evaluiert wurde; Vermittlung von Kompetenzen eines systemisch-ressourcen-orientierten Handlungsansatzes. Ziel ist es, dass sich das gesamte Familiensystem weiterentwickelt, Defizite in der Kommunikationsstruktur abgebaut sowie neue förderliche und positive Muster entwickelt werden. Somit ist die Beziehungs- und Rollenklärung innerhalb des Familiensystems ein zentraler Bereich der Elternarbeit. (Vgl. Moos; Schmutz 2005, S. 7ff)

Die Ergebnisse der Evaluation des Projektes „Neue Formen familienaktivierender Heimerziehung“ zeigen auf, dass es zu Beginn der Hilfe

in der stationären Kinder- und Jugendhilfe für professionelle Mitarbeiter notwendig ist, einen Überblick über die Herkunftsfamilie, und das -milieu der jungen Menschen zu erhalten und dadurch eventuell Optionen der Elternarbeit zu sondieren. Eine ausführliche Gefährdungs- und Risikoeinschätzung seitens des Jugendamtes dient der weiteren methodischen Hilfebedarfsbestimmung. Eine positive Kooperation ist dafür Voraussetzung. (Vgl. Schleiffer 2007, S. 77) Mit Hilfe einer systematischen psychosozialen Eingangsdiagnostik in den stationären Einrichtungen werden Dimensionen beachtet, welche die Grundlage und gleichzeitig Voraussetzung für das weitere pädagogische Vorgehen ist. Dazu gehören die Problemkonstruktion der einzelnen Familienangehörigen, die Entschlüsselung der Eigenlogik, die Eltern-Kind-Beziehung und eventuelle Bindung, die Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme durch die Eltern, notwendige Lern- und Übungsfelder für Eltern, eine Zielperspektive der Elternarbeit. (Vgl. ISM) Desweiteren ist eine systematische Eingangsdiagnostik mit den Eltern die Voraussetzung, wobei den Eltern zu Beginn, soweit dies möglich ist und dem Kindeswohl dient, die Botschaft vermittelt wird, dass sie weiterhin ihre Elternrolle im Hilfeprozess beibehalten. (Vgl. ISM) Die Einrichtung bereitet die Familie, sowohl die Kinder als auch die Eltern, durch Gespräche auf Hilfeplankonferenzen vor. Es findet desweiteren eine unterschiedliche Zieldifferenzierung im Hilfeplan nach Eltern und jungem Menschen statt. Im Hilfeplan sollte auch eine Vereinbarung zur Qualität und Quantität der Elternarbeit festgehalten werden. (Vgl. ISM) Die Übernahme der Verantwortung für das Kind ist ein weiterer Bereich. Zu den möglichen Handlungsbereichen der Eltern gehören je nach Absprache die Gesundheitsfürsorge, medizinische Aspekte, die Förderung der Bildung oder schulischer Aspekte, Bildung sowie die Freizeitgestaltung. Durch eine fallbezogene und prozessorientierte Unterstützung und Begleitung wird die Kompetenzerweiterung der Eltern verfolgt. Desweiteren wurde deutlich, dass für die Umsetzung und die Wirksamkeit familienaktivierender Heimerziehung die wohnortnahe Unterbringung, die zeitliche Befristung, die Rückführungsperspektive sowie die Qualifikation der Fachkräfte zentral sind. Eine zielorientierte zeitliche Befristung dient der Arbeit mit den Eltern. Es wird signalisiert, dass Veränderungen für möglich gehalten werden. Mit der zeitlichen Befristung hängen jedoch auch Bedingungen zusammen, die z.B. im Hilfeplan erarbeitet wurden. Der

„Zeit- und Handlungsdruck“ ist ein Motor für den Hilfeprozess. Letztlich ist sie jedoch keine statische Maßgabe, sondern ist im Prozess anzupassen, was einen „transparenten Umgang mit Gründen für nicht erreichte Voraussetzungen der Rückführung“ (ebd., 24) erfordert. Die Rückführungsperspektive wird zunächst angestrebt, kann jedoch im Laufe der Zeit aufgrund der Entwicklung und anderer Umstände in andere Ziele verwandelt werden. Genauso gut, kann sich die Entwicklung des Kindes und der Familie unerwartet in eine positive Richtung bewegen, so dass eine Rückführung möglich wird. Als notwendige Rahmenbedingung für die Integration des familienaktivierenden Ansatzes sehen Moos und Schmutz die wertschätzende und respektvolle Grundhaltung der professionellen Fachkräfte gegenüber den Eltern an, wobei auf den systemisch-ressourcenorientierten Ansatz hinzuweisen ist. Neben der wertschätzenden und respektvollen Grundhaltung sind bestimmte methodische Fertigkeiten von Bedeutung, die genau diese Einstellung in der Interaktion mit den Eltern und den Kindern verdeutlichen und vermitteln. Ein möglichst multiprofessionelles Team ist nötig, in dem die Fälle besprochen werden. Supervision sowie Gesprächsangebote mit der übergeordneten Leitungsebene sind ebenfalls hilfreich. In Bezug auf die Finanzierung der Elternarbeit ist darauf hinzuweisen, dass eine intensive Elternarbeit in einer stationären Regelgruppe für das Erreichen dieses Ziels gesicherte Personalressourcen und Zeiträume benötigt. Dies kann nur mit mindestens doppelt besetzten Diensten gewährleistet werden, da die Elternarbeit zusätzlich zum Gruppenalltag geleistet wird. Diese Ressourcen sind in hohem Maße durch die Optimierung der Dienstplangestaltung ausschöpfbar. (Vgl. ebd., S. 25ff)

Noch ist die Elternarbeit als Methode nicht ausgereift, um Kriterien wie Planmäßigkeit, Zielorientierung, Regelmäßigkeit sowie professionelle Rahmenbedingungen komplett zu erfüllen. Es mangelt häufig an grundlegenden Bedingungen und Voraussetzung, um sie tatsächlich gezielt und regelmäßig für alle Bewohner einer Einrichtung umsetzbar zu machen. Diesbezüglich lässt sich feststellen, dass es mehrere Problemzonen in der Umsetzung der Elternarbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe gibt. Erstens wurde der Ausbildungsstand der Mitarbeiter bezüglich der Eltern- und Erwachsenenarbeit häufig nicht genügend in der Ausbildung beachtet und bedeutet später für die Einrichtungen und Arbeitskräfte hohe Investitionen in Fort- und Weiterbil-

dungen. Zweitens ist die personelle Ausstattung im vollstationären Bereich zu kritisieren. In Bezug auf die Elternarbeit sind generell eine Aufstockung des Personals und eine engere Zusammenarbeit mit anderen Trägern nötig. Somit kann bisher keine Garantie bezüglich der optimalen Einsetzung der Elternarbeit für die zügige Rückführung in die Herkunftsfamilie, was die Intention der Jugendhilfe ist, gewährleistet werden. Es wäre interessant zu erfahren, „welche Ressourcen für die Umstrukturierungsprozesse an sich von Nöten sind und in welchem Maße Module der Elternarbeit als extra Bausteine in der Hilfeplanung mit den Jugendämtern verhandelt werden können“ (Moos; Schmutz 2005, 52). Des Weiteren ist eine hohe Personalfuktuation in den stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen ein schwerwiegendes Strukturproblem. Speziell die Verlässlichkeit in der Beziehungskontinuität zwischen den jungen Menschen und den professionellen Mitarbeiter sowie zwischen den Eltern und Betreuern ist ein wichtiger Aspekt der Qualität in der Heimerziehung.

Implikationen für die Praxis (der Inklusion):

Die Entwicklung inklusiver Strukturen findet in Einrichtungen, Organisationen oder durch die Gesetzgebung statt. Dabei wird Inklusion entsprechend der Gegebenheiten und Notwendigkeiten im Sinne der Unterstützung der Vielfalt gestaltet. Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe, die genauso wie die Soziale Arbeit als Funktionssystem zu verstehen ist, wird durch verschiedene Dimensionen beeinflusst. Die steigende Komplexität des Aufwachsens in der modernen Gesellschaft sowie die Überlastung vieler Familien führen zu einer Zunahme biographischer Krisen und somit zu einem höheren Bedarf an öffentlicher Unterstützung. Der 12. Kinder- und Jugendbericht macht deutlich, dass es „eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kinder, für ihre Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung, für Vertrauensbildung und Bindungsfähigkeit“ (BMFSFJ 2005) gibt. Diese gesamtgesellschaftliche, öffentliche Verantwortung ist nicht als Verstaatlichung von Erziehung und Bildung zu verstehen, sondern soll die Erziehungskompetenz der Eltern und die Bildungskompetenz der Kinder und Jugendlichen stärken. Einerseits soll dabei

die privilegierte Stellung der Familie beachtet und gleichzeitig die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen gewährleistet werden. Des Weiteren gehört es zu der gesamtgesellschaftlichen und staatlichen Aufgabe, den jungen Menschen eine an ihren Bedürfnissen orientierte bedarfsgerechte und selbstbestimmte Gestaltung ihres Lebens sowie durch den Erwerb von Kompetenzen eine eigenständige und eigenverantwortliche Lebensführung zu ermöglichen. Dies ist durch die im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) vorgesehenen ausdifferenzierten Aufgaben und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe möglich, die den jungen Menschen individuell angepasste Hilfen und Unterstützung sowie soziale Integration und Inklusion ermöglichen. Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe kann als 'Vermittler' zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und Funktionssystemen gedeutet werden, der die Teilhaberechte der jungen Menschen verfolgt. Sie muss sich in Bezug auf die Zukunftschancen der sozialbenachteiligten Bewohner mit Aspekten und Bedingungen beschäftigen, welche die Inklusion in die verschiedenen Funktionssysteme unterstützen. Durch inklusionsfördernde Strukturen, Konzepte und Methoden sollen die jungen Menschen sozial, schulisch und beruflich entsprechend qualifiziert werden, da dies die Voraussetzung für eine gesellschaftliche Inklusion ist. Die drei im SGB VIII vorgesehenen Handlungsmaximen sind auf eine Lebenswelt- und Dienstleistungsorientierung sowie professionelle Pädagogik ausgerichtet und unterstützen den Inklusionsgedanken im Sinne der Etablierung inklusiver Strukturen. Die Schaffung inklusiver Strukturen bezieht sich hier auf die Gestaltung der stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen nach inklusiven Gesichtspunkten sowie die Verankerung inklusiver Werte, wie z.B. Wertschätzung und Respekt. Die stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen sollen als ein lohnender Lebensort eine 'Normalisierung' der Lebensverhältnisse anstreben. Durch die Absonderung der jungen Menschen aus ihrer Herkunftsfamilie oder durch die Exklusion aus ihrer familiären Lebenswelt, wird ihnen die Möglichkeit, Entwicklungshindernisse zu überwinden und Entwicklungsprozesse erfolgreich zu gestalten sowie persönliche Kompetenzen aufzubauen, geboten. Dabei sind die Ergebnisse der Entwicklungsprozesse der Kinder individuell unterschiedlich. Die Lebenswelt verlagert sich vorübergehend oder für längere Zeit auf die stationäre Einrichtung, um die Wiedergewinnung innerer Ordnung und Selbstbestim-

mung zu ermöglichen. Die stationären Einrichtungen werden zur moralisch stützenden Lebenswelt. Bestimmte geltende Verpflichtungen, Werte, Normen und Regeln sind die Voraussetzungen für den Erwerb grundlegender Fähigkeiten, welche die Basis für ein autonomes und in die Gesellschaft eingebundenes Leben bilden. Somit leisten die separierenden stationären Einrichtungen die Vorbereitung für ein inkludierendes Leben und einen Beitrag zur gesetzlich vorgesehenen Re-Inklusion in die Herkunftsfamilie. Wichtige Voraussetzung dafür ist die Qualität der Heimerziehung, die sich an den Gesichtspunkten der Umsetzung des Partizipationsgedanken, der Ressourcenorientierung und der Inklusion anstrebenden Grundeinstellung der Mitarbeiter messen lässt. Die Entwicklung einer inklusiven Praxis bezieht sich auf eine anregende inkludierende Umgebung und zielt auf die Mobilisierung von Ressourcen sowie administrativen Handelns ab. Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde der Fokus auf die inklusionsfördernde Bedeutung der im SGB VIII geforderten Unterstützung der Familie gerichtet und am Beispiel der familienaktivierenden Elternarbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe verdeutlicht. Die Elternarbeit beabsichtigt, im Sinne der Stärkung der Familie, die Erhöhung der Erziehungskompetenz der Eltern und möchte, soweit es realistisch und zum Wohl des Kindes ist, eine Re-Inklusion in die Herkunftsfamilie erreichen. Inklusive Praxis findet im Rahmen der wertschätzenden Zusammenarbeit mit den Kindern und Eltern statt. Ressourcen werden mobilisiert und Strukturen des Familiensystems genauer betrachtet, um ein gelingendes Beziehungsleben, entweder nach der Rückführung des Kindes oder trotz Trennung bzw. Exklusion des jungen Menschen aus seinem Familiensystem, zu erreichen und zu pflegen. Es ist dabei davon auszugehen, dass nachhaltige inklusionsanstrebende Praxis nur dann längerfristig gewährleistet werden kann, wenn die agierenden Beteiligten über inkludierende Werte, Strukturen und Fähigkeiten verfügen. Maßgeblich beteiligt sind die Mitarbeiter an dem Prozess mit dem Ziel einer gelingenden Vorbereitung eines integrierten oder inkludierenden Lebens sowie eine Re-Inklusion in die Herkunftsfamilie. Sie unterstützen den jungen Menschen maßgeblich durch eine bedingungslose wertschätzende Grundeinstellung.

Quellenverzeichnis:

- Barth, Andrea (2007) (Hg.):** Systemisches Denken in der Kinder- und Jugendhilfe aus dem Fokus des teilstationären sowie des stationären Bereichs der Rummelsberger Dienste für junge Menschen. Inaugural-Dissertation in der philosophischen Fakultät der Friedrich – Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. [URL]: http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2008/855/pdf/Dissertation_Andrea_Barth.pdf
- BMFSFJ (Hg.) (2005):** Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ (Hg.) (2009):** Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.13. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: BMFSFJ.
- Bürger, Ulrich (2003):** Stellenwert der Heimerziehung im Kontext der erzieherischen Hilfen – Entwicklungslinien und Standort stationärer Erziehungshilfen nach §34 KJHG. In: Heimerziehung im Blick. Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationäre Erziehungshilfen. 1. Auflage. Hast, Jürgen et al. (Hg.). 1. Auflage 2003. Frankfurt a.M.: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen. S. 17-42.
- Dedrich, Markus (Hg.) (2006):** Exklusion. In: Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Dedrich, Markus; Greving, Heinrich; Mürner, Christian; Rödler, Peter (Hg.). Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 11-27.
- Günder, Richard (Hg.) (2000):** Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. 2. Auflage 2000. Freiburg i.B.: Lambertus-Verlag.
- Günder, Richard (Hg.) (2007):** Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. 3. Auflage 2007. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Hafen, Martin (2004):** Luhmann in der Sozialen Arbeit oder: Wie kann die soziologische Systemtheorie für die professionelle Praxis genutzt werden. In: Soziale Arbeit: Beiträge zu Theorie und Praxis. Mäder, Ueli; Daub, Claus-Heinrich (Hg.). Basel: 203-231.
- Hoffmann, Sven-Olaf et al. (Hg.) (2004):** Neurotische Störungen und Psychosomatische Medizin. 7. Auflage 2004. Stuttgart: Schattauer GmbH.
- Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ISM) (Hg.):** Heimerziehung als familienunterstützende Maßnahme. <http://www.ism-mainz.de/frameset/mainframeset.htm>
- Kupffer, Heinrich; Martin, Klaus-Rainer (Hg.) (2000):** Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung. 6. Auflage 2000. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.
- Lampert, H., Althammer, J. (Hg.) (2004):** Familienpolitik, Jugendhilfe und Altenhilfe. In: Lehrbuch der Sozialpolitik. 7. Auflage 2004. Berlin, ?.

- Mayrhofer, Hemma (2009):** Soziale Inklusion und Exklusion: Eine (system-) theoretische Unterscheidung als Beobachtungsangebot für die Soziale Arbeit. *Soziales_Kapital*. Wissenschaftliches Journal Österreichischer Fachhochschulstudiengänge Soziale Arbeit. Nr. 2/2009. <http://www.sozialeskapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/108/145.pdf>
- Moos, Marion; Schmutz, Elisabeth (2005):** Familienaktivierende Heimerziehung. Werkstattbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „Neue Formen Familienaktivierender Heimerziehung in Rheinland-Pfalz. Institut für Sozialpädagogische Forschung
- Mainz e.V. (ISM) (Hg.):**
<http://www.ismmainz.de/kaiserstr/pdfs/Familienaktivierende%20Heimerziehung%20Werkstattbericht.pdf>
- Nord, Jester (Hg.) (2008):** Zur Bedeutung von Elternarbeit in der Heimerziehung. Sinnvoller Bestandteil oder „notwendiges Übel“?! Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Ritscher, Wolf (Hg.) (2005):** Systemische Kinder- und Jugendhilfe – Eine Skizze. In: Systemische Kinder- und Jugendhilfe. Anregungen für die Praxis. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. S. 10-44.
- Schauder, Thomas (Hg.) (2003):** Heimkinderschicksale. Falldarstellungen und Anregungen für Eltern und Erzieher problematischer Kinder. 1. Auflage 2003. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Schleiffer, Roland (Hg.) (2007):** Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. 3. Auflage 2007. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Vertrag über die Europäische Union (2008):** Die Gründungsprinzipien der Union. http://europa.eu/scadplus/constitution/objectives_de.htm#OBJECTIVES

Kerstin Knuth

Inklusion und die Offene Methode der Koordination – Die Arbeitsweise der Europäischen Kommission im Kontext der OMK

Fragestellung

Die Offene Methode der Koordination (OMK) gilt als europäisches Regulierungsinstrument für sozialpolitische Belange. Sie wurde – bezogen auf den Bereich der sozialen Inklusion - im Jahr 2000 im Zuge der Lissabonstrategie eingeführt. Ausgestattet mit weichen Mitteln der Steuerung setzt sie auf einen sanktionslosen Aushandlungsprozess zwischen den EU-Mitgliedstaaten und der Europäischen Kommission. Eines ihrer Ziele ist es, die Rolle von sozialer Inklusion europaweit zu stärken. Dabei stellt sich grundsätzlich die Frage, in welcher Weise die OMK (im Weiteren bezogen auf den Bereich „Sozialschutz und soziale Eingliederung“) zur Förderung sozialer Inklusionsprozesse auf europäischer Ebene beitragen kann. Insbesondere soll herausgestellt werden, auf welchem Verständnis von sozialer Inklusion die entsprechenden Entscheidungsprozesse basieren.

Bezugsrahmen

Die Notwendigkeit zum gemeinsamen Handeln ergibt sich aus den aktuellen Armutszahlen der Europäischen Kommission, nach denen mehr als 80 Millionen Menschen als armutsgefährdet gelten und das Armutsrisiko für Kinder rund 20% beträgt. Damit verbunden sind vielfältige Problemlagen wie Arbeitslosigkeit, Mangel an Bildung und materiellen Gütern sowie an ausreichender Gesundheitsversorgung.

All diese Faktoren sind oftmals die Basis für gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse und fehlende Teilhabemöglichkeiten. Damit stellen sie die Sozialpolitik der jeweiligen EU-Mitgliedsländer vor große

Herausforderungen. Schon in der Vergangenheit wurde immer wieder deutlich, dass diese Probleme in Hinblick auf ein vor allem wirtschaftlich immer mehr zusammenwachsendes Europa nicht isoliert betrachtet und angegangen werden können. Denn bereits mit der Schaffung der vier Freiheiten für Personen, Waren, Dienstleistungen und Kapital in der Gründungsphase der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und verstärkt durch die Verwirklichung eines gemeinsamen Binnenmarktes sowie der darauf folgenden Wirtschafts- und Währungsunion wurden neben den positiven vor allem auch die negativen Auswirkungen auf die soziale Situation in den einzelnen Mitgliedsländern deutlich. Das Wettbewerbsparadigma der Wirtschaft fand immer mehr Einzug in das Feld der Sozialpolitik, umgekehrt konnte jedoch bislang eine entsprechend gleichwertige soziale Integration nicht erreicht werden. Die Gründe dafür liegen u.a. darin, dass die Mitgliedsländer, allen voran Deutschland, die sozialpolitische Handlungsmacht auf nationaler Ebene belassen haben. Die dadurch europaweit fortbestehende Vielzahl an Wohlfahrtsstaatsmodellen, traditionellen Wert- und Ordnungsvorstellungen sowie sozioökonomischen Strukturen lässt eine Vertiefung der sozialen Integration kaum zu. Mit Einführung der Offenen Methode der Koordination wurde somit zwar ein gemeinsamer Handlungsbedarf anerkannt, aber gleichzeitig verhindert, dass mit nur wenigen Ausnahmen die nationalen Kompetenzen im Bereich der Sozialpolitik an die EU abgegeben wurden.

Um im Folgenden die Effektivität der Methode in Hinblick auf soziale Inklusion genauer beurteilen zu können, ist es erforderlich, sie aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Vor allem der Blick auf die generelle Entstehungsgeschichte des europäischen Integrationsprozesses mitsamt seiner sozialen Dimension ist ebenso notwendig wie auf die einzelnen Instrumente der OMK, auf das zugrundeliegende Verständnis von sozialer Inklusion sowie auf die praktische Umsetzung.

Analyse und Ergebnisse

In den ersten Jahren der europäischen Integration, beginnend mit der Gründung der „Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl“ im Jahr 1951, standen sozialpolitische Initiativen einem fest etablierten wirtschaftlichen Paradigma gegenüber. Die Zielsetzung lag in erster Linie auf der Herstellung der „Vier Grundfreiheiten“ (Waren, Dienstleistungen, Kapital, Personen). Durch die Herstellung dieser Grundfreiheiten und dem damit verbundenen Ziel, das wirtschaftliche Wachstum immer mehr zu steigern, sollten auch die sozialen Probleme gelöst werden. Zu Beginn der 1970er Jahre fand dann die sozialpolitische Dimension verstärkt Beachtung; die als selbstverständlich angesehene Wechselbeziehung zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und sozialem Fortschritt wurde vermehrt hinterfragt. Als Gegengewicht zur reinen Wirtschaftsintegration mit seinem Binnenmarktparadigma stand in der darauffolgenden Zeit die Aufgabe im Vordergrund, auch die Bürger Europas stärker in den Prozess des Zusammenwachsens mit einzubeziehen. In dieser Zeit entstanden auch die ersten sozialpolitischen Armutsprogramme, welche die Erforschung von Ausmaß, Ursache, Entwicklung und Überwindungsmöglichkeiten von Armut zum Ziel hatten. Armut wurde somit zum Gegenstand europäischer Sozialpolitik und erhielt erstmals eine entsprechende Anerkennung. Ende der 1980er Jahre richtete sich der Fokus der „problemzentrierten“ Armutsbekämpfung vermehrt auf die Erforschung der Ursachen sozialer Problemlagen und somit auch auf die „sozialen Ausgrenzungsprozesse“. Nun wurden auch Faktoren wie die Wohnungs- und Gesundheitssituation, der Bildungsstand, die Arbeitsfähigkeit sowie die gesellschaftliche Integration Betroffener als relevant erachtet.

Nach Vollendung des Binnenmarktes durch den Maastrichter Vertrag im Jahr 1992 und mit Blick auf die Umsetzung einer geplanten Wirtschafts- und Währungsunion änderten sich wieder die Schwerpunkte innerhalb der europäischen Sozialpolitik. Wirtschaftspolitische Einflüsse, bedingt durch die zunehmende wirtschaftliche Globalisierung, wurden immer stärker, so dass sich Europa unter dem Druck dieser globalen Konkurrenz bewähren musste. Der Begriff des „Humankapitals“ wurde vermehrt aufgegriffen und manifestierte den Fokus auf den Nutzenfaktor sowie die Bildungsressourcen von Arbeitnehmern.

Somit musste sich auch die Sozialpolitik vermehrt nach Wettbewerbsregeln ausrichten und sich der wirtschaftlichen Funktionslogik öffnen, wodurch sie ihre Stellung als Gegenpol wirtschaftspolitischer Interessen nicht aufrechterhalten konnte. Manifestiert wurde dies im Jahre 2000 in der Lissabon-Strategie, deren erklärtes Ziel es war, die EU bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen sowie Vollbeschäftigung zu erreichen. Die Rolle der Sozialpolitik als in erster Linie produktiver Faktor in diesem Zusammenspiel wurde offiziell hervorgehoben.

In diesem Kontext wurde die Offene Methode der Koordination eingeführt, sie bewegt sich somit im Spannungsfeld zwischen wirtschafts-, beschäftigungs- und sozialpolitischen Interessen. Ihre fünf Umsetzungsinstrumente bestehen aus der Vereinbarung von gemeinsamen Zielen, Leitbildern und Indikatoren, der Erstellung Nationaler Aktionspläne, der Erarbeitung Gemeinsamer Berichte sowie dem Austausch innerhalb supranationaler Lernprozesse.

Zentraler Akteur innerhalb dieses Koordinierungs-Prozesses ist der Ausschuss für Sozialschutz, der sich aus je zwei Vertretern pro Mitgliedstaat und der Europäischen Kommission zusammensetzt und somit die europäischen sowie nationalen Interessen paritätisch vertritt. Im Sinne der übergeordneten Ziele (1. Sozialer Zusammenhalt/ Gleichberechtigung/ Chancengleichheit, 2. wirksame Interaktion zwischen Wirtschafts- und Beschäftigungswachstum sowie sozialer Kohäsion, 3. gute Governance und Transparenz) soll er die Entwicklung der sozialpolitischen Situation der Mitgliedsländer überwachen und den Austausch von Informationen und Erfahrungen fördern. Eine weitere Hauptaufgabe liegt vor allem darin, Berichte und Stellungnahmen zu verfassen und somit sozialpolitisch relevante Grundlagen für die europäischen Ratssitzungen zu schaffen. Die Meinungen und Ergebnisse, die in diesem Ausschuss produziert werden, sind entsprechend stark von den jeweiligen nationalen Politiken und Belangen bzw. den Kommissionsinteressen geprägt. Verstärkt wird dies dadurch, dass alle Delegierten weisungsgebunden sind und somit im Sinne ihrer jeweiligen auftraggebenden Institution, also des Mitgliedslandes bzw. der Europäischen Kommission, handeln müssen.

Die OMK setzt mithilfe ihrer Instrumente auf einen sanktionslosen Austauschprozess. Einziger Handlungsdruck besteht im sogenannten Benchmarkingprozess, welcher mittels der gemeinsamen Berichte transparent machen kann, inwieweit die einzelnen EU-Länder die gemeinsam vereinbarten Ziele aufgegriffen und in nationale Zielvorgaben bzw. entsprechende Maßnahmen umgesetzt haben bzw. weiterhin verstärkt umsetzen müssen. In dieser Vergleichsmöglichkeit wird die Chance gesehen, dass sich eine Motivation für gemeinsame supranationale Lernprozesse entwickelt, die dazu führen soll, zum einen die eigene Politik, zum anderen die der anderen Staaten kritisch zu analysieren. Ziel ist es, durch das Messen, Vergleichen und Bewerten anhand der europaweit gültigen Indikatoren, allgemein anerkannte Maßstäbe für ein gutes oder weniger gutes Gelingen hinsichtlich der Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung zu entwickeln. Dabei sollen vor allem die schlecht abscheidenden Mitgliedsländer motiviert werden, ihre Politiken zu verbessern und sich an entsprechenden „guten Praktiken“ erfolgreicherer Länder zu orientieren.

Als besonders wichtig erscheint es in diesem Zusammenhang herauszustellen, auf welchem Verständnis von sozialer Inklusion die jeweiligen politischen Überlegungen und Strategien basieren. Von Seiten der Europäischen Kommission gibt es dazu folgende Aussage:

„Bei der sozialen Eingliederung handelt es sich um einen Prozess, durch den gewährleistet wird, dass Personen, die von Armut und sozialer Ausgrenzung bedroht sind, die erforderlichen Chancen und Mittel erhalten, um am wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Geschehen voll teilzunehmen und in den Genuss des Lebensstandards und Wohlstands zu kommen, der in der Gesellschaft, in der sie leben, als normal gilt. Sie stellt sicher, dass die Teilhabe dieser Menschen an Entscheidungsprozessen, die Auswirkungen auf ihr Leben und ihren Zugang zu den Grundrechten haben, zunimmt.“¹

¹ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0773:FIN:DE:PDF>
(12.12.2010)

Diesem Verständnis nach soll sich soziale Inklusion nicht nur auf bestimmte, exklusionsgefährdete Personengruppen fokussieren, sondern auch strukturell angelegt sein. So steht die Teilhabe aller an der Gesellschaft bzw. am dort jeweils vorherrschenden Lebensstandard im Vordergrund. Soziale Inklusion bezieht sich laut dieser Aussage jedoch ausschließlich auf die bereits vorhandenen Mitglieder einer Gesellschaft, da nur diejenigen aufgefangen werden sollen, die sich zwar am Rande dieser Gesellschaft, jedoch immerhin in ihr befinden. Der Lebensstandard der Menschen soll sich nach dem wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Standard ihrer jeweiligen Gesellschaft ausrichten. Die Abschaffung unterschiedlicher länderübergreifender (Wohlstands-)Niveaus scheint somit nicht die zentrale Aufgabe sozialer Inklusion zu sein.

Betrachtet man die Adressaten sozialer Inklusionsbestrebungen in den Aussagen der Europäischen Kommission etwas konkreter, so handelt es sich um die Menschen, die unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze von 60 Prozent des Medianeinkommens bzw. trotz Arbeit an der Armutsgefährdungsgrenze leben, die langzeitarbeitslos sind oder in Arbeitslosen-Haushalten leben, die Schule abgebrochen bzw. eine sehr geringe Bildung sowie sehr niedrige Lesekompetenzen haben. Ein Hauptaugenmerk liegt dabei auf den Kindern, die in Armut aufwachsen sowie auf den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die kaum eine Schulbildung vorweisen können. Zudem spielt die Lebenserwartung der Menschen in den verschiedenen Ländern Europas eine wichtige Rolle, da sie die gesundheitliche Situation bzw. Versorgung widerspiegelt.

Als Schlüsselfaktoren für die Schaffung von sozialer Inklusion gelten somit zusammengefasst gesehen das materielle Einkommen, der Grad der Beschäftigung, die Bildung sowie die Gesundheit der Menschen. Nach der Analyse weiterer Aussagen und Stellungnahmen der Europäischen Kommission kristallisieren sich zudem drei Strukturen heraus, deren Vorhandensein für die Förderung von sozialer Inklusion als ausschlaggebend erscheinen:

1. Chancengleichheit herstellende Strukturen: Diese sollen so ausgerichtet sein, dass sie vor allem für die armuts- und ausgrenzungsbedroffenen Menschen Möglichkeiten schaffen, die Dienstleistungen in

Anspruch zu nehmen, die ihnen zur Überwindung ihrer Problemlagen wie z.B. Arbeitslosigkeit und Obdachlosigkeit nützlich und hilfreich sein können. Darunter könnten z.B. eine verbesserte Informations- und Aufklärungsarbeit von behördlicher Seite, aber auch infrastrukturelle Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten verstanden werden. Die nachhaltige Finanzierbarkeit und Effizienz soll dabei als ein weiterer wichtiger Maßstab gelten.

Ein Merkmal sozialer Inklusion besteht demnach darin, dass alle Menschen einer Gesellschaft mit gleichen Chancen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ausgestattet sind und diese Chancen wiederum mittels entsprechender Sozialschutzsysteme und eingliederungsfördernder Maßnahmen herzustellen sind.

2. Synergetisch ausgerichteten Strukturen: Diese Strukturen sind darauf ausgelegt, verschiedene Politikbereiche zu verbinden und gezielte gegenseitige Beeinflussungen zuzulassen. Seit der Schwerpunkteingrenzung im Rahmen der überarbeiteten Lissabon-Strategie auf die Bereiche „Wirtschaftswachstum“ und „Beschäftigungszuwachs“ sollen diese synergetisch ausgerichteten Strukturen entsprechend verstärkt diese beiden Themen im Blick haben. Dahinter verbirgt sich die Auffassung, dass das Erreichen sozialer Inklusion stark von deren Erfolg abhängig ist und nicht als davon losgelöster Selbstzweck angesehen wird. Somit befinden sich auch die von Armut und Ausgrenzung betroffenen Menschen in Abhängigkeit vom allgemeinen Wirtschafts- und Beschäftigungswachstum und allein die Befähigung zur Teilhabe bzw. Mitwirkung an diesen Wachstumsprozessen scheint die einzig wirksame Lösung zur Bekämpfung ihrer sozialen Probleme zu sein. Inklusionsfördernde Maßnahmen müssen diesem Verständnis nach auf die Teilhabe am Berufsleben und am wirtschaftlichen Wohlstand ausgerichtet sein; Bildung, lebenslanges Lernen, Flexibilität, Selbstverantwortung gelten als die Schlüssel zur Teilhabe und spiegeln sich in den entsprechenden sozialpolitischen Schwerpunkten und Maßnahmen wider.

Strukturen, die dieses Ziel verfolgen, sollen auf politischer Ebene zwischen den verschiedenen Ministerien bzw. Behörden anzutreffen sein und die Verknüpfung aller genannten Bereiche zum Ziel haben. Soziale Inklusion ist demnach dann erreicht, wenn diese Strukturen es zu-

lassen, dass der Wachstumsgedanke Einzug in die Maßnahmen zur Förderung sozialer Inklusion findet, und umgekehrt der Inklusionsgedanke bei der Herstellung des allgemeinen wirtschaftlichen und beschäftigungsbezogenen Wachstums berücksichtigt wird.

3. Akteursbezogene Strukturen: Ziel sozialer Inklusion soll es sein, „*gute Governance und Transparenz*“ herzustellen und Interessengruppen in die Gestaltung politischer Maßnahmen einzubeziehen. Soziale Inklusion impliziert demnach ein partizipatives und transparentes Regierungsverhalten sowie die partielle Abgabe der Gestaltungsmacht an weitere relevante Akteure. Für die entsprechenden Strukturen bedeutet dies vor allem eine vertikale, aber auch horizontale Streuung und Öffnung zwischen allen Akteuren, die mit inklusionsfördernden Maßnahmen beschäftigt sind.

Das bisherige herausgearbeitete Verständnis von sozialer Inklusion lässt zusätzlich ein bestimmtes Menschenbild erkennen. So beruht dies zwar zum einen auf der Gleichheit der Geschlechter, der Chancen sowie der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten, stellt jedoch auch vielfältige Anforderungen an den Einzelnen. Der Mensch wird aufgrund des verstärkten Einflusses des Wirtschaftsparadigmas vorrangig als „Humankapital“ betrachtet. Dieses Humankapital sollte bestmöglich ausgestattet sein, um zum angestrebten allgemeinen Wirtschaftswachstum beitragen zu können. Bestätigt wird dies auch in der erneuerten Lissabon-Agenda, die festlegt, dass für einen Beschäftigungs- und Produktivitätszuwachs „*erhebliche Investitionen in das Humankapital und eine größere Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte auf stärker integrierten Arbeitsmärkten*“ notwendig seien. Weiterhin geht aus diesem Dokument wörtlich hervor, dass der Mensch zur Erreichung dieses Zieles folgendermaßen beschaffen sein soll: anpassungsfähig, flexibel, mobil, qualifiziert, lebenslang lernend und aktiv alternd.

Sind diese Schlüsselqualifikationen nicht vorhanden, soll er durch entsprechende Maßnahmen befähigt werden, diese zu erlernen. Sozial- und Gesundheitsleistungen dienen unter diesem Gesichtspunkt der (Wieder-)Herstellung der Teilnahme am Beschäftigungsleben. Hierin wird die beste Möglichkeit gesehen, Armut und soziale Ausgrenzung

bekämpfen zu können. Aus Sicht der sozialen Arbeit stellt sich hierbei die Frage, inwieweit eine solche Sichtweise soziale Ausgrenzungsprozesse fördert, anstatt sie zu verringern. Offensichtlich ist, dass die konkreten Menschen, mit denen soziale Arbeit in der Regel zu tun hat, zumeist nicht diesem Bild entsprechen. Die sich daraus ergebende Aufgabe, nämlich die Menschen durch Fördermaßnahmen und Qualifizierungen an dieses Bild „anzupassen“, kann aus individuellen, persönlichen Gründen und den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes nicht ohne weiteres erfüllt werden. Das wirft wiederum das Problem auf, inwieweit der soziale Inklusionsgedanke und mit ihm die gleichen Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe auch für diejenigen gelten, die den dargestellten Anforderungen nicht entsprechen können. Die unreflektierte Übernahme dieses Menschenbildes in die sozialpolitischen Strategien birgt deshalb auch die Gefahr eines inklusionsverhindernden Potenzials.

Als Beispiel für die Effektivität der Offenen Koordinierungsmethode dient nun im Folgenden die Analysierung ihrer Rolle bei der *Bekämpfung von Kinderarmut* in Europa. Im Jahr 2006 kamen die Mitgliedstaaten gemeinsam mit der Europäischen Kommission überein, den Themenschwerpunkt im Bereich der sozialen Eingliederung für das Jahr 2007 auf die Kinderarmut in Europa sowie entsprechende soziale Inklusionsstrategien zu legen. Die Europäische Kommission sieht in ihrer Bekämpfung die effektivste Möglichkeit, den „Teufelskreis der Weitergabe von Armut von einer Generation zur nächsten“ zu durchbrechen.

Anhand der Analyse von drei Gemeinsamen Berichte (aus den Jahren 2008, 2009, 2010) wurde deutlich, dass das Thema der Kinderarmut anfangs relativ stark in den Nationalen Aktionsplänen vertreten war und dadurch in vielen Ländern zur intensiveren Entwicklung von Strategien und Messung relevanter Daten beitragen konnte. Diese Erfolge zeigten sich vor allem im Gemeinsamen Bericht 2009, welcher jedoch auch die weitere Intensivierung der Bemühungen forderte. Durch die Weltwirtschaftskrise wurde das Thema der Kinderarmut im Bericht von 2010 wieder etwas verdrängt bzw. nur im Rahmen der allgemeinen Verschlimmerung der Problemlagen behandelt.

Die effektivste Strategie zur Bekämpfung von Kinderarmut wurde im Abbau von Arbeitslosigkeit gesehen. Unter Berücksichtigung des umfassenden Verständnisses von sozialer Inklusion wird jedoch ersichtlich, dass in den Gemeinsamen Berichten in erster Linie nur die synergetisch ausgerichteten Strukturen bedient werden. Dadurch wird die enge Verknüpfung der sozialen Situation des Einzelnen mit dem allgemeinen Wirtschafts- und Beschäftigungswachstum noch verstärkt. Die Notwendigkeit, auch die strukturellen Zugänge zu den Dienstleistungen zu verbessern sowie die Miteinbeziehung aller Regierungsebenen und Stakeholder zu fördern, um diese Probleme umfassender angehen zu können, wird nicht in gleichem Maße beachtet. Hinzu kommt, dass durch den hohen Stellenwert der Teilhabe am Berufsleben die soziale Ausgrenzung derjenigen befördert werden kann, die nicht in den Arbeitsmarkt integriert werden können. Weiterhin bedeutet dies, dass die Kinder dieser Menschen auch vom Arbeitsmarkt abhängig und somit von Ausgrenzung betroffen sind.

Der Synthesebericht des Netzwerkes unabhängiger Experten zum Thema Kinderarmut kann wiederum als positives Beispiel für den Nutzen der OMK angesehen werden. Er liefert einen sehr umfangreichen Überblick über den jeweiligen nationalen Umgang mit der Thematik. So stellte er heraus, dass durch die allgemeine regelmäßige Berichterstattung über Kinderarmut eine stärkere politische Dynamik in den Mitgliedsländern entstanden ist. Weiterhin wurde darin deutlich gemacht, dass häufig eine mangelnde Einbeziehung von Kindern sowie anderen thematisch relevanten Akteuren in den politischen Gestaltungsprozess zu verzeichnen war. Diese Einbeziehung wurde von den Experten generell als wichtig erachtet, da sie dazu beitragen könne, die politischen Aktivitäten aller vier Regierungsebenen (lokal, regional, national und supranational) verstärkt auf die Bekämpfung von Kinderarmut auszurichten. Dadurch könne laut Expertenaussage die Basis verstärkt in Benchmarking-Prozesse involviert werden und somit zur Entwicklung guter Praktiken bzw. zur kritischen Reflektierung bestehender Maßnahmen und Strategien beitragen. Im Bericht wurden weiterhin sehr vielfältige Anregungen dafür gegeben, wie dem Problem der Kinderarmut begegnet werden könne. Diese berücksichtigen alle Ebenen sozialer Inklusion und sind weniger einseitig auf einen

Beschäftigungszuwachs ausgelegt wie in den Gemeinsamen Berichten.

Ebenso wurde deutlich gemacht, dass es hinsichtlich der Umsetzung der verschiedenen thematischen Unterbereiche von Kinderarmut innerhalb der EU große Unterschiede gibt. So funktioniert in einigen Ländern die Zusammenarbeit mit allen relevanten Akteuren sehr gut, während andere Länder diesbezüglich noch im Anfangsstadium stecken. Auch die Kinderbetreuungssituation und mit ihr die Möglichkeit zur Beschäftigungsaufnahme ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Zudem erschwerte nach Meinung der Experten zum Zeitpunkt der Erstellung des Berichts die unterschiedlich vorhandene Datenlage sowie die Beschaffenheit der Indikatoren eine effektive Auswertung der nationalen Situationen.

Aus dem Blickwinkel der Nicht-Regierungsorganisationen (hier: EUROCHILD, EAPN), die ebenfalls am OMK-Prozess beteiligt sind, wird der Einfluss der Offenen Koordinierungsmethode auf die Lebensqualität sowie die Rechte von Kindern als positiv, aber ausbaufähig bewertet. Die Hervorhebung und stärkere Auseinandersetzung mit dem Thema der Kinderarmut und die ersten Ansätze verstärkten Handelns auf nationaler Ebene werden als Erfolg der OMK angesehen. Jedoch werden die guten Vorsätze und Bekundungen einiger Mitgliedstaaten, das Thema der Kinderarmut im Rahmen des jeweiligen Nationalen Aktionsplans 2008-2010 verstärkt anzugehen, als „Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit“ beurteilt. Die Erwartungen ihrerseits an die OMK bestehen darin, dass die Partizipation aller Stakeholder auf nationaler, regionaler und lokaler Regierungsebene gesteigert wird, um dadurch strukturell mehr Anteilnahme an der Inklusionspolitik zu ermöglichen und gegenseitige Lernprozesse zu intensivieren.

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass sich das Gesamtniveau der Kinderarmut bis zum Jahr 2010 nicht wesentlich verändert hatte. Jedoch konnten die Ursachen für Armuts- und Ausgrenzungsprozesse durch die verschiedenen Berichte und Untersuchungen sowie mit Hilfe der Indikatoren gut sichtbar und als multidimensional charakterisiert werden. Das zum Teil hohe Maß an Arbeitslosigkeit in Europa bzw. der Mangel an angemessen bezahlter Arbeit wurde in diesem

Kontext oftmals als Grundproblem von Kinderarmut angesehen. Anhand der Aussagen des Gemeinsamen Berichts 2009 konnte eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema festgestellt werden. Die Themenschwerpunktausrichtung auf die Kinderarmut in den Nationalen Aktionsplänen 2007 kann dabei als Initiator für diese intensivere Auseinandersetzung angesehen werden. Auch die Datenerhebung wurde seitdem von mehreren Mitgliedsländern ausgeweitet und intensiviert.

Somit zeigt sich wieder, dass vor allem der Grad der Übertragung der Ziele in die jeweiligen nationalen Strategien sowie der Nutzung der innerhalb der OMK gewonnen Informationen und Erfahrungen von entscheidender Bedeutung für den Erfolg der offenen Koordinierungsmethode ist.

Schlussfolgerung

Die Offene Methode der Koordination im Bereich „Sozialschutz und soziale Eingliederung“ ist seit nunmehr zehn Jahren ein wichtiger Bestandteil europäischer Sozialpolitik. Charakteristisch für sie sind ihre weichen Steuerungsinstrumente, ihre Orientierung an sozial-, aber auch wirtschafts- und beschäftigungspolitischen Leitbildern sowie die Wahrung nationaler Interessen und Handlungskompetenzen. Eines ihrer Hauptziele ist die Schaffung von sozialer Inklusion in Europa.

Bei genauerer Betrachtung und Hinzuziehung der europäischen Inklusionsziele wird jedoch eine gewisse Ambivalenz deutlich. So erscheint die Offene Koordinierungsmethode aufgrund ihrer Beschaffenheit als das einzig praktikable und mehrheitlich akzeptierte Mittel zur gemeinsamen Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung. Eine Ausweitung der gesetzlichen Regulierungsmöglichkeiten sozialpolitischer Belange würde auf starke Widerstände in den meisten Mitgliedsländern stoßen.

Andererseits hängt die Effektivität der Methode und somit die reale Schaffung von sozialer Inklusion dadurch sehr stark vom Umsetzungswillen der einzelnen Staaten ab. Zudem birgt die einseitige, beschäftigungszentrierte Sichtweise auf Armut und soziale Ausgren-

zungsprozesse die Gefahr der Verschlimmerung dieser Problematik. Denn die Anforderungen, die an ein „arbeitendes und somit nützliches“ Mitglied der Gesellschaft gestellt werden, sowie der Druck, der auf die betroffenen Menschen zur Erreichung der politischen Ziele ausgeübt wird, können nicht von allen gleichermaßen erfüllt bzw. ausgehalten werden. Die Verlierer der „Wachstumsgesellschaft“ geraten immer mehr an den gesellschaftlichen Rand und werden oftmals nur noch behelfsmäßig versorgt. Die OMK unterstützt diese Ausgrenzungsprozesse vor allem dann, wenn wirtschaftspolitische Interessen in ihr eine große Berücksichtigung finden. Will sie ihrem Inklusions-Auftrag ernsthaft gerecht werden, so sollte sie ihren Fokus stärker und kritischer auf diejenigen Strukturen und Rahmenbedingungen legen, die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabechancen verhindern. Denn anhand der dargestellten Thematik der „Kinderarmut“ konnte aufgezeigt werden, dass die OMK über generelle Möglichkeiten verfügt, dem Ziel von sozialer Inklusion in Europa ein Stück näher zu kommen. Dafür müssen jedoch einige Grundbedingungen erfüllt sein:

In erster Linie muss bei allen Beteiligten das Bewusstsein darüber vorhanden sein, wie komplex das Verständnis von sozialer Inklusion ist. Es ist nicht allein ausreichend, nachsorglich Ziele zu formulieren und Maßnahmen zu entwickeln, um gegen konkrete soziale Problemlagen anzugehen. Auch die strukturellen Bedingungen, die für ein nachhaltiges Gelingen von sozialer Inklusion notwendig sind, müssen gleichermaßen erkannt und hergestellt werden. Dies erfordert die Einsicht und den politischen Willen, dem Thema der sozialen Inklusion mehr Raum zu geben und dieses verstärkt in die wirtschafts- und beschäftigungspolitischen Bereiche zu integrieren.

Konkret bedeutet dies, dass der Gegenstand der sozialen Inklusion in den politischen Entscheidungsgremien auf nationaler wie europäischer Ebene transparenter und greifbarer gemacht werden sollte. Es erscheint zunächst wichtig, ein klareres und komplexes Bild davon zu erstellen, was soziale Inklusion beinhaltet. Dies schafft den sozialpolitisch Handelnden, aber auch den anderen Akteuren eine breitere Argumentationsgrundlage innerhalb der politischen Aushandlungsprozesse. Daran anschließend sollten vor allem auf nationaler Ebene die bestehenden Strukturen und Gegebenheiten anhand dieses Bildes ernsthaft überprüft und auf praktikable Verbesserungsmöglichkeiten untersucht werden. Insgesamt gilt es, dem Thema der sozialen Inklus-

sion seine Vagheit und Auslegbarkeit zu nehmen, ihm mehr Inhalt zu verleihen sowie ihm mehr politische und gesellschaftliche Öffentlichkeit zu geben. Die OMK sollte dieses Ziel mit dem ihr zur Verfügung stehenden Mitteln intensiver verfolgen, um ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden.

Quellenverzeichnis

- BENZ, Benjamin (o.J.):** *Armutspolitik der Europäischen Union*. In: HUSTER, Ernst-Ulrich; BOECKH, Jürgen; MOGGE-GROTJAHN, Hildegard (Hrsg.) (2008): *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 523-540.
- BOECKH, Jürgen; HUSTER, Ernst-Ulrich; BENZ, Benjamin (2006):** *Sozialpolitik in Deutschland. Eine systematische Einführung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FRAZER, Hugh; MARLIER, Eric (2007):** *Bekämpfung der Kinderarmut und Förderung der sozialen Eingliederung von Kindern in der EU*. In: Synthesebericht des Netzwerkes unabhängiger Experten. (Format: PDF, Zeit: 28.12.2010, Adresse: <http://www.peer-review-social-inclusion.eu/politikbegutachtung/network-of-independent-experts/reports/first-semester-2007/synthesis-report-2007-1-de>).
- HAUSER, Richard (o.J.):** Das Maß der Armut: Armutsgrenzen im sozialstaatlichen Kontext. Der sozialstatistische Diskurs. In: HUSTER, Ernst-Ulrich; BOECKH, Jürgen; MOGGE-GROTJAHN, Hildegard (Hrsg.) (2008): *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 94-117.
- PREUNKERT, Jenny (2009):** Chancen für ein soziales Europa?. Die Offene Methode der Koordination als neue Regulierungsform. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2009):** *Gemeinsamer Bericht über Sozialschutz und soziale Eingliederung 2009*. In: Vermerk des Rates (Beschäftigung, Sozialpolitik, Gesundheit und Verbraucherschutz) an den Europäischen Rat. (Format: PFD, Zeit: 10.10.2010, Adresse: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2581&langId=de>).
- SCHMID, Josef (o.J.):** *Der Wohlfahrtsstaat in Europa. Divergenz und Integration*. In: GABRIEL, Oscar W.; KROPP, Sabine (Hrsg.) (2008): *Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalt*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 711-739.

Christiane Nieland

"VIELFALT INKLUSIVE?!" Zum Zusammenhang von Inklusionsverständnissen und Diversitätskonzepten

Fragestellung

Inklusion und *Vielfalt* sind zwei Begriffe, die in den letzten Jahren große Aufmerksamkeit erfahren haben. Verschiedene Disziplinen haben versucht, diese Begriffe mit Inhalt zu füllen. Die große Auswahl unterschiedlicher Definitionen zeigt, dass *Vielfalt* und *Inklusion* kontextuell eingegrenzt werden müssen, um sie für die Gesellschaft gestaltbar zu machen. In der Masterthesis wurden beide Begriffe analysiert und in einen neuartigen theoretischen Deutungszusammenhang gestellt. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich diese Arbeit mit folgender zentraler Fragestellung: Welche Zusammenhänge und Widersprüche ergeben sich bei der Analyse der Theoreme und Verständnisse von Inklusion und Vielfalt? Um diese Frage zu beantworten, beginnen wir mit der Betrachtung der Entwicklung der Begriffe Inklusion und Vielfalt.

Analyse/Argumentation:

Gemäß Duden versteht man unter Inklusion: "Einschließung oder Einschluss". Das theoretisch analytische Begriffsverständnis wurde vor allem von Parson geprägt, der den Begriff Inklusion nutzt, um einen Prozess zu beschreiben, der durch die wachsende gesellschaftliche Differenzierung entstanden ist. „Parson hatte bereits zusätzlich zu Wertegeneralisierung den Begriff der Inklusion eingesetzt, um formulieren zu können, dass bei zunehmender Differenzierung nicht nur die semantischen Darstellungsmittel generalisiert, sondern auch die Systeme, die noch Solidarität in Anspruch nehmen und erzeugen können, vergrößert werden müssen.“ Parsons Inklusionsbegriff meint: „the pat-

tern of action in question, or complex of such patterns, and the individuals and / or groups who act in accord with that pattern coming to be accepted in a status of more or less full membership in a wider solidary social system."¹ Damit belegt Parson den Begriff positiv und geht davon aus, dass sich bei einer immer weiter fortschreitenden Differenzierung der Systeme automatisch Inklusion einstellen müsse. Mit der Kritik an Parsons Sozialtheorie geriet der Begriff weitestgehend in Vergessenheit. Luhmann führte Mitte der 90er Jahren den Begriff der 'sozialen Exklusion' neu ein und bildete aus beiden Begriffen ein Paar.² Im Gegensatz zu Parson versteht Luhmann Inklusion nicht über Werte und Normen, sondern über Solidarität. Exklusion ist demnach die Nichtadressierung, der Ausschluss von Personen durch Sozialsysteme. Die Systemtheorie Luhmanns enthält ein mehrdimensionales analytisches Verständnis von Inklusion und Exklusion. „Mit dem Gegensatzpaar Inklusion / Exklusion lassen sich gesellschaftliche Teilnahmebedingungen und -chancen und damit zugleich Teilnahmebegrenzungen und sozialer Ausschluss von Individuen als Personen (System-)theoretisch beobachten.“³ Personen werden auf unterschiedliche Weise in unterschiedliche Systeme inkludiert. Dabei wird zunächst von der Inklusion aller Individuen ausgegangen, sie werden allerdings in unterschiedlicher Art sowie rollenspezifisch inkludiert.⁴ Nach Luhmann kann Inklusion nur bestehen oder vollzogen werden, wenn es Exklusion gibt.⁵ Dies bedeutet auch, dass Inklusion immer ein Ereignis darstellt, wobei Exklusion das Ausbleiben eben dieses Ereignisses umschreibt. Festzuhalten ist, dass analytisch-theoretische Zugänge, wie die Luhmann'sche Systemtheorie, zum Begriff Inklusion und damit auch Exklusion Möglichkeiten bieten, Teilhabe und Ausschluss theoriegeleitet zu beobachten, zu erfassen und zu analysieren.

Der normativ pragmatische Inklusionsbegriff wird von verschiedenen Disziplinen mit Inhalt gefüllt. Clemens Dannenbecker beschreibt Inklusion als Perspektive sozialpädagogischen Handelns. Inklusion kann hier als Prozess, als zu beschreitender Weg gesehen werden. „Insofern erscheint Inklusion als eine auf normativen Wertorientierungen basie-

¹ Zitat: Luhmann, 2006, S.227, Parson, 1972, S. 306

² Vgl.: Burzan; Schimank, 2002, S. 2

³ Zitat: Mayrhofer, Hemma, 2009, S. 4

⁴ Vgl.: ebd, S. 2ff.

⁵ vgl.: Luhmann, 2006, S. 244

rende, wünschenswerte Entwicklung, deren Realisierungschance und Dynamik von einer zunehmend in unterschiedliche Lebensbereiche hinein diffundierenden, auf Öffentlichkeitswirksamkeit zielenden, wachsenden und sich immer stärker vernetzenden Inklusionsbewegung abhängt.“⁶ Auch in Arbeiten von Parson und Luhmann findet man den Hinweis, dass Inklusion nicht nur einen empirischen Sachverhalt beschreibt, sondern gleichzeitig ein normatives Prinzip darstellt.⁷ Dannenbeck gibt zu bedenken, dass Inklusion weder als Utopie noch als Ziel beschrieben werden kann. Denkt man Inklusion als Ziel, stößt man zwangsläufig an Grenzen des Anspruchs, des Begriffs Inklusion selbst.

Ein Beitrag von Tony Booth beschäftigt sich mit einem Verständnis von Inklusion, bei dem es um die Umsetzung von Werten geht. Tony Booth versteht Inklusion als wertebasierten Ansatz zur Bildungs- und Gesellschaftsentwicklung. Für Booth „geht es bei Inklusion um drei miteinander verbundene Perspektiven auf die Teilhabe aller: Die Perspektive auf die Teilhabe von Individuen, die Perspektive auf die Teilhabe an Systemen und die Perspektive auf die Teilhabe an Werten.“⁸ Booth betont, dass Inklusion ein endloser Prozess ist, der die Beteiligung aller zu stärken versucht und Ausgrenzung bekämpft. Nach diesem Verständnis reicht es nicht allein, die Teilhabe von Menschen in den Blick zu nehmen. Zusätzlich müssen die Barrieren beachtet werden, die die Teilhabe der Individuen behindern.⁹

Lassen Sie uns nun der Entwicklung der inklusiven Pädagogik zuwenden. In den USA begann die Auseinandersetzung mit Themen der Inklusion durch eine Publikation von Reynolds im Jahre 1976. Dabei ging es hauptsächlich um die Debatte der Selektion und Integration im Bereich schulischer Bildung. Vier Forschergruppen prägten in den USA seit den achtziger Jahren die wissenschaftliche Erörterung um Inklusion und inklusive Pädagogik. Unterschiedliche Grundgedanken prägen die vier Ansichten. Reynolds und Wang veröffentlichten Überlegungen zu einer Entkategorisierung von Behinderungen und anderen

⁶ Zitat: Dannenbecker, 2009, S. 3

⁷ vgl.: Schimank, 2005, S. 242

⁸ Zitat: Booth, 2008, S.53

⁹ vgl.: ebd.

Beeinträchtigungen und sozialen Benachteiligungen. Lilly und Purgach beschäftigen sich mit „learning disabilities“, die in allgemeinbildende Schulen inkludiert werden sollen. Stainback und Stainback beschreiben die Bereiche Regelpädagogik und Sonderpädagogik als Dualsystem und fordern eine Zusammenschließung zu einem vereinten System. Gartner und Lipsky beschäftigen sich – vergleichbar mit Stainback - mit einem universellen Erziehungssystem speziell für alle Kinder. Dieses Erziehungssystem soll auf die Individualität eines jeden Kindes eingehen und dadurch speziell für jedes Kind sein.¹⁰ Ähnliche Wurzeln sind auch in anderen Ländern zu beobachten. In England wurde ein anderer Ansatz verfolgt: „So wird in England die Debatte um die inklusive Schule nicht primär als Weiterentwicklung der integrativen Schule geführt, sondern zumindest auch als Frage nach dem Umgang mit Heterogenität von Gruppen und nach Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen der Diskussion um „comprehensive community education“, also einer Gesamtschule als Nachbarschaftsschule für alle, angesiedelt.“¹¹ International wurde der Begriff Inklusion im bildungspolitischen Bereich erstmals während der internationalen Konferenz der UNESCO 1990 in Thailand unter dem Motto „Bildung für alle“¹² eingeführt. Als bildungspolitisches Ziel wurde Inklusion bei der UNESCO Konferenz 1994 in Salamanca formuliert und ein Rahmen für die Umsetzung geschaffen. „Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder aus entlegeneren oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“¹³

In Deutschland beschäftigten sich vor allem Autoren wie Andreas Hinz mit dem Begriff Inklusion. Nach Andreas Hinz "bedeutet Inklus-

¹⁰ Vgl.: Hinz, Andreas 2008, S. 35 ff.

¹¹ Zitat: Hinz, Andreas 2008 S. 35, vgl. auch Booth 1996

¹² Kritik an der Übersetzung siehe: Bürli, 2008, S.73

¹³ Zitat: Bürli, 2008, S. 58

sion zunächst einmal, Vielfalt willkommen heißen (...)."¹⁴ Er erarbeitet auf Grundlage vorhandener Literatur ein Inklusionsverständnis.¹⁵

Auch andere Autoren beschäftigen sich mit der Perspektive Inklusion. „Theoretische Fundamente für diese inklusive Perspektive finden wir in unterschiedlichen Ansätzen. Honneths Begriff der „Anerkennung“ (Honneth 1998), Levinas Bild des „Antlitz des Anderen“ (Levinas 1995), Baumanns Diskurs über den „Fremden“ (Bauman 1992), Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993) oder Sennetts Auseinandersetzung mit „Respekt“ (Sennett 2002).“¹⁶

Als herausragendes Konzept ist hier der „*Index für Inklusion*“¹⁷ zu nennen. Inklusion wird hier als ein grundlegender "Ansatz für Handlungen im Bildungsbereich und in der Gesellschaft" gesehen.¹⁸ Es handelt sich um Arbeitsmaterialien für Schulen, die zu einer Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Praxis auf struktureller, kultureller und praxisbezogener Ebene anregen.¹⁹

In der Politik beschreiben die Begriffe *Inklusion* und *Exklusion* die Krise des Sozialen, die sich in neuen Formen gesellschaftlicher Ungleichheit ausdrückt und als Faktor für Teilhabe und Ausgrenzung gesehen wird. Auf Grundlage einer demokratischen Gesellschaft geht es bei *Inklusion* und *Exklusion* um Zugehörigkeit und Teilhabe an der Gesellschaft. Aufgrund der Einbindung Deutschlands in die Europäische Gemeinschaft ergeben sich neue Herausforderungen für die Sozialpolitik. Das Thema soziale Inklusion ist in nationalen Aktionsplänen durch die EU Indikatoren zur sozialen Inklusion eingebettet. Die Sondertagung des Europäischen Rates in Lissabon am 23. und 24. März 2000 entwickelte Strukturindikatoren zur Beschreibung der sozialen Inklusion.²⁰ Daher kann Inklusion hier als normativer Orientierungs-

¹⁴ Zitat: Hinz, 2000, S. 3

¹⁵ Vgl.: ebd

¹⁶ Zitat: Jerg, Jo, 2006, S.3

¹⁷ Die englische Originalfassung wurde 2003 von Ines Boban und Andreas Hinz ins Deutsche adaptiert. Der „Index für Inklusion“ wurde von 40 Ländern übernommen und in 35 Sprachen übersetzt.

¹⁸ vgl.:Booth, Ainscow, et. Al., 2003, S.12

¹⁹ vgl.: ebd.

punkt, als Richtung für Veränderungen der Gesellschaft, verstanden werden.

Zum Begriffsverständnis von Vielfalt

Der Begriff *Vielfalt*, der oftmals synonym mit den Begriffen Diversity oder Diversität verwendet wird, ist ein weit gefasster Begriff. Erziehungs-, bildungs- und sozialarbeitswissenschaftliche Ansätze beschäftigen sich mit dem Thema Differenzierung aus verschiedenen Perspektiven. "Diese Bedeutungsvielfalt, die sich unter dem Begriff "Differenz" summiert, reicht von der Erörterung von Ethik und Moral in verschiedenen Zeitepochen bis zur Beschreibung von Erfahrungen mit verschiedenen Supervisionskulturen in unterschiedlichen Regionen und Arbeitsgebieten."²¹ Eine präzise Begriffsbestimmung fehlt. In der Literatur finden sich auch immer wieder unterschiedliche theoretische Bezugsrahmen. Im Folgenden werden die Begriffe Vielfalt, Differenz, Diversity und Diversität näher betrachtet und es wird aufgezeigt, in welchen Bereichen die Begriffe auftauchen und welche theoretischen Konzepte ihnen zugrunde liegen.

Unsere Gesellschaft differenziert sich zunehmend aus. Diese Unterschiede werden von der Soziologie durch Beobachtung identifiziert. Dabei stellen Theorien funktionaler Differenz und Theorien sozialer Ungleichheit zwei unterschiedliche Theorieperspektiven dar. Bei der funktionalen Systemtheorie steht die Ungleichartigkeit einzelner Teile des gesellschaftlichen Ganzen im Zentrum des Interesses. Die ungleichheitstheoretische Sicht beschäftigt sich mit ungleichen sozialen Lagen, die die Lebenschancen der Menschen beeinflussen.²² Der Begriff Differenzierung ist somit "Ausdruck für den Tatbestand der Heterogenität, Vielfalt und Komplexität von Gesellschaften bzw. einzelnen sozialen Systemen (wie Institutionen und Organisationen), differenziert nach Rollen und Positionen, Autorität und Prestige, Macht und Herrschaft sowie nach Ständen, Klassen und Schichten (soziale

²¹ Lutz; Wenning, 2001, S.11

²² vgl.: Schimank, 2005, S. 238

Schicht)." ²³ Die Soziologie unterscheidet zwei makrosoziologische Differenzierungen: die vertikale und die horizontale Differenzierung. Theorien der horizontalen Differenzierung unterscheiden die zunehmende Spezialisierung der Arbeitswelt, Aufgaben, Tätigkeiten und die Differenzierung von Lebensstilen. Die vertikale Differenzierung identifiziert „unterschiedliche Handlungslogiken der Gesellschaft“, welche mit hierarchischen Bewertungen belegt sind und damit Macht- und Herrschaftsstrukturen beinhalten. „Neben den Theorien der horizontalen Differenzierung berücksichtigen auch die Theorien der vertikaler Differenzierung in der gegenwärtigen Theoriediskussion die strukturelle Vielfalt der Quellen sozialer Ungleichheit, indem sie mit den Mitteln der soziokulturellen Ethnographie unterschiedliche Lebensstile identifiziert und in Relation zueinander stellt.“ ²⁴ Damit ist die Theorie der sozialen Differenzierung in der Lage, Strukturmerkmale der Gesellschaft zu definieren, indem sie Gesellschaftsbereiche in Relation zueinander stellt. ²⁵ Damit ist Differenzierung und ihr Resultat, Differenz, also Vielfalt in unserer Gesellschaft, als sozialer Tatbestand zu sehen.

Auch in der Pädagogik spielt der Begriff Vielfalt eine besondere Rolle. Ungleichheit und Gleichheit bilden für die Pädagogik ein dialektisches Spannungsverhältnis, mit dem sich in verschiedener Weise auseinandergesetzt wurde. Beiträge finden sich unter anderem bei Comenius, W. von Humboldt, in Reformpädagogiken und in der Diskussion um Chancengleichheit und defizitorientierten pädagogischen Ansätzen. In den 90er Jahren wurden drei Arbeiten, die sich mit einer Pädagogik der Vielfalt auseinandersetzten, veröffentlicht. Neu an dieser Richtung ist, dass sie Vielfalt als zentralen Begriff sehen. Er stellt nicht länger nur ein Phänomen dar, auf das die Pädagogik angemessen reagieren muss. ²⁶ Annelore Prengel machte sich zur Aufgabe, mit ihrer Arbeit ein Bildungsverständnis mit zu entwickeln, das sich gedanklich einer "Pädagogik der Vielfalt" verpflichtet. Andreas Hinz formulierte ein ähnliches Anliegen mit seinem Konzept "Heterogenität in Schulen". Mit seinem Buch 'Die Kinder des Jahrhunderts' plädierte Ulf Preuss-Lausitz für eine "Pädagogik der Vielfalt in Gemeinsamkeit".

²³ <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/121185/soziale-differenzierung-v2.html>

²⁴ Zitat: Hillebrandt, 2001, S. 67

²⁵ vgl.: ebd., S. 67

²⁶ vgl.: Steenbuck, Olaf, S.2

Die Heterogenität der Lerngruppe ist in allen drei Konzepten zentral, sie wird als Chance wahrgenommen und nicht (mehr) als Hindernis.

Wenden wir uns nun dem Begriff Diversität zu. Diversität bedeutet laut Duden 'Vielfalt oder Vielfältigkeit' und beschreibt damit im Allgemeinen die Einteilung der menschlichen Welt, die durch historische und gesellschaftliche Prozesse beeinflusst wurde und mit sozialen Bedeutungen belegt ist. Der Begriff Diversität umfasst zwei unterschiedliche Aspekte: Zum einen bezeichnet er ein Konzept für den Umgang mit Differenzen, Diversität kann aber auch als Differenzen anerkennende Haltung verstanden werden. Es gibt also keine allgemeine Theorie. Die grundlegende Wortbedeutung ist damit geklärt, doch was verbirgt sich hinter diesen Theoremen? Leiprecht beschreibt Diversität als Wertvorstellung, die eine neue Wertschätzung von Pluralität etablieren soll.²⁷ Damit nimmt er das Verständnis einer wertbasierten Haltung ein. Hubertus Schröer und Lothar Böhnisch formulieren Diversität als politische und pädagogische Richtung, die nicht mehr definierte Differenzen wie ethnische Unterschiede oder geschlechtliche Unterschiede im Vordergrund betrachtet, "sondern die Verschiedenheit an sich als Strukturelement (post-) moderner Gesellschaften."²⁸

Ergebnisse / Interpretation / Schlussfolgerungen

Inklusion und Vielfalt sind interdisziplinäre Begriffe, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Feldern Anwendung finden. Die vorangegangene theoretische Analyse beider Begrifflichkeiten wird genutzt, um im Folgenden das Bedeutungsfeld sowie Zusammenhänge und Widersprüche aufzudecken.

Die Soziologie arbeitet mit Differenzen, die sie, wie in der Systemtheorie, selbst generiert oder die sie durch Beobachtung kenntlich macht. Die Vielfalt beschreibt in diesem Zusammenhang einen sozialen Tatbestand. Ohne den Prozess der Differenzierung gäbe es keine Vielfalt.

²⁷ vgl.: Aschenbrenner-Wellmann, 2009, S.213

²⁸ Zitat: Schröer, Hubertus, 2009, S. 204

Jedoch kann der Begriff Vielfalt nicht als Beschreibung von Differenz gelten. Der Begriff Vielfalt hat dafür keine Aussagekraft, da er eine Quantität beschreibt, die lediglich in ihrer Menge messbar und nutzbar gemacht werden kann. Denn haben wir anstelle bestimmbarer Differenzen nur noch die Vielfalt im Blick, sind wir nicht mehr in der Lage, Strukturmerkmale der Gesellschaft zu differenzieren und zu untersuchen. Aus theoretisch-analytischer Perspektive haben die Begriffe *Inklusion* und *Vielfalt* einen Ursprung, wobei Inklusion als Prozess zu sehen ist, der die Teilhabe an Systemen bzw. an der Gesellschaft beschreibt, Vielfalt beschreibt einen sozialen Tatbestand und somit das Ergebnis eines Prozesses. Die beiden Begriffe sind aus theoretisch-analytischer Sicht nicht kombinierbar. Der Inklusionsbegriff ist in der Lage, theoretische Aussagen über die Gesellschaft zu machen und nach dem Wie zu fragen. Der Vielfaltsbegriff geht nicht auf die Differenzen der Gesellschaft ein, sondern vereint sie unter einem Begriff und verallgemeinert sie so. Würde man auf den Vielfaltsbegriff aus theoretisch-analytischer Perspektive bestehen, dreht man das Rad der Zeit zurück, da alle vorher definierten Differenzen zur Strukturbeschreibung der Gesellschaft damit negiert würden. Somit können beide Begrifflichkeiten aus Sicht dieses Verständnisses nicht in Zusammenhang gebracht werden.

Vielfalt exkludiert?

Soziale Differenzierungen geben das Grundgerüst der gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingung für Inklusion vor. Diese Rahmenbedingungen können sowohl auf die gesamte Gesellschaft als auch auf einzelne Teilsysteme übertragen werden. Dabei ist zu bedenken, dass eine Festlegung der Rahmenbedingungen theoretisch nur möglich ist, wenn weitere Differenzierung aufgehoben wird. Denn eine weiter fortschreitende Differenzierung löst zwangsläufig die Überschreitung der festgelegten Rahmenbedingungen aus und führt damit zur Exklusion. Damit stehen wir theoretisch vor dem Problem, dass keine Rahmenbedingungen für Inklusion festgelegt werden können, ohne die weitere Ausdifferenzierung der Gesellschaft zu berücksichtigen. Legt man keine Rahmenbedingungen für Inklusion fest, kann auch nicht

mehr bestimmt werden, wer inkludiert oder exkludiert ist. Dieses Problem löst Stichweh, indem er davon ausgeht, dass es kein gesellschaftliches *Außen* mehr gibt, da sonst immer wieder die Möglichkeit der Exklusion besteht.²⁹ Dies könnte aber aufgrund des obigen Gedankenganges angezweifelt werden. Faktoren wie Vielfalt scheinen der Auslöser für die Überschreitung der Grenzen zu sein. Denn wenn keine Grenzen existieren, die überschritten werden können, kann keine weitere Differenzierung erfolgen. Das Problem bei Inklusion und Vielfalt ist, dass das Eine das Andere ausschließt. Durch eine immer weiter geförderte Vielfalt der Gesellschaft entstehen immer weitere Konflikte innerhalb dieser, aufgrund der Entwicklung von Werten und Normen, die zwangsläufig aufgrund einer radikalen Anerkennung von Pluralität entstehen. Inklusion braucht Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich alle aufhalten müssen, die aber nur Gültigkeit haben, solange sich keiner hinausbewegt, also solange keine weitere Differenzierung erfolgt. Mehr Vielfalt bedeutet, dass man mehr Inklusion braucht. Das heißt, man muss Vielfalt stoppen, um Inklusion als Ereignis möglich zu machen. Dies ist theoretisch jedoch nicht möglich.

Normativ-pragmatische Zugänge

Ein sozialpädagogischer und ein pädagogischer Blickwinkel auf Inklusion wurden als normativ-pragmatische Verständnisse vorgestellt. Der Begriff Inklusion wird bei diesem Verständnis aus einer ganz anderen Richtung beleuchtet. Bei der normativ-pragmatischen Sichtweise geht es nicht mehr um die Analyse, wie sich Gesellschaft gestaltet, sondern um eine Perspektive sozialetischen Handelns. Dabei distanziert man sich davon, Inklusion als Ziel zu beschreiben, da es aus dieser Sicht einer Utopie gleichkäme. Man würde zwangsläufig an seine Grenzen stoßen. Sieht man Inklusion als Ziel, stößt man nach meiner Einschätzung an ein weiteres Problem, denn Inklusion als Ziel beschreibt eine festgelegte Normvorstellung. Die Frage, wie das zu erreichen ist, wird dabei ausgeblendet. Inklusion als Prozess in einer sich wandelnden Gesellschaft zu sehen, ist dementsprechend plausi-

²⁹ Stichweh, Rudolph, 2009, S. 37

bel. Inklusion ist demnach als ein normatives Leitbild, ein Orientierungspunkt zu verstehen. Das wichtigste Instrument ist aus der sozial-ethischen Sicht die Wertevermittlung. Tony Booth bringt hier einen weiteren Blickwinkel mit ein, indem er die Barrieren für Inklusion in sein Konzept einschließt. Er versteht Inklusion als einen wertebasierten Ansatz der Bildungs- und Gesellschaftsentwicklung. Bildung ist dabei das Instrument, welches Menschen befähigen soll, an der Gesellschaft teilzuhaben und sich für die eigenen Rechte einsetzen zu können. "Bildung umfasst demzufolge Beschreibungen, welche grundlegende Haltung der Mensch zu sich und der ihn umgebenden materiellen, sozialen und geistigen Umwelt einnimmt."³⁰ Dabei geht es bei Booths Inklusionsverständnis um die Gestaltung des Umfelds, "dass in der Lage ist, auf Vielfalt einzugehen, und zwar so, dass alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen wertgeschätzt werden."³¹ An diesem Punkt wird die Anerkennung der Vielfalt deutlich als Ziel inklusiver Praxen formuliert. Die von Booth formulierten Werte dienen dabei als Orientierung. Diese sind allerdings nicht festgelegt, sondern befinden sich, wie die Gesellschaft auch, in stetigem Wandel. Booth versucht damit, einen gemeinsamen Rahmen der Inklusion zu formulieren. Inklusion bedeutet in diesem Zusammenhang eine Perspektive sozialen Handelns, die die Vermittlung normativer Wertvorstellungen beinhaltet. Die Anerkennung der Vielfalt wird hier als zu vermittelnder Wert und als Ziel definiert und somit in die sozialethische Sicht auf Inklusion integriert. Damit erhält die Anerkennung der Vielfalt eine soziale Bedeutung und wird als Wert neben anderen gesehen. Durch dieses Wertverständnis soll Diskriminierung und der damit zwangsweise folgenden Exklusion entgegengewirkt werden. Das Verständnis der Anerkennung der Vielfalt als Wert ist mit Inklusion in Zusammenhang zu bringen, da es unter dem normativ-pragmatischen Verständnis von Inklusion begriffen wird.

Beide pädagogische Richtungen, die inklusive Pädagogik und die Pädagogik der Vielfalt, beziehen sich auf alle Kinder und legen stark normativ orientierte Konzepte für allgemeinbildende Schulen dar. Die Pädagogik der Vielfalt steht in der Kritik, dass Vielfalt nicht zum Maßstab der theoretischen Entwicklung gemacht werden kann, da

³⁰ vgl. Fachlexikon, Soz.-Arb., S.153

³¹ Zitat: Booth, 2010, S. 7

Dimensionen wie Entwicklungsdifferenzen, Differenzen der moralischen Entwicklung und Hierarchieprobleme im Erziehungsprozess keine Beachtung finden. Der normative Anspruch der Anerkennung der Vielfalt bleibt allerdings erhalten und sollte in einen neuen theoretischen Zusammenhang mit den vorhandenen unterschiedlichen pädagogischen Richtungen gestellt werden. Die inklusive Pädagogik schaut meist aus sonderpädagogischer Richtung und hat die Zielsetzung, lernen und teilhaben in einer Schule der Vielfalt zu entwickeln. Die Ähnlichkeit der Zielsetzung hat augenscheinlich damit zu tun, dass Andreas Hinz als Mitbegründer der inklusiven Pädagogik in Deutschland gesehen werden kann. Ein Widerspruch in den Zielsetzungen beider pädagogischen Richtungen ist für mich nicht festzustellen. Im Gegenteil, Inklusion ist auf normativer Ebene wichtig, um Vielfalt mit einbeziehen zu können. Die Anerkennung von Vielfalt alleine sagt nichts über Möglichkeiten der Teilhabe aus. Vielfalt muss in unserer Gesellschaft mit einbezogen werden, um gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen und somit Diskriminierung und Marginalisierung entgegenzuwirken.

Quellenverzeichnis

- Aschenbrenner-Willmann, Beate (2009):** Diversity-Kompetenz. Überlegungen zu einer Schlüsselqualifikation für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Migration und Soziale Arbeit, H. 3/4, S. 212–221.
- BOOTH, Tony (2008):** Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: HINZ, Andreas, KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 53-73
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2009):** Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Unter Mitarbeit von Ines Boban und Andreas Hinz. Herausgegeben von Mark Vaughan. Centre for Studies on Inclusive Education (UK). Online verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>, zuletzt aktualisiert am 31.03.2009.
- Booth, Tony (2010):** Eine internationale Perspektive auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, Andreas (Hg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis. 2., durchges. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl., S. S. 53_73.
- Burzan, Nicole; Schimank, Uwe (2002):** Inklusionsprofile – Überlegungen zu einer differenzierungstheoretischen „Sozialstrukturanalyse“. In: Schwinn, Thomas (Hg.): Differenzierung und Soziale Ungleichheit. Velbrück: Weilerswist .
- Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen (2009):** Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns - eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2.
- Hillebrandt, Frank (2001):** Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 47–71
- Hinz, Andreas (30. Juni 2000):** Pädagogik der Vielfalt - Pädagogik einer Grundschule für alle. Veranstaltung vom 30. Juni 2000. Osnabrück. Veranstalter: nli-Forum 2000.
- HINZ, Andreas (2008):** Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: HINZ, Andreas, KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 33-52
- Jerg, Jo:** Inklusion – Vom Integrationsgedanken zum Inklusionsverständnis. Basistext I aus der Reihe: Jo Jerg, Gunter Neubauer, Harald Sickinger: Basistexte zur inklusionsorientierten Jungenpädagogik. Veröffentlicht im Internet unter: www.pfunzkerle.de/bodyzone.htm. Stand: 1. Oktober 2006.
- Luhmann, Niklas (Hg.) (1995 /// 2005):** Die Soziologie und der Mensch /// Soziologische Aufklärung Q [Versch. Aufl.] ; Neuausg. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert:** Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatte. In: Lutz/Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen 2001, S. 11-24.
- Mayrhofer, Hemma (2009):** Soziale Inklusion und Exklusion: Eine (system)theoretische Unterscheidung als Beobachtungsangebot für die Soziale Arbeit. In: Soziales Kapital: Wissenschaftliches Journal Österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit, H. 2.

Schimank, Uwe (2005): Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie, / Uwe Schimank ; 1).

Schröer, Hubertus (2009): Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Ein Vergleich der Strategien. In: Migration und Soziale Arbeit, H. 3/4, S. 203–211.

Steenbuck, Olaf: Heterogenität Sind die Subjekte nur vielfältig und verschieden oder auch je besonders? Online verfügbar unter <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-report/EWI24/berichte/steenbuck.pdf>, zuletzt geprüft am 31.03.2010.

Stichweh, Rudolf; Windolf, Paul (Hg.) (2009): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Springer-11776 /Dig. Serial]).

Steffen Pfannschmidt

Drinnen und/oder draußen? Eine qualitative Studie zur Dynamik von Exklusionsprozessen

"Was ist Exklusion? Armut und doch nicht nur Armut; mehr als Armut und doch auch etwas anderes." (Kronauer 2010, S. 11)

1. Einleitung

In der Auseinandersetzung mit dem o. a. Zitat, wird deutlich, dass Armut einen Ausgangspunkt bildet, um die Dynamik von Exklusionsprozessen zu untersuchen. Diese finden unter anderem in Form von Armutsverläufen konkret messbar, aber auch dynamisch statt. Dabei sind die messbaren Auswirkungen der Exklusionsprozesse Veränderungen unterzogen, die anhand von bereits erforschten Prozessstrukturen dargestellt, aber auch in einer eigenen qualitativen Erhebung untersucht und herausgearbeitet werden. Im weiteren Wortlaut wird Armut nur als ein Kennzeichen von Exklusion benannt und es ist notwendig, Exklusion differenzierter zu beschreiben, um Exklusionsprozesse umfassend verstehen und beschreiben zu können. Neben der finanziellen Armut, in der Menschen leben, sind nach Kronauer (2010) besonders die sozialen Beziehungen und Netze, die Einbindung in den Arbeitsmarkt, die materielle, die kulturelle und die politisch-institutionelle Einbindung bzw. Ausschließung zu beachten. Ebenso soll der Zusammenhang zwischen individuell empfundener Betroffenheit durch Exklusion und der objektivierbaren Exklusion von Personen gezeigt werden.

Hierbei stellt sich u. a. die Frage, wie sich die Dynamik der durch die einzelnen Aspekte beeinflussten Exklusionsprozesse ereignet. Wie hängen die einzelnen Aspekte zusammen und welche Wechselwirkungen werden sichtbar? Wie verhält sich das Leben in einer Gesellschaft zu der gleichzeitig stattfindenden Exklusion aus dieser? An welchem Punkt schlägt eine nach Castel (2000) gefährdende Lage tat-

sächlich in Ausgrenzung um? Welches sind die Wege und Bewältigungsmuster der Interviewpartner zwischen Inklusion, Gefährdung und Ausgrenzung? Um diese Fragen entsprechend beantworten zu können, wird ein weitreichender Exklusionsbegriff in der Arbeit verwendet.

2. Entwicklung des lebenslauftheoretischen Ansatzes in Deutschland

Die Entwicklung des lebenslauftheoretischen Ansatzes der dynamischen Armutsforschung in Deutschland geht auf die Auswertung der Bremer Langzeitstudie über Sozialhilfe (1988-2001) zurück (vgl. Leisering/Leibfried 1999). Die Ergebnisse der Studie wurden aus der Analyse von 'bekämpfter Armut' durch Sozialhilfebezug als Hilfe zum Lebensunterhalt gezogen. Andere dynamische Analysen von Einkommensarmut zeigen im Kern die gleichen Ergebnisse (vgl. z.B. Hauser/Berntsen 1991, S. 73 ff). Neben quantitativen Daten wurden in der Bremer Studie auch qualitative Daten (Ludwig 1996, bes. S. 109-280; Buhr 1995, bes. S. 98-161) erhoben, die in der Regel in Einkommensarmutsanalysen nicht erhoben werden.

2.1 Bezug der Ergebnisse der dynamischen Armutsforschung auf das *Forschungsdesign*

Die Zeitdimension individueller Armutslagen ist zu berücksichtigen, indem explizit verlaufsbezogene Begriffe zur Beschreibung der Dynamik zu verwenden sind (z. B. Übergänge im Lebenslauf, Sequenz, Karriere). Arme Menschen sind als handlungsfähige Personen (agency) anstatt als Opfer von Institutionen sozialer Kontrolle oder generell sozialer Verhältnisse zu sehen. Gleichzeitig sind die Institutionen, die das Leben von Menschen in Armut prägen, zu analysieren. Der formende Wirkzusammenhang von Institutionen in Übergangssituationen im Leben ist zu beachten. Die Heterogenität von Armut, der Weg und

das Verbleiben in sowie der Ausstieg aus Armut sind ergebnisoffen zu untersuchen. Die Beschreibungen der herausgearbeiteten Karrieremodelle sind kontingent und nicht deterministisch vorzunehmen.

3. Zur Begriffsgeschichte von Exklusion

Für die deutsche Debatte um den Exklusionsbegriff sind besonders zwei Traditionen, die französische und die angelsächsische, von Bedeutung. In der französischen Tradition herrscht dabei eine „Vorstellung von sozialer Kohäsion [vor], die durch wechselseitige Abhängigkeitsbeziehungen, die ‘organische Solidarität’ im Sinne Durkheims, gestiftet wird“ (Kronauer 2006, S. 28, Hervorhebung im Original). Die englische Tradition betont die Bürgerrechte und stützt sich auf das „citizenship“. Beide Traditionen wurden und werden in der deutschen Tradition verwendet, wie beispielsweise der Ansatz von Interdependenz und Partizipation zeigt.

3.1 Zum deutschen Diskurs

Erst Ende der 1980er Jahre und besonders in den 1990er Jahren wurde auch in der deutschsprachigen Soziologie verstärkt die Debatte um soziale Ausgrenzung geführt. Ab dieser Zeit konnten auch in Deutschland die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, die eine anhaltend hohe Arbeitslosigkeit hervorbrachten, nicht mehr als konjunkturelle Talsohle beschrieben werden. Auch in Zeiten eines erhöhten Wirtschaftswachstums senkten sich die Zahlen der Erwerbslosen kaum. In der Folge der Veränderungen des Arbeitsmarktes entstand ein großes Themenfeld, mit dem sich die Sozialwissenschaften auseinandersetzen. Hierbei werden vor allem zwei theoretische Zugänge deutlich. Einerseits wird eine systemtheoretische Perspektive vertreten (vgl. Luhmann 1997, S. 631 f, Nassehi 1997, S. 113 ff), andererseits eine Perspektive, die sich auf Theorien sozialer Ungleichheit und Armutstheorien bezieht. In der letztgenannten Perspektive bilden die in

Frankreich und den USA geführten Debatten um In- und Exklusion und Underclass eine wichtige Grundlage. Insbesondere die französische Sozialwissenschaft lehnt sich dabei oftmals an Klassiker wie Simmel oder Durkheim an (vgl. Reißig 2010, S. 29).

In der Frage nach den Ursachen, den Auswirkungen und den Erscheinungsformen von sozialer Ungleichheit wurden über Jahrzehnte Klassenansätze und Schichtungsmodelle vertreten (vgl. Weber 1972, S. 178). Dadurch wurden vor allem vertikale Ungleichheitsdimensionen wie Bildung, Beruf und Einkommen beachtet.

Seit den 1990er Jahren wird im Zusammenhang mit den Begriffen Globalisierung, Standortkonkurrenz oder Deregulierung eine ökonomische Entwicklung beschrieben, die verstärkt soziale Ungleichheit hervorbringt. Mit einem Anstieg der sozialen Unterschiede und der weitergehenden Spaltung zwischen Arm und Reich werden vertikale Ungleichheitsfaktoren wieder mehr beachtet (vgl. Hradil 1992, S. 158 ff). Kronauer und andere Autoren betonen im Gegensatz zu Ansätzen, in denen das Begriffspaar von 'Zentrum' und 'Peripherie' verwendet wird, die Gleichzeitigkeit des Drinnen und Draußen (vgl. Kronauer 2010, S. 141 ff). Hierbei wird besonders die Prozesshaftigkeit von sozialer Ausgrenzung beschrieben.

Neben dem Begriff der Ausgrenzung, der häufig synonym zu dem Begriff der Exklusion verwandt wird, ist auch der Begriff der „Überflüssigen“ (Engels 1972, S. 315) zu finden. Im Vergleich beider Begriffe wird deutlich, dass überflüssige Menschen das Resultat sozialer Ausgrenzung und neben armen und arbeitslosen Menschen diejenige Personen zu sein scheinen, die sich an einer Art Endpunkt einer Entwicklung befinden. Eine Rückkehr in Verhältnisse, in denen sie gebraucht und inkludiert werden, scheint eher schwer möglich.

4. Partizipation und Interdependenz

Kronauer bindet sowohl die theoretischen Konzepte der 'exclusion sociale' aus der französischen Debatte als auch Aspekte aus der angloamerikanischen Diskussion, wenn Fragen der 'Underclass' besprochen werden, ein. Er vertritt maßgeblich eine Exklusionstheorie,

die sich jenseits eines systemtheoretischen Zugangs den Modi der Zugehörigkeit und der sozialen Ausgrenzung zuwendet und versucht, diese systematisch zu erfassen.

Kronauer nennt drei Momente des Ausgrenzungsproblems, „[1.] Marginalisierung am Arbeitsmarkt, bis hin zum gänzlichen Ausschluss von Erwerbsarbeit; [2.] Einschränkung der sozialen Beziehungen, bis hin zur Vereinzelung und sozialen Isolation; [3.] Ausschluss von Teilhabemöglichkeiten an gesellschaftlich anerkannten Lebenschancen und Lebensstandards.“ (Kronauer 2010, S. 145). Die ersten beiden Momente beziehen sich auf den Modus der gesellschaftlichen Zugehörigkeit, die durch Interdependenzen hergestellt wird. Interdependenzen drücken sich in der Einbindung in Erwerbsarbeit und in der Wechselseitigkeit sozialer Nahbeziehungen aus. Der zweite Modus der gesellschaftlichen Zugehörigkeit, der durch Partizipation beschrieben wird, bezieht sich auf materielle, politisch-institutionelle und kulturelle Teilhabe. Diese Teilhabemöglichkeiten werden abgeleitet aus der Statusgleichheit, die durch entwickelte soziale Bürgerrechte (in Anlehnung an Marshall 1992, S. 89 ff) hergestellt wird.

Die Modi der gesellschaftlichen Zugehörigkeit, hergestellt durch Interdependenz und Partizipation, sind mit ihren internen Differenzierungen nicht absolut eindeutig voneinander zu trennen. Zudem stellt die Verschränkung der einzelnen Dimensionen ein wesentliches Kennzeichen des Exklusionsproblems dar und soll berücksichtigt werden. Ausgrenzung ist zudem als ein institutionalisiertes Verhältnis der Gleichzeitigkeit von Drinnen und Draußen sowie als Prozess und Zustand zu verstehen. Hierbei kann sowohl an die Exklusionsvorstellung von Castel (2000) als auch an Erkenntnisse der dynamischen Armutsforschung von Leibfried und Leisering (1999) angeschlossen werden. Armut stellt keine festgeschriebene und unumkehrbare Lage dar, sondern Menschen finden in einer Vielzahl der Fälle wieder aus ihr heraus. Verschiedene Personen sind in unterschiedlichen Lebensphasen auf unterschiedliche Art und Weise von Exklusion betroffen. Aufgrund der Heterogenität der betroffenen Personen wird die Analysefähigkeit des Exklusionsbegriffs angezweifelt, jedoch ist die Vielfältigkeit der Ausgrenzungserfahrungen und das ihnen Gemeinsame der Ausgrenzungskonstellation zu beachten, sofern Vereinzelung und Zersplitterung der Interessen ein wesentliches Merkmal von Ausgrenzung darstellen (vgl. Kronauer 2010, S. 149). Hierdurch wird zudem die

Bedeutung individueller biografischer Phasen im Verlauf eines Exklusionsprozesses herausgestellt.¹

4.1 Theoretische Schlussfolgerungen für die praktische Anwendung des Exklusionsbegriffs

Ex- als auch Inklusionsprozesse sind immer mehrdimensional zu verstehen. Bezüglich ersterer ist die Tendenz, dass mehrere gesellschaftliche Dimensionen einbezogen werden, kumulieren oder sich gegenseitig verstärken, zu beobachten. Besonders bei biographischen Ausgrenzungsprozessen spielen der Faktor Zeit, der Faktor Raum und die Art der institutionellen Verbindung zwischen den Dimensionen der Inklusion bedeutende Rollen (vgl. Kronauer 2010, S. 249). Mit der Zeit verbrauchen sich kompensierende Ressourcen. Hierzu zählen sozialer Rückhalt, Qualifikation, finanzielle Rücklagen und finanzielle Anrechte gegenüber dem Staat bei anhaltender Arbeitslosigkeit. Beispielsweise ist das Arbeitslosengeld als Überbrückungshilfe und Druckmittel zur Arbeitsaufnahme gedacht. Ist der Zugang zum Arbeitsmarkt allerdings blockiert, werden zwei Ausgrenzungsformen gekoppelt. Neben dem Ausschluss aus der Wechselseitigkeit von gesellschaftlicher Arbeitsteilung kommt auf längere Sicht der Ausschluss von materiellen Teilhabemöglichkeiten hinzu.

In sozialen Räumen kann es zu Konzentrationseffekten von Personen, die von Exklusion (z. B. Armut, Arbeitslosigkeit) betroffen sind, kommen. Dadurch werden soziale Ressourcen zur Bewältigung von Exklusion eingeschränkt. Weiterhin werden Ausgrenzungsrisiken erhöht, wenn eine schlechte Infrastruktur von Angeboten bzw. eine mangelnde Qualität der Angebote vorliegt. In der Folge kann das benachteiligte Quartier zu einem negativen Lernraum werden (siehe die Entwicklung in den "banlieus"). Die Ausprägungen der institutionellen Verbindungen zwischen den Dimensionen der Exklusion können den Exklusionsprozess verstärken oder ihm entgegenwirken.

¹ Die o. a. Modi und ihre internen Dimensionen werden bei Kronauer 2010, S. 150-194 besprochen.

Schließlich ist Exklusion als Gleichzeitigkeit des Drinnen und Draußen zu betrachten. Heutzutage ist eine Ausgrenzung aus der Gesellschaft nur denkbar, indem Menschen durch Traditionen, Gesetze oder physische Gewalt von persönlichen Rechten oder zentralen Fürsorgeeinrichtungen ausgeschlossen werden. Größtenteils sind Menschen heute allerdings als Produzenten und Konsumenten in das Marktgeschehen eingebunden, sie orientieren sich dabei an gesellschaftlich anerkannten Standards und sie sind mit Bürgerrechten und zudem mit weltweit gültigen Menschenrechten ausgestattet. Ein Herausfallen aus der Gesellschaft lässt sich folglich nicht beschreiben, sondern es lassen sich nur ungleiche Verhältnisse in einer Gesellschaft aufzeigen (vgl. Kronauer 2010, S. 251).

Der Exklusionsbegriff ist als Prozessbegriff zu verwenden, der nicht auf eine starre Trennung von Drinnen und Draußen abhebt. Bei der Suche nach Wendepunkten in diesem Prozess sind die individuellen und biografischen Lebensverläufe von betroffenen Personen zu analysieren. Zudem ist die gegenseitige Beeinflussung von individuell empfundener und objektivierbarer Exklusion zu beachten.

5. Exklusionsempfinden und -bewältigung

Der Zusammenhang von objektiver Exklusion, Exklusionsempfinden und -bewältigung ist im deutschsprachigen Raum besonders von Bude und Lantermann (2006) in umfassender Weise untersucht worden. Sie entwerfen in Anlehnung an die Coping-Theorie von Lazarus und Folkmann (1984) ein erweitertes Modell mit dem Namen „Prekaritäten-Ressourcen-Modell des Exklusionsempfindens“ (PRE-Modell). Nach dem Verständnis der Autoren stellt es kein weiteres psychologisches Stressmodell dar, sondern ein „soziologisch-psychologisch integratives Modell der Ursachen, Erscheinungsformen und Wirkungen miteinander eng verknüpfter Variablen psychologischer und soziologischer Herkunft“ (Bude/ Lantermann 2006, S. 245). An Lazarus und Folkmann anknüpfend ist für die Bewältigung einer belastenden Lage weniger die für alle Menschen gegebene Lage verantwortlich, sondern die Wahrnehmung dieser durch den einzelnen

Menschen². Zu tatsächlichen inneren Belastung kommt es, wenn der Betroffene aufgrund seiner Deutung der Situation seine verfügbaren Ressourcen überprüft (primary appraisal) und sie als unzureichend für die Bewältigung der drohenden Belastung einschätzt (secondary appraisal). Werden die intra- (z. B. Kompetenzen) und extrapersonell (z. B. soziale Unterstützung) vorhandenen Ressourcen vom Handelnden als wenig hilfreich eingeschätzt, sind defensive Antworten wie Rückzug, Umdeutung, Resignation die Folge auf die äußeren Anforderungen. Hierdurch kann es zu einem Zirkel kommen, in dem das Bewältigungssystem von Handelnden durch eine Verlustspirale immer anfälliger wird und sie zunehmend mehr an der Bewältigung von Problemen gehindert werden (vgl. Hobfoll/ Buchwald 2004, S. 15). Werden hingegen die vorhandenen Ressourcen als stark eingeschätzt, setzt sich die oder der Handelnde offensiv mit der belastenden Lage auseinander und versucht diese zu ändern, aktiv einzugreifen und sich dabei vermehrt anzustrengen.

6. Forschungsdesign in Anlehnung an die biografieanalytische Methode nach Fritz Schütze

Die Datenerhebung und die Datenanalyse orientieren sich am Ende der 1970er Jahre entwickelten biografieanalytischen Verfahren von Fritz Schütze. Mithilfe dieser Methode kann besonders die prozessanalytische Fragestellung nach der Dynamik in dem Lebenslauf der Interviewpartner sowie deren Empfinden von Exklusionserfahrungen erhoben werden. Die Verbindung von äußeren Gegebenheiten und subjektiven Deutungen können hierbei aufgezeigt werden.

Schütze nimmt grundsätzlich „Homologien“ (Schütze 1984, S. 78 ff) zwischen dem lebensgeschichtlichen Erfahrungsstrom und dem Erzählstrom des Interviewpartners an. Die Lebensgeschichte eines Men-

² Schwarzer fasst diesen Gedanken folgendermaßen zusammen, „Objektive Bedingungen liegen den kognitiven Einschätzungen zugrunde, aber entscheidend bleibt, wie das Subjekt die Dinge sieht; nicht die tatsächlichen Gefahren der Umwelt und nicht die tatsächlichen Eigenschaften einer Person machen die Stresserfahrung aus, sondern vielleicht die persönlich verzerrte Sichtweise.“ (Schwarzer 1997, S. 155)

schen ist nach Schütze „eine sequentielle Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozessstrukturen“ (Schütze 1983, S. 284). Sie geben die Verbindung von äußeren Bedingungen der Lebensgeschichte und deren subjektiv individueller Deutung und Verarbeitung wieder. Mithilfe narrativer Interviews können diese Prozessstrukturen, die in allgemeiner Form in jeder Lebensgeschichte enthalten sind, herausgearbeitet werden. Die Formen der Prozessstrukturen ergeben, wenn das Verhalten eines Menschen lange Zeit durch sie bestimmt wird, eine „biografische Gesamtformung“ des Lebenslaufs (Schütze 1981, S. 104). Die Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten eines Menschen im Verhältnis zu sich selbst und zu seiner Umwelt können systematisch erfasst werden. Schütze unterscheidet vier Prozessstrukturen, die im Lebenslauf sichtbar werden können³:

I. Institutionalisierte Ablaufmuster des Lebenslaufs: In einzelnen Phasen des Lebenslaufs orientieren sich Menschen an institutionellen Vorgaben bzw. gesellschaftlichen oder organisatorischen Erwartungshaltungen.

II. Biografische Handlungsschemata - „Intentionales Handeln“: Das Handeln der Interviewpartner war und ist durch Eigeninitiative geprägt und es wird häufig in der Kommunikation mit Dritten angekündigt und geplant. Hierzu gehören sowohl Handlungen ohne langfristige Bedeutungen als auch solche mit großer biografischer Relevanz.

III. Verlaufskurven: Die Verlaufskurve kennzeichnet Phasen, in denen Individuen von unglücklich verketteten Ereignissen derart überrascht werden, dass sie nicht mehr fähig sind, intentional handeln zu können. Sie „erleiden“ die Ereignisse, die bei einer Zunahme des „Verlaufskurvenpotenzials“ (Schütze 1981, S. 129) bis hin zu einer Entfremdung von eigenen Identitätsentwürfen führen kann. Nicht jeder Betroffene durchlebt alle Stadien der Verlaufskurve.⁴ Durch eigeninitiatives Handeln oder durch Interventionen Dritter kann die Kaskade der Ereignisse unterbrochen werden. Vorausgesetzt die Verarbei-

³ Die Prozessstrukturen werden in Anlehnung an Fritz Schütze 1981, S. 70 ff dargestellt.

⁴ Die Stadien der Verlaufskurve sind bei Schütze 1981, S. 70 ff beschrieben.

tung der Verlaufskurve ist gelungen, kann nach deren Erleiden ein Wandlungsprozess einsetzen.

IV. Wandlungsprozesse sind als kreative Entwicklungsphasen im Lebenslauf zu verstehen. Die Veränderung geht nicht von äußeren Umständen oder Auslösern aus, sondern von der inneren Erlebniswelt. Die Handlungsmöglichkeiten oder die Deutungsmuster der Betroffenen werden dabei systematisch verändert.

Im Weiteren werden Auszüge der Auswertung von drei Interviews wiedergegeben.

7. Elke

Elke wurde im Jahr 1962 als ältestes von fünf Geschwistern, zwei Brüdern und drei Schwestern, geboren. Ihr Vater arbeitete in einer Schlosserei, eine Berufstätigkeit ihrer Mutter wird nicht beschrieben. Die häuslichen Verhältnisse waren wiederkehrend durch Gewalttätigkeit, die vor allem vom Vater ausging, und Armut gekennzeichnet. Elkes Mutter wurde in der Versorgung der Familie durch eine Freundin mit Lebensmitteln unterstützt und die Verkäuferin eines kleinen Ladens ließ sie anschreiben. Elke muss in großem Umfang auf ihre Geschwister aufpassen und fehlt dadurch vormittags häufig in der Schule. Nach der dritten Klasse wechselt sie auf die Sonderschule, schafft mit Schwierigkeiten einen Hauptschulabschluss und beginnt eine Lehre zur Friseurin, die sie nach zwei Jahren aufgrund ihrer ersten Schwangerschaft abbricht. Elke muss zu diesem Zeitpunkt ungefähr 20 Jahre alt sein. Sie gibt ihren Sohn zur Adoption frei und wird nach zwei Jahren erneut schwanger. Ihren zweiten Sohn behält Elke und zieht ihn alleine groß.

In den sich anschließenden 25 Jahren bis zur Gegenwart geht Elke zunächst keiner Beschäftigung nach und widmet sich der Erziehung ihres Sohnes. Zeitweise arbeitet sie in Beschäftigungsverhältnissen, die sie als ungelernte Kraft ausüben kann. Der Zeitpunkt des Beginns ihrer Alkoholsucht ist nicht genau bestimmbar, jedoch wird Elke stark

alkoholabhängig. In der Folge findet sie keine dauerhaft feste Anstellung und erfährt einen Kreislauf der sozialen Ausschließung.

Ein Wendepunkt ihres Lebensverlaufs zeichnet sich ab, als Elke nach zwei erfolglosen Therapien erkennt, dass ihr Leben bestimmende Prozesse nicht ausschließlich von anderen Menschen gesteuert werden und sie maßgeblich darauf einwirken kann. Sie wechselt ihre Wohnung und bricht den Kontakt zu suchtkranken Freunden und Bekannten, die sie im Rahmen ihrer Alkoholerkrankung kennengelernt hat, ab. Durch ihre neue Rolle als Großmutter einer Enkeltochter und ihre Anstellung beim Sozialwerk des CVJM Essen wird die Veränderung ihrer Selbstwahrnehmung maßgeblich beeinflusst. Elke erfährt zunehmend mehr Einbindung in soziale Netze mit Stützfunktion und in die gesellschaftliche Arbeitsteilung und wird dadurch in die Lage versetzt, Pläne zur weitergehenden materiellen Teilhabe entwickeln zu können.

8. 8 11

8 11 wurde 1987 als einziger Sohn seiner Eltern geboren und ist zum Zeitpunkt des Interviews 23 Jahre alt. Ein Geburtsort oder ein Vater werden nicht erwähnt, nur die Mutter. Über das Verhältnis der Eltern zueinander ist nichts bekannt, ebenso wenig über eine berufliche Tätigkeit der Mutter. Als Kind ist 8 11 bei einem Therapeuten in Behandlung gewesen, wobei der Zeitraum und die Diagnose ebenfalls unbekannt bleiben. Zwischen einem Alter von sechs und acht Jahren wird 8 11 einmalig von einem Hund gebissen und entwickelt daraufhin eine Angst vor Hunden. Laut diesem Grund geht er abgesehen vom Schulbesuch kaum noch nach draußen und zieht sich stark zurück, auch von seinen Freunden. Zur Kommunion bekommt 8 11 eine elektronische Spielekonsole „Nintendo 64“ geschenkt. Aufgrund seiner Abneigung, nach draußen zu gehen, spielt er viel alleine mit der Konsole oder gemeinsam mit einem Freund, der ebenfalls fast ausschließlich Konsole gespielt haben muss. Während der Zeit der fünften und sechsten Klasse lehnt er alle Kontakte zu anderen Mitschülern ab. 8 11 besucht für neun Monate aufgrund seiner Problematik eine Tagesklinik und wechselt anschließend auf eine Realschule, die er bis zur zehnten Klasse besucht. Er wechselt etwa im Alter von 17 Jahren die Schule erneut, um ein Fachabitur zu erlangen, verweigert sich aber

aufgrund von Mobbing nach dem ersten Tag dem weiteren Schulbesuch. Freiwillig besucht er für vier Monate eine Kinder- und Jugendpsychiatrie, um mehr Selbstvertrauen zu gewinnen. Wieder zu Hause beginnt er ein Jahr intensiv Computer zu spielen, bis er mit 19 Jahren erneut einen Versuch startet, die elfte Klasse zu besuchen. Nach einem halben Jahr bricht er den Schulbesuch aufgrund wochenlanger Fehlzeiten und daraus resultierender schlechter Noten ab. Es schließen sich drei Jahre an, in denen 8 11 ausschließlich Computer spielt. Sie werden nur von dem Aufenthalt in einer Psychosomatischen Klinik, die 8 11 aufgrund seines Übergewichts besucht, unterbrochen. Im Jahr 2009 kommt es zu einem Kontakt mit einer Gesellschaft, die sozialtherapeutische Netzwerke aufbaut. Mitarbeiter der Gesellschaft übernehmen eine Betreuung für die Familie von 8 11. In diesem Rahmen entschließt sich 8 11 im November 2009 in eine betreute WG von 'standpunkt.' zu ziehen. Damit beginnt die Abzeichnung eines Wendepunkts in seinem Lebensverlauf. Innerhalb der nächsten fünf Monate wird er durch die ARGE an das Sozialwerk vermittelt, bei dem er bis Februar 2011 in einer Qualifizierungsmaßnahme beschäftigt ist. Für die sich anschließende Zeit überlegt 8 11 eine Ausbildung zu beginnen oder erneut ein Fachabitur zu absolvieren.

9. Casablanca

Casablanca (Cas) wird 1962 als Bruder von acht Geschwistern in der Stadt Casablanca in Marokko geboren. Von seinen Eltern wird nur der Vater erwähnt, er arbeitet im Hafen von Casablanca. In den Schulferien arbeitet Cas bei einem Metzger und erlernt dort teilweise das Handwerk. 1981 besucht Cas für drei Monate als Tourist seine Schwester in Deutschland und lernt seine erste Frau kennen. Ihre Hochzeit findet 1982 in Marokko statt und seine erste Frau wird schwanger. 1983 wird ihr Sohn in Deutschland geboren und Cas wohnt mit seiner Familie in einer mittelgroßen Stadt am Niederrhein. Nach drei Jahren wird die Ehe 1985 geschieden und Cas wird zum ersten Mal aufgefordert, Deutschland innerhalb von zwanzig Tagen zu verlassen. Er stellt einen Asylantrag, der 1987 abgelehnt wird und ein zweites Abschiebeverfahren beginnt. Aufgrund der Sorge für seinen

Sohn erhält Cas bis 1992 den Status eines Geduldeten. Im selben Jahr soll er wieder abgeschoben werden, jedoch heiratet Cas seine zweite Frau. Aus der zweiten Ehe, die 1995 geschieden wird, geht eine Tochter hervor. Nach der Scheidung arbeitet Cas, er wird aber 1998 arbeitslos und zum vierten Mal aufgefordert, Deutschland zu verlassen. Durch einen Hinweis findet er innerhalb weniger Tage eine neue Arbeitsstelle und seine Aufenthaltsgenehmigung wird verlängert. Er beantragt ein dauerhaftes Visum und setzt 1999 ein Einbürgerungsverfahren in Gang, das mit seiner Einbürgerung 2000 erfolgreich endet.

2001 findet ein Besuch zweier Bekannter von Cas und einem 17-jährigen Mädchen in Cas Wohnung statt. Hierbei wird Geschlechtsverkehr vollzogen, wobei nicht definitiv geklärt werden kann, zwischen wem genau. Cas wird in der Folge von dem Mädchen beschuldigt, er habe es vergewaltigt. Er selber betont wiederkehrend, er habe keinen Geschlechtsverkehr mit ihm gehabt. Von einem ihm Unbekannten wird er angezeigt und polizeiliche Ermittlungen beginnen. Cas vertraut seinem Anwalt nicht und bricht den Kontakt zu ihm ab. Im Jahr 2002 findet ein Prozess statt, bei dem Cas zu einer Haftstrafe verurteilt wird. Er wird von Juli 2003 bis Juni 2006 in verschiedenen Gefängnissen im Ruhrgebiet inhaftiert. Bis zu seiner Haftzeit konsumiert Cas regelmäßig Alkohol, die Menge ist allerdings nicht bekannt. Auch Cannabis wird von ihm erwähnt. Während seiner Haft absolviert er deswegen eine Therapie. Anschließend lebt er vier Jahre auf Bewährung unter Aufsicht in der Stadt Essen. Während dieser Zeit beginnt er, mit Bekannten in einem Park Alkohol zu trinken. Er erkennt eine negative Auswirkung des Trinkverhaltens auf seine Lebensführung und wechselt aufgrund seiner sozialen Nahkontakte einmal den Wohnsitz. 2010 wird ihm durch das Jobcenter der Ein-Euro-Job beim Sozialwerk angeboten. Durch seinen Wohnungswechsel und seine Anstellung beim Sozialwerk sowie die vorausgehende Stabilisation durch die Bewährungshilfe scheint sich ein Wendepunkt abzuzeichnen.

10. Darstellung der Dynamik der Exklusionsprozesse in den untersuchten Lebensverläufen

Die Dynamik der Exklusionsprozesse wurde exemplarisch an drei heterogenen Lebensverläufen gezeigt und wird im Folgenden in einer abschließenden und thematisch zusammenfassenden Darstellung aufgegriffen. Hierbei wird ein inhaltlicher Bezug vor allem zu den Kapiteln 4 und 5 hergestellt.

Benachteiligung durch das Herkunftsmilieu

Die untersuchten Exklusionsprozesse sind teilweise durch Erfahrungen in der Kindheit, die durch ein benachteiligendes Herkunftsmilieu gekennzeichnet ist, geprägt. Besonders deutlich wird dies bei Elke, deren Vater Alkoholiker war und durch den sie schon frühzeitig innerfamiliäre Gewalterfahrungen erleidet, die sich in ihren späteren Partnerschaften fortsetzt.

Bildungsbenachteiligung

Alle drei interviewten Personen weisen eine Bildungsbenachteiligung auf. Eine Verschränkung benachteiligender Strukturen im Bildungs- und Erwerbssystem können in den Lebensverläufen gezeigt werden.

Deutliche Veränderung der Lebensführung/ Beginn einer Sucht

Elke und 8 11 zeigen im Interview deutlich den Beginn einer Sucht auf, die Ausschließung in mehreren Bereichen gesellschaftlichen Lebens zur Folge hat.

Cas benennt keine Sucht und sieht seinen Alkoholkonsum als unproblematisch an. Er wird allerdings während seiner Haftstrafe wegen seines Alkoholkonsums therapeutisch behandelt.

Soziale Ausschließung

Zum Zeitpunkt des Interviews weisen alle drei Personen einen im Vergleich zu früheren Lebensphasen verkleinerten oder nicht vorhandenen Freundeskreis auf. Besonders Elke und Cas grenzen sich bewusst von Personen, die ihre gegenwärtige, als zunehmend mehr gesellschaftlich inkludiert zu bezeichnende Situation gefährden könnten, ab und entscheiden intentional, bestimmten Bekannten aus früheren Lebensphasen nicht ihre neue Adresse mitzuteilen und diese nicht in der neuen Wohnung zu empfangen.

Teilhabe am Arbeitsmarkt

Cas und Elkes Lebensläufe sind durchzogen von Phasen der Beschäftigung in einfachen Tätigkeiten und Phasen der Arbeitslosigkeit. Soziale Anerkennung über die Teilnahme an Erwerbsarbeit zu generieren ist für beide sehr schwer bis phasenweise unmöglich. Alle drei interviewten Personen befinden sich zum Zeitpunkt der Interviews in der Eingliederungsmaßnahme des Sozialwerks und entwickeln teilweise Pläne zur Teilnahme am Arbeitsmarkt für die Zeit nach dem Ende dieser Maßnahme im Februar 2011.

Materielle Teilhabe

Gegenwärtig leben alle drei interviewten Personen mit einer materiellen Ausstattung, die sie als gering, aber als ausreichend bezeichnen.

Sowohl Cas als auch Elke beschreiben die persönliche Wohnlage, in der sie vor ihrem letzten Umzug gewohnt haben, als katastrophal.

Politisch-institutionelle Teilhabe

Die empfundene und objektive politisch-institutionelle Teilhabe unterscheidet sich bei den drei interviewten Personen. Elke erzählt, sie habe bisher und auch gegenwärtig keine Probleme im Umgang mit den Mitarbeitern in Ämtern und Behörden gehabt. Sie koppelt ihr freundliches Verhalten an die freundliche Reaktion ihres Gegenübers und kennt die Erfahrung von ablehnendem Verhalten durch Mitarbeiter nur aus Erzählungen von Bekannten.

Anders empfinden 8 11 und Cas den Umgang mit Mitarbeitern in Ämtern und Behörden. In der Wahrnehmung von 8 11 soll auf den Ämtern Geld gespart werden und die Prozesse würden bewusst erschwert, damit die Mitarbeiter einem nicht helfen müssten. Ein Unverständnis der administrativen und rechtlichen Prozesse zeigt sich bei Cas am deutlichsten. Er entwickelt im Laufe seines Aufenthalts in Deutschland eine Angst vor dem Verhalten der Mitarbeiter in Ämtern und Behörden, empfindet Denunziation der eigenen Person und nimmt Termine nur in Begleitung einer weiteren Person wahr.

Kulturelle Teilhabe

Die Integration in den ersten Arbeitsmarkt wird von allen drei interviewten Personen als kulturell und persönlich favorisiertes Ziel gesehen.

Erkenntnis eines eigene Ausgrenzung erhaltenden Verhaltens

Am deutlichsten wird der Punkt der Erkenntnis einer teilweisen Eigenverantwortlichkeit für die Ausgrenzungslage von Elke beschrieben. Cas beschreibt eine ähnliche Erkenntnis, indem er frühere Bekannte und Freunde gegenwärtig als falsch bezeichnet. Er lehnt es nach seinem letzten Umzug ab, Männer, mit denen er Alkohol trinken könnte, in seine Wohnung zu lassen. 8 11 beschreibt ebenfalls den Prozess einer Erkenntnis bzw. eines Prozesses. Sein Gedanke, mit dem Computer zu spielen bringe ihn im Leben in Bezug auf kulturell favorisierte Lebensziele wie das Absolvieren einer Ausbildung oder die eigenständige Versorgung nicht weiter, verändert sich.

Wendepunkte und Inklusionserfahrungen

Bei allen drei Personen ist der Beginn einer Beschäftigung als Wendepunkt in einem exkludierenden Prozess zu mehr sozialer Anerkennung zu verzeichnen (vgl. Kronauer 2010, S. 151). Zudem wechseln alle drei Personen ihren Wohnort und damit auch bestimmte soziale Bezüge, in denen sie häufig bis täglich standen.

11. Fazit

Durch die biografieanalytische Auswertung der drei Interviews konnte die Dynamik in den Exklusionsprozessen der Lebensverläufe veranschaulicht werden. Die Wechselwirkung einzelner Aspekte oder auch einzeln messbarer Exklusionsfaktoren mit anderen Aspekten wurde dabei theoretisch und exemplarisch deutlich. Alle drei Personen leben und lebten immer in der Gesellschaft, sie sind und waren dabei aber gleichzeitig von bestimmten Bereichen der gesellschaftlichen Zugehörigkeit ausgeschlossen. Aufgrund der Heterogenität der Lebensverläufe der Interviewpartner konnten unterschiedliche Wege und Bewältigungsmuster im Umgang mit diesen Ausgrenzungserfahrungen in dem dynamischen Bereich zwischen Inklusion, Gefährdung und Ausgrenzung aufgezeigt werden. Die Notwendigkeit, Exklusionsprozesse als kontingente Karrieremodelle zu behandeln, wurde deutlich und stellt ein weiteres Desiderat der vorliegenden Arbeit dar.

Zur umfassenden Darstellung der Dynamik von Exklusionsprozessen sind weitere qualitative und multidisziplinäre Untersuchungen nötig, um die Varianz der Daten zu erhöhen und die Heterogenität von Exklusionsprozessen umfassender erforschen und beschreiben zu können. In Kontexten, in denen Menschen lebenslagen- und individuenbezogen wahrgenommen werden oder werden sollen, wie z. B. in der Sozialen Arbeit und in Bereichen der Sozialpolitik, die zudem das wechselwirksame Verhältnis von Mensch und Gesellschaft erfassen und es Exklusion vermeidend und Inklusion fördernd gestalten möchten, ist eine dynamische Sichtweise von Exklusionsprozessen anzustreben.

12. Literatur

- Bourdieu, Pierre; Champagne Patrick (1997):** Die intern Ausgegrenzten. In: Bourdieu, Pierre et al.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: Universitäts-Verlag-Konstanz. S. 527-533.
- Buhr, Petra (1995):** Dynamik von Armut. Dauer und biographische Bedeutung von Sozialhilfebezug. Opladen: Leske & Budrich.
- Bude, Heinz; Willrich, Andreas (2006):** Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. 1. Aufl. Hamburg: Verlag Hamburger Edition.
- Bude, Heinz; Lantermann, Ernst-Dieter (2006):** Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Volume 58, Number 2, S. 233-252.
- Castel, Robert (2000):** Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: Universitäts-Verlag-Konstanz.
- Dubet, François; Lapeyronnie, Didier (1994):** Im Aus der Vorstädte. Der Zerfall der demokratischen Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Engels, Friedrich (1972):** Die Lage der arbeitenden Klasse in England. Nach eigener Anschauung und authentischen Quellen. In: Marx-Engels Werke. Band 2. Berlin: Verlag Marxistische Blätter. S. 225-506.
- Hauser, Richard; Berntsen, Roland (1991):** Einkommensarmut – Determinanten von Aufstiegen und Abstiegen. In: Reinhard Hujer; Hilmar Schneider; Wolfgang Zapf (Hrsg.) (1991): Herausforderungen an den Wohlfahrtsstaat im strukturellen Wandel. Frankfurt am Main, New York: Campus. S. 73-97.
- Hobfoll, Stevan E.; Buchwald, Petra (2004):** Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Copingmodell – eine innovative Stresstheorie. In: Petra Buchwald; Christian Schwarzer; Stevan E. Hobfoll (Hrsg.): Stress gemeinsam bewältigen – Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping. Göttingen: Hogrefe. S. 60-73.
- Hradil, Stefan (1992):** Schicht, Schichtung und Mobilität. In: Hermann Korte; Bernhard Schäfers (Hrsg.) (1992): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske & Budrich. S. 145-164.
- Kronauer, Martin (2006):** »Exklusion« als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse. Vorschläge für eine anstehende Debatte. In: H. Bude; A. Willrich: Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. 1. Aufl. Verlag Hamburger Edition. Hamburg, 2006. S. 27-45.
- Kronauer, Martin (2010):** Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hochentwickelten Kapitalismus. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Lazarus, Richard S.; Folkman, Susan (1984):** Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
- Leisering, Lutz; Leibfried, Stephan (1999):** Time and Poverty in Western Welfare States. United Germany in Perspektive. Cambridge, New York. Überarbeitete und erweiterte englische Fassung von Stephan Leibfried, Lutz Leisering, Petra Buhr, Monika Ludwig (1995): Zeit der Armut. Lebensläufe im Sozialstaat. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (1997):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zweiter Teilband. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ludwig, Monika (1996):** Armutskarrieren. Zwischen Abstieg und Aufstieg im Sozialstaat. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Marshall, Thomas (Hrsg.) (1992):** Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt a. M.: Campus.
- Morris, Lydia (1995):** Social Divisions. Economic Decline and Social Structural Change. London: Routledge.
- Nassehi, Armin (1997):** Inklusion, Exklusion-Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese. In: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.) (1997): Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.113-148.
- Reißig, Birgit (2010):** Biographien jenseits von Erwerbsarbeit. Prozesse sozialer Exklusion und ihre Bewältigung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Riemann, Gerhard (1987):** Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten. München: Fink.
- Schütze, Fritz (1981):** Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: J. Matthes; A. Pfeifenberger; M. Stosberg (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg 1981. S. 67-156.
- Schütze, Fritz (1983):** Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Lahnstein: Verlag neue praxis GmbH. Nr. 13 (3). S. 283-293.
- Schütze, Fritz (1984):** Kognitive Figuren des autobiografischen Stegreiferzählens. In: Martin Koli / Günter Robert (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzler. S. 78-117.
- Schwarzer, Rolf (Hrsg.) (1997):** Gesundheitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Weber, Max (1972):** Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.
- Wiedemann, Peter M. (1986):** Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews. Weinheim: Psychologie-Verlag-Union.

Internetquellen

CVJM Sozialwerk (2011): Homepage, Bereich Zentrum für Joborientierung.

<http://www.cvjmessen-sozialwerk.de/zentrum-fuerjoborientierung.html> (17.11.2010)

Goebel, Jan; Habich, Roland; Krause, Peter (2006): Einkommen – Verteilung, Angleichung, Armut und Dynamik. Art. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006): Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Teil II: Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden im vereinten Deutschland. Bonn. S. 607-624. http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2006/Datenreport/Datenreport__pdf,property=file.pdf (04.11.2010)

Struck, Olaf (2000): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Institut für Soziologie. Leipzig, Universität Leipzig. 24 Seiten. Ebenfalls erschienen in: Lutz Leisering; Rainer Müller; Karl F. Schumann (Hrsg.) (2001): Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Weinheim, München: Juventa. S. 29-54. http://www.sfb580.uni-jena.de/typo3/uploads/tx_publicationlist/Struck_gatekeeping.pdf (18.01.2011)

Martin Richter

Zufriedenheit und Effektivität einer sozialpädagogischen Zwangsmaßnahme: Evaluation der betroffenen Familien und der beteiligten professionellen Akteure

1. Fragestellung:

Der folgende Text, der auf der gleichnamigen Master-Thesis basiert, beschäftigt sich mit der Frage, ob Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII), bei denen ein Zwangskontext zugrunde liegt, wirkungsvoll sind. Eine dieser Maßnahmen ist die Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) nach § 31 SGB VIII (Stascheit 2009, S. 1187) mit Kontrollauftrag.

Die SPFH ist eine ambulante Hilfe, wobei das komplette Familiensystem einbezogen wird, um Unterstützung in Erziehungs-, Beziehungs-, sowie sozialen und materiellen Problemen zu gewährleisten. Ziel ist die Strukturierung des Familienalltags zu verbessern und das familiäre Zusammenleben zwischen Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern zu stärken. Die Maßnahmen sind alltagspraktisch und erzieherisch unterstützend angelegt, damit die Familien in Zukunft ohne jugendamtliche oder trägerbezogene Hilfen auskommen zu können. (Erzberger 2008, S. 7) Der Sonderfall der Zwangsmaßnahme erfolgt, wenn das Jugendamt eine Kontrollfunktion an einen sozialen Akteur delegiert, um das Kindeswohl zu garantieren. Hierbei ist die Familie zur Mitarbeit verpflichtet, anderenfalls drohen Sanktionen.

Es entstand das Interesse zu erfahren, wie erfolgreich Interventionen im Spannungsfeld zwischen Zwang und Freiwilligkeit sein können. Zu Beginn lag der Gedanke nahe, soziale Akteure, die diese Interventionsform ausüben, zu befragen, wie zufrieden sie über diese Tätigkeit sind. Gleichzeitig entwickelte sich das Interesse zu untersuchen, ob diese Zwangsmaßnahme effektiv ist. Daraus bildete sich schließlich die Fragestellung der Master-Thesis zur über die Zufriedenheit und Effektivität einer sozialpädagogischen Zwangsmaßnahme. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die Zufriedenheit und Wirksamkeit

der Maßnahme aus Sicht der betroffenen Familien und der beteiligten sozialen Akteure unterschiedlich sein kann. Diese verschiedenen Sichtweisen fließen in eine Evaluation, die zur Beantwortung der Frage entwickelt wurde, ein.

Zusätzlich wurde die Neugier geweckt, ob im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe Ansätze von Inklusionsmöglichkeiten bestehen. Genauer gesagt interessierte vor allem, ob man Zwangsmaßnahmen mit inklusiven Ansätzen kombinieren kann, um Hilfeangebote zu optimieren. Somit wird außerdem der Frage nachgegangen, inwieweit Möglichkeiten bzw. Hindernisse und Grenzen von sozialer Inklusion im Tätigkeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe existieren.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

Bevor Indizien für soziale Inklusion in dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe entdeckt werden können, ist es notwendig, die Sozialpädagogische Familienhilfe in den Kontext von beeinflussenden Faktoren der Kinder- und Jugendhilfe zu setzen. Diese Faktoren können vielseitig und komplex sein, sodass in dieser Arbeit eine Eingrenzung in drei theoretische Bezugsrahmen stattfinden musste. Diese werden nun benannt und im Weiteren genauer betrachtet.

Der erste Rahmen stellt die Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) dar. Sowohl die Grundlagen als auch die Besonderheit eines Zwangskontextes werden veranschaulicht. Daraus lassen sich zukünftige Anforderungen in der Kinder- und Jugendhilfe ableiten.

Der zweite theoretische Schwerpunkt befasst sich mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Familien mit Kindern. Hierbei steht der Wandel von Strukturen im Vordergrund, der prekäre Lebenslagen verursachen kann. Es stellt sich die Frage, ob sozialpolitische Sicherungssysteme diesen Veränderungsprozessen gerecht werden können.

Im dritten Bezugsrahmen wird die Sichtweise von Gesellschaft auf das Individuum gewechselt. Dabei werden sowohl Gefahren und Risiken bei Verhaltensweisen veranschaulicht, als auch Möglichkeiten der Überwindung von Problemen aufgezeigt.

Die anschließende Evaluation soll deutlich machen, dass man im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe Wirkungen aufzeigen und Erfolg messbar machen kann, um Aussagen über Zufriedenheit und Effektivität zu treffen. Gleichzeitig wird Rücksicht auf Schwierigkeiten und Hindernisse in der Durchführung der Untersuchung genommen.

Die Ergebnisse der Evaluation in Kombination mit Theorieansätzen sollen Erkenntnisse für eine passgenaue und effiziente Gestaltung einer sozialpädagogischen Zwangsmaßnahme erbringen. Dabei entstehen Handlungsorientierungen für die Praxis, die helfen die Wirksamkeit von Maßnahmen, die einen Zwangskontext besitzen, zu steigern. Außerdem soll recherchiert werden, ob inklusive Ansätze in der Kinder- und Jugendhilfe vorhanden sind bzw. hilfreich wären, um Maßnahmen erfolgreicher zu gestalten.

3. Evaluationsdesign

Da der Sonderfall einer Zwangsmaßnahme bisher wenig erforscht ist, besitzt die Evaluation einen explorativen Charakter. Die Befragung fand nach dem Ende der Intervention statt, sodass eine retrospektive Sicht Auskunft über Zufriedenheit und Effektivität gibt. Die Stichprobe der Befragten von insgesamt zwanzig sozialen Akteuren ($n = 20$) aus 19 betroffenen Familien ($n = 19$) war relativ klein. Zusätzlich gab es einen geringen Rücklauf der Fragebögen, nur 45 Prozent aller sozialen Akteure beantworteten die Fragebögen, wohingegen lediglich eine betroffene Familie bereit war Antworten zu geben. Deshalb konnten die Ergebnisse der Evaluation lediglich qualitativ ausgewertet und mit Theorien und Vergleichsstudien (Wolf 2009, S. 3ff) abgeglichen werden. Dennoch ergeben sich daraus Aussagen über Stärken und Schwächen von Maßnahmen in Zwangskontexten. Alle Befragten kamen aus Dortmund, um lokale Disparitäten zu vermeiden. Als Mess- und Wirkkriterien dienten die Standards des Qualitätsmanagement der

Sozialen Arbeit vom BMFSFJ.¹ Weiterhin wurden die Indikatoren für eine Kindeswohlgefährdung des Dortmunder Jugendamtes berücksichtigt, um Effektivität nachzuweisen. Unter Berücksichtigung von Theorien der Organisationsentwicklung (Wende 2007, S. 686) ist davon auszugehen, dass Zufriedenheit und Wohlbefinden messbare Effektgrößen sein können, nach denen in der Evaluation gefragt wurde.

4. Analyse/Argumentation

Im Folgenden werden die drei theoretischen Ansätze, welche Einfluss auf die Sozialpädagogische Familienhilfe haben, zusammenfassend dargestellt und hinsichtlich von Inklusionsmöglichkeiten analysiert. Dabei wird mit den gesetzlichen Grundlagen begonnen.

Vergleicht man das SGB VIII mit dessen Vorgängern, so ist schnell ersichtlich, dass dieser Gesetzgebung ein neues Grundverständnis zu Grunde liegt. Die Strukturmaxime wie Prävention, Dezentralisierung und Regionalisierung, Alltagsorientierung und Integration bzw. Normalisierung und Partizipation können sich als Chancen von Inklusionsmöglichkeiten erweisen. (Merchel 2002, S. 9) Denn diese Maxime besitzen einen fördernden Charakter für mehr Chancenverwirklichung im Gegensatz zu den vorangegangenen Richtlinien, die sich oftmals noch am Polizei- und Ordnungsrecht orientierten und eher Kontrollcharakter besaßen. Die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen sind im § 8 SGB VIII gestärkt. (Merchel 2002, S. 10) Die Rücksichtnahme auf die wachsenden Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu selbstständigerem und verantwortungsbewusstem Handeln wurde betont. Dies spiegelt sich ebenfalls an der Teilhabe aller Beteiligten im Hilfeplanprozess wieder. Durch Paragraphen für mehr Datenschutz ist es zu einer Stärkung der Persönlichkeitsrechte gekommen, die aber auch im Wunsch- und Wahlrecht seinen Ausdruck findet. Somit kann konstatiert werden, dass das SGB VIII Möglichkeiten von Inklusion bereithält.

¹ www.bmfsfj.de/Publikationen/spfh/11-evaluation-und-selbstevaluation-in-der-sozialpaedagogischen-familienhilfe/11-2-kontext-der-diskussion-von-evaluation-qualitaet-in-der-sozialen-arbeit.html

Ein anderer wichtiger Aspekt ist zudem, dass durch die Eingliederung der Kinder- und Jugendhilfe in das Sozialrecht eine Verrechtlichung der Sozialpädagogik entstand. Anders ausgedrückt handelt es sich hierbei um eine Aufwertung der pädagogischen Professionalität.

Auch die Bedeutung des Kindeswohls wurde durch die Einführung des Schutzauftrages § 8a SGB VIII gestärkt. Die Vereinbarungen zwischen freien Trägern und Jugendämtern, um kooperative Strukturen beim Kinderschutz zu gewährleisten, sind hilfreiche Weiterentwicklungen, auch wenn diese noch nicht vollständig abgeschlossen sind. In Arbeitskreisen (auch AK 78 genannt), die der § 78 SGB VIII verbindlich fordert, wurden in vielen Kommunen schon Frühwarnsysteme bei Kindeswohlgefährdung und weitere präventive Maßnahmen erarbeitet.

Darüber hinaus sollte auch der Sonderfall einer Zwangsmaßnahme also einer SPFH mit Kontrollauftrag betrachtet werden, um diese Intervention im Spannungsfeld zwischen Zwang und Freiwilligkeit zu verorten. Zwangskonzepte, die bei einer verpflichtenden Maßnahme alle Beteiligten betreffen, stellen hohe professionelle Anforderungen dar. Prinzipiell ist dies ein Widerspruch hinsichtlich des Wunsch- und Wahlrechtes der Kinder- und Jugendhilfe. Aufgrund der Tatsache einer gravierenden Kindeswohlgefährdung kann dieser Widerspruch jedoch legitim erscheinen. Wie kann ein hilfreicher, wirksamer Umgang in der Praxis aussehen?

Möglich ist es Zwangskontexte umzudeuten, damit Betroffene besser mit einer Zwangsmaßnahme umgehen können. So kann z.B. die Kontrollfunktion als Hilfe verstanden werden, um das Kindeswohl zu garantieren. Die verpflichtende Mitarbeit, einer Familie bedeutet somit aber auch, dass die Familie die Sicherheit einer professionellen Hilfsinstanz erhält. Weiterhin können sich alle Beteiligten im Hilfeplanprozess einbringen, um Einfluss darauf zu nehmen, welche Hilfestellungen zur Gewährleistung des Kindeswohls erfolgen. Diese Teilhabe kann den Zwangscharakter minimieren. Auch kann der wirkungsvollen Frage nach Ressourcen nachgegangen werden, was Betroffene tun müssen, damit sich die Präsenz der sozialen Akteure innerhalb der Familie reduziert und Adressaten wieder selbstbestimmter handeln können.

Praxisrelevant erscheint auch, Familienmitglieder systematisch zu ermutigen und zu aktivieren, um in Zukunft selbstständig Bewältigungs-

strategien für Probleme zu entwickeln. Des Weiteren ist es hilfreich Kinder einen besseren Zugang zu Ressourcen außerhalb der Familien zu gewähren. Schließlich sollten Kontrollelemente genauestens dosiert und unter Abwägung der Voraussetzung und Nebenwirkung eingesetzt werden. (Wolf 2009, S. 3)

Wendet man den Blick nun auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, um familiäre Konstellationen zu verstehen, stellt man fest, dass sich diese Bedingungen dafür in den letzten Jahren dramatisch gewandelt haben. (Mikrozensus 2008, S. 243) Die veränderten innerfamiliären Strukturen können zu Überforderungen führen, die oft unverschuldet entstehen. (Benz 2008, S. 381) Zusätzlich hat sich der Verlauf von Kindheit und Jugend fundamental gewandelt. Dieser Wandel trifft vor allem Vertreter der unteren Schichten. (16.Shell Jugendstudie 2010, S. 63) Des Weiteren wird deutlich, dass Armut multifaktoriell ist, sodass sich Personen aus unterschiedlichsten Gründen in prekären Lebenslagen wiederfinden. Auch ist festzustellen, dass es immer einen Zusammenhang zwischen materieller Armut und sozialer Ungleichheit sowie Bildungsbenachteiligung und gesundheitlicher Ungleichheit gibt. Dass die sozialen Sicherungssysteme diese nicht mehr auffangen können, bzw. nicht darauf ausgerichtet sind, die verschiedensten Armutsrisiken zu überwinden, zeigen empirische Befunde eindrucksvoll. (3. Armuts- und Reichtumsbericht 2008, S. 78) Darunter leiden besonders stark Kinder und Jugendliche sowie deren Entwicklung in verschiedensten Bereichen wie Bildung, Gesundheit und soziale Interaktion. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlich ursächlichen und komplex wirkenden Armuts-, Ungleichheits-, und Risikoproblematik reduzieren sich Chancen sozialer Inklusionsansätze. Somit fällt die Verwirklichung solcher Interventionen weniger erfolgreich aus. Die allgemeine Bestürzung darüber inszeniert in der Folge maximale Kompetenz- und Zuständigkeitsstreitigkeiten, die jedoch weit an Inklusionsansätzen vorbeigehen.

Nun folgt ein Blickwechsel von Gesellschaft auf das Individuum und dessen Bewältigungsstrategien zur Überwindung von Problemen. Diese Bewältigungsstrategien, die jeder Mensch besitzt, können sich sowohl positiv als auch negativ auswirken. Die Einschätzung zur erfolgreichen Bewältigung ist subjektiv, weshalb ein gewisses Maß an Empathie erforderlich ist, um diese Strategien nachzuvollziehen. Zusätzlich stellen Ressourcen, die dazu gewonnen werden, eine Möglichkeit

dar, Probleme besser zu bewältigen. Allerdings sollte darauf geachtet werden, dass bei Aneignung von Ressourcen und Fähigkeiten keine Überforderung entsteht. (Balz 2008, S. 419) Kritisch einzuschätzen ist, dass Ressourcen meist ungleich verteilt sind. Daraus entsteht ein weiterer Zwangskontext, wenn nicht berücksichtigt wird, dass es Menschen gibt, die einen schlechteren Zugang zu Ressourcen besitzen, um ihre Probleme zu überwinden. Ein weiterer Zwangskontext entsteht, wenn Betroffene bei ihren Strategien kontrolliert und ihr Verhalten sanktioniert wird.

In Zwangskontexten kann es sowohl vorkommen, dass Verhalten so ausgewählt wird, um Teilhabe zu verwirklichen, als auch sich bewusst selbst auszugrenzen. Diese Reziprozität ist möglich. Konzepte von sozialer Inklusion können aus einer Ausgrenzung herausführen. Es existiert eine Fülle von Inklusionsansätzen, die gemeinsam haben, die Unterschiede in den Mittelpunkt zu setzen und diese als Vielfalt zu begreifen. Der in dieser Arbeit angewendete Ansatz ist der Capabilities-Approach von Amartya Sen. (Otto 2008, S. 9) Er zielt auf ein gut gelingendes Leben ab. Außerdem stehen die Fähigkeiten im Vordergrund. Dabei wird zwischen möglichen und tatsächlichen Fähigkeiten differenziert, die ein Individuum erwerben kann. In der Theorie führt dieser Ansatz auch zu Widersprüchlichkeiten. Beispielsweise muss bei einer Kindeswohlgefährdung zwischen Kindeswohl und Kindeswille unterschieden werden. Soziale Inklusion gerät bei solch einer Situation in Opposition. Dadurch wird deutlich, dass sich Inklusion und Exklusion immer bedingen und ein idealistischer Zustand nicht erreicht werden kann. Für die Praxis können dennoch Handlungsoptionen gefunden werden, die beide Pole vereinen. Es scheint entscheidend zu sein, inklusive Atmosphäre und Kultur zu schaffen. Eine inkludierende Haltung ist notwendig. Das kann dadurch erreicht werden, indem man auf der Basis von Partizipation, Ressourcengewinnung und Resilienzstärkung Handlungsoptionen abwägt.

5. Ergebnisse der Evaluation

Nun sollen einige Ergebnisse der durchgeführten Evaluation vorgestellt und mit den theoretischen Hypothesen in Bezug gebracht werden.

Die beantworteten Fragebögen der sozialen Akteure liefern den Befund, dass Reflexion in Form von Fall- und Teambesprechung als Handlungsorientierung wirksam erscheint. Zusätzlich kann durch die Evaluation nachgewiesen werden, dass die Zufriedenheit über die eigene fachliche Kompetenz steigt, je häufiger professionelle Reflexionsprozesse stattfinden. Dies bestätigen auch Studien der Uni Siegen. (Wolf 2009, S. 5) Bei den Entscheidungs- und Mitwirkungskompetenzen der sozialen Akteure verhält es sich genau entgegengesetzt.

Je größer diese sind, umso geringer der Wunsch nach mehr Fallberatung und Supervision. Des Weiteren wirken sich Mitwirkungskompetenzen positiv auf den Einsatz der fachlichen Qualifikation der sozialen Akteure in ihrer täglichen Arbeit aus. Inklusionsansätze fordern in erster Linie die Partizipation der Adressaten. Dies gelingt wohl aber am ehesten, wenn man Teilhabe vorlebt. Es gilt eine inklusive Atmosphäre und Kultur zu schaffen, um die Wirksamkeit einer Maßnahme zu erhöhen.

Die sozialen Akteure wurden auch nach der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern befragt. Dabei sind die Befragten mit der Arbeitsgemeinschaft (ARGE) des Job Centers am unzufriedensten. Auffällig ist darüber hinaus, dass bei der Benennung der Kooperationspartner kaum außerfamiliäre Institutionen oder Vereine für Sport und Freizeitaktivitäten eine Rolle spielen.

In den Fragebögen wurde weiterhin gefragt, inwieweit man bei Zwangsmaßnahmen im Team arbeitet. Die Antworten weisen eine große Varianz auf, sodass gesagt werden kann, dass eine Zusammenarbeit im Team bei den Befragten nur bedingt stattfindet.

Betrachtet man den Zwangskontext der Intervention, so ist überraschenderweise die Zufriedenheit bei der Kontrollfunktion bei den befragten Akteuren überdurchschnittlich hoch. Es existiert eine Polarisierung der Antworten, sodass angenommen werden kann, dass zumindest einige Familien die Kontrolle als Hilfe empfinden, andere

wiederum nicht. Die betroffenen Familien schätzen die Kontrollfunktion als nicht so wichtig ein wie die sozialen Akteure, weisen allerdings auch darauf hin, dass sie auch nach Beendigung einer Zwangsmaßnahme weiterhin Defizite bei erzieherischen und sozialen Kompetenzen besitzen. Prinzipiell effektiver, so die Ergebnisse, sind allerdings Beratungs- und Vermittlungsprozesse, wenn kein Zwangskontext vorliegt.

6. Interpretation/ Schlussfolgerung: *Gewährleistung des Kindeswohls*

Das Ziel einer SPFH mit Kontrollauftrag ist die Aufrechterhaltung des Kindeswohls. Dafür ist vor allem die Kontrollfunktion des sozialen Akteurs verantwortlich. Betrachtet man diese Aufgabe als Zwangskontext, da als Konsequenz Sanktionen erfolgen können, so ist überraschend, dass soziale Akteure, mit dieser Tätigkeit ähnlich zufrieden sind, wie mit der allgemeinen Wirksamkeit ihrer Arbeit. Vergewärtigt man sich den Schutzauftrag des § 8a SGB VIII als Handlungsorientierung und Herausforderung in der Kinder- und Jugendhilfe und vergleicht diesen mit der Zufriedenheit der Akteure, so ergibt sich die Hypothese, dass eine explizite Kontrollfunktion wirksam erscheint. Denn aus Sicht der befragten Akteure erachten einige Familien diese Funktion als sehr wichtig und erkennen darin ein Hilfeangebot. Gleichzeitig geben die Ergebnisse eine Auskunft darüber, dass eine SPFH ohne einen Kontrollauftrag zu mehr Zufriedenheit und Wirksamkeit führt. Daraus wird ersichtlich, was die Theorie bereits suggeriert hat. Um wirksam in Familien zu intervenieren, ist eine Ausgewogenheit zwischen Kontrolle und Teilhabe der Familien erforderlich, die unter fallspezifischen Bedingungen explizit ausgehandelt werden muss. Es ist notwendig, dass methodisch durch Ermutigung und Aktivierung Kontrollfunktionen während der Maßnahme spürbar reduziert werden, um Selbstwirksamkeitserfahrungen anzuregen. (Wolf 2009, S. 5)

Soziale Akteure

Aus den Ergebnissen der Evaluation geht auch hervor, dass die systematische kollegiale Beratung und Reflexion nur teilweise erfolgt. Gleichzeitig kann angenommen werden, dass sich durch Fall- und Teambberatung die Effektivität einer Zwangsmaßnahme verbessert. Ähnlich verhält es sich mit der konsequenten Teamarbeit. In diesem Bereich herrscht Nachholbedarf. Dabei soll der Befund nicht in Vergessenheit geraten, dass der allgemeine Zuwachs an Familien, die durch SPFH begleitet werden, mit einer Reduzierung der Stundenzahl von professionellen Helfern bei ihrer Arbeit einhergeht. Dies scheint ein strukturelles Problem zu sein, das die freien Träger der Jugendhilfe nicht allein lösen können. Möchte man die Wirksamkeit von SPFH weiter optimieren, so gilt es die Vereinbarungen der öffentlichen Jugendhilfe und den freien Trägern zu überprüfen. In diesem Bereich herrschen zusätzlich immense kommunale Disparitäten. Deshalb ist hier auch die Politik gefragt, nachhaltige Lösungen auf den Weg zu bringen. Betrachtet man die Vorschläge aus Theorien außerfamiliäre Netzwerke und Kontakte als Schutzfaktoren zu installieren, so geben die Ergebnisse der Evaluation Antworten, in diesem Bereich aktiver zu werden. Berücksichtigt man die genannten Kooperationspartner, so sticht einerseits hervor, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit gestärkt werden sollte. Andererseits ist auffällig, dass keine lebensweltorientierten Partner bei Nennungen der Befragten auftauchen. Diese prägen die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen entscheidend. Deshalb gilt es in Zukunft vermehrt Kooperationspartner wie Sportvereine, Verbände, Interessengemeinschaften, Stadtentwicklungsläden und Quartiersmanagement etc. verbindlich mit einzubeziehen. Gerade diese Partner bieten Formen der Entlastung, die leistungsorientierte Institutionen wie Schule und ARGE nicht anbieten können. Deshalb könnte dies der Grund dafür sein, dass soziale Akteure mit der ARGE und den leistungsorientierten Strukturen als Kooperationspartner am unzufriedensten sind. Darüber hinaus kann vermutet werden, dass die Sanktionsmaßnahmen dieser Behörde eine Kindeswohlgefährdung fördern und deshalb zu massiver Unzufriedenheit führen. Die Regelungen der Bundesregierung, Kinder aus finanziell schwachen Familien mit dem Bildungs- und Teilhabepaket zu unterstützen, haben bisher kaum Wirkungen gezeigt.

Bewältigungsstrategien in Zwangskontexten

Beschäftigt man sich mit der Thematik, so vermutet man anfangs, dass die Kontrolle des Kindeswohls von sozialen Akteuren, als Zwangskontext am ehesten bei den betroffenen Familien auf Widerstand stößt. Diese Annahme wird von den Ergebnissen der Evaluation nicht bestätigt. Überraschenderweise äußerten sich sowohl die sozialen Akteure, die diese Aufgaben haben, als auch die Adressaten von der Kontrollfunktion durchschnittlich zufrieden mit diesem massiven Eingriff in die familiäre Autonomie. Daraus folgt, dass zumindest einige Adressaten die Kontrolle als nützliche Hilfe verstehen. So gelangt man zu der Schlussfolgerung, dass die explizite Überprüfung des Kindeswohls nicht das Hauptproblem bei einem Kontrollauftrag ist. Dies spiegelt auch die Zufriedenheit der befragten sozialen Akteure wieder. Problematischer schätzen die Befragten die Beratungs- und Vermittlungsfunktionen bei betroffenen Familien. Diese Aufgaben sind jedoch wesentliche Bestandteile von herkömmlicher SPFH.

An dieser Stelle kann man die Hypothese formulieren, dass auf Grund der Beratungs- und besonders der Vermittlungsfunktion die soziale Ausgegrenztheit der Betroffenen sichtbar wird. Diese Einsicht ist für die Adressaten schwierig und ernüchternd. In der Praxis zeigt sich dieses Phänomen in Form von (erlernter) Hilfs- und Hoffnungslosigkeit.

7. Implikation für die Praxis

Die Strukturmaxime des SGB VIII können Inklusionsmöglichkeiten schaffen. Die Verpflichtung zur Partizipation, die das Wunsch- und Wahlrecht beinhaltet und mehr Teilhabe von Adressaten bei Interventionen einfordert ist eine dieser Möglichkeiten. Zusätzlich verbirgt sich hinter den Begrifflichkeiten der Normalisierung und der Alltagsorientierung eine Herangehensweise, die das Besondere von Familien als Vielfalt begreifen kann. An Hand der Ergebnisse der Evaluation entsteht der Eindruck, dass der Zwangskontext bei einem Kontrollauftrag nicht generell die Grenze zur Teilhabe darstellt, sondern je nach

Art und Weise des Hilfeangebotes nützlich und wirksam sein kann. Hierbei gilt es die Kontrolle so zu gestalten, dass die Maxime des SGB VIII erkennbar bleiben. Dies kann durch Umdeuten (Reframing) des Zwangskontextes sowie Ermutigung und Aktivierung der Adressaten erfolgen. Weiterhin sind der ressourcenorientierte Ansatz, die Ausgewogenheit bei der Kontrollfunktion und das Aufspüren von außerfamiliären Einflüssen als Resilienzfaktoren Handlungsorientierungen, damit eine SPFH mit Kontrollauftrag wirksam ist. Geschieht dies in einer entsprechenden Atmosphäre, stellt dies einen Prozessschritt hin zu einem Inklusionsansatz dar.

Vergegenwärtigt man sich allerdings die Zunahme der SPFH (bei reduzierter Stundenzahl der sozialen Akteure) so kann bezweifelt werden, dass Inklusionsansätze bei Interventionen immer möglich sind. Orientiert sich die Hilfe nicht genau an der Überwindung und Bewältigung von speziellen Problemlagen der Betroffenen, verlieren Maßnahmen an Qualität. Dadurch wird die Effektivität einer SPFH in Frage gestellt. Besonders wenn auf Grund der finanziellen Lage von Kommunen Entscheidungen über Art und Weise von Hilfeangeboten getroffen werden. Darin verbirgt sich ein Qualitätsverlust des SGB VIII der Inklusion an Grenzen geraten lässt. Zwischen Qualitätssicherungsmerkmalen und den dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen in der Kinder- und Jugendhilfe existiert dann ein Widerspruch, der sich negativ auf Adressaten von Interventionen des SGB VIII auswirkt.

Weiterhin kam die Verrechtlichung der Sozialpädagogik, durch neue Richtlinien des SGB VIII bereits zur Sprache. Dies stellt eine Professionalisierung der Sozialen Arbeit dar. Insbesondere der Schutzauftrag des § 8a SGB VIII ist mit klaren Handlungsorientierungen ausgestattet, um Kindeswohl zu gewährleisten. Allerdings ist dieser nur dann wirkungsvoll, wenn vielfältige Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Berücksichtigt man empirische Befunde, die über die Finanzlagen der Kommunen Auskunft geben, so kann diese gewonnene Professionalität nur bedingt wirksam werden. (Statistisches Bundesamt 2010, S. 8) Wenn Entscheidungen über Hilfen wirtschaftlich motiviert sind, ist das Mandat das die Soziale Arbeit durch die Verrechtlichung erhalten hat, kaum umsetzbar.

Durch veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen treten vermehrt Problemlagen in Familien auf, die zu Überforderung führen können. Zumindest erhöht sich das Risiko in prekäre Lebenslagen zu geraten. Hiervon sind größtenteils Heranwachsende betroffen. Vielfältige Armutsrisiken, die soziale Ungleichheit und Ausgrenzung zur Folge haben, reduzieren Inklusionsmöglichkeiten. Aktionismus und Bestürzung in der öffentlichen Diskussion sind dabei wenig hilfreich. Um nachhaltige Fortschritte zu bewirken, sind sozialpolitische Maßnahmen erforderlich, die mehr soziale Gerechtigkeit bzw. eine gerechtere Verteilung der vorhandenen Mittel und Möglichkeiten für alle Bevölkerungsgruppen zum Ziel haben. Denn es kann davon ausgegangen werden, dass ein weiterer Wegfall von sozialstaatlichen Prinzipien die Problemlagen erhöht und mehr Adressaten entstehen lässt, die von sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung betroffen sind.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass ein schlechterer Zugang zu Ressourcen die Problembewältigung vermindert. Daraus gelangt man zu der Schlussfolgerung, dass eine soziale gerechtere Verteilung von Mitteln und Ressourcen Inklusion fördert.

Untersucht man die Strategien von Adressaten, werden Probleme sichtbar, die es zu bewältigen gilt. Dabei sind diese Schwierigkeiten nicht allein durch Hilfen des SGB VIII überwindbar. Schulden, Arbeitslosigkeit, Krankheiten etc. sind oft Merkmale in prekären Lebenslagen. Deshalb sind auch Maßnahmen anderer Sozialgesetzgebungen maßgeblich an einer nachhaltigen Verbesserung verantwortlich. Jedoch verfügen die verschiedenen Sozialgesetzbücher über unterschiedliche Ansätze. Das Wunsch- und Wahlrecht des SGB VIII, welches als Inklusionsansatz gelten darf, wird somit von der Maxime des SGB II (Fordern und Fördern) stark eingegrenzt. Dies betrifft vor allem Jugendliche ab 16 Jahren, die sich oftmals zwischen den Regelungen beider Gesetzgebungen befinden. In solchen Fällen ist eine effektive Maßnahme sehr schwer zu initiieren. Es sollte eine bessere Abstimmung zwischen den Sozialgesetzgebungen und deren Entscheidungsträgern erfolgen, die nicht von Zuständigkeit und Vorrangigkeit geprägt ist, sondern die nachhaltige Überwindung von Schwierigkeiten zum Ziel haben.

8. Literaturverzeichnis:

- Balz, Hans-Jürgen:** Prekäre Lebenslagen und Krisen, Strategien zur individuellen Bewältigung, in: Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung, (Hrsg.) Ernst-Ulrich Huster/ Jürgen Boeckh/ Hildegard Mogge-Grotjahn, Wiesbaden 2008.
- Benz, Benjamin:** Armut im Familienkontext, in: Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung, (Hrsg.) Ernst-Ulrich Huster/ Jürgen Boeckh/ Hildegard Mogge-Grotjahn, Wiesbaden 2008.
- Erzberger, Christian:** Evaluation der „ Sozialpädagogischen Familienhilfe“ im Caritasverband Bremen und der Hans-Wendt-Stiftung, Abschlussbericht, (Hrsg.) Gesellschaft für innovative Sozialforschung und Sozialplanung e.V., Bremen 2008.
- Merchel, Joachim:** Lebensweltorientierung und Partizipation- zwei Maxime des KJHG, in: Sozial Extra, Zeitschrift für Soziale Arbeit und Sozialpolitik, (26) 2002.
- Mikrozensus 2008:** (Hrsg.) Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2008.
- Otto, Hans-Uwe/ Ziegler Holger:** Der Capabilities- Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft, in: Capabilities- Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft, (Hrsg.) Hans-Uwe Otto/ Holger Ziegler, Wiesbaden 2008.
- Stascheit, Ulrich:** Art. § 31 SGB VIII in: Gesetze für Sozialberufe, (Hrsg.) Ulrich Stascheit, Frankfurt am Main 2009.
- Statistisches Bundesamt:** Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Ausgaben und Einnahmen, revidierte Ergebnisse, (Hrsg.) Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2010.
- Wende, Lutz:** Art. Organisationsentwicklung, in: Fachlexikon der sozialen Arbeit, (Hrsg.) Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V., Baden-Baden 2007.
- Wolf, Klaus/ Frindt, Anja:** Steigerung der Wirksamkeit intensiver ambulanter erzieherischer Hilfen (SPFH), Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes, (Hrsg.) Landschaftsverband Westfalen Lippe/ LWL- Landesjugendämter Westfalen, Münster 2009.
- 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, (Hrsg.) Bundesregierung, Berlin 2008.**
- 16. Shell Jugendstudie:** Jugend 2010. eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt am Main 2010.
- www.bmfsfj.de/Publikationen/spfh/11-evaluation** **-und-selbstevaluation-in-der-sozialpaedagogischen-familienhilfe/11-2-kontext-der-diskussion-von-evaluation-qualitaet-in-der-sozialen-arbeit.html** Aktualisierungsdatum 07.10.2010

Stefan Teschlade

Bewegung Inklusive: Zur Förderung von Gesundheit und Bildung bei Kindern im Grundschulalter - Kann Bewegung bei Kindern im Grundschulalter einen Beitrag zu sozialer Inklusion leisten?

Einleitung

Traditionell sind sozialpolitische Interventionen – etwa Leistungen im Rahmen der Mindestsicherung – und / oder Beratung Instrumente sozialer Inklusion für Menschen, die in Not geraten sind. Von daher erstaunt es zunächst einmal, psychomotorische Instrumente im Kontext sozialer Inklusion zu diskutieren. Dem Beitrag liegt die folgende These zugrunde: Bewegung (und Körperlichkeit) bildet die Brücke zwischen Gesundheit(-sförderung) und Bildung(-sförderung). Bewegung beeinflusst Gesundheit und Bildung positiv. Sozialer Ungleichheit kann auch über eine Veränderung des deutschen Schulsystems entgegengetreten werden. Diese Veränderung ist zu erreichen, wenn Bewegung zu einem flächendeckend integralen Bestandteil der Schule wird. Ausgehend von dieser These will dieser Beitrag herausstellen, welche Voraussetzungen notwendig sind, damit Bewegung sozialer Ausgrenzung entgegenwirkt und den Prozess der sozialen Inklusion anstoßen und begleiten kann.

Soziale Inklusion ist dabei in gleicher Weise als ein Prozess und ein Ziel zu verstehen, welches es zu erreichen gilt. Das Ziel ist Teilhabe an der Gesellschaft für Alle. Der Prozess soziale Inklusion stellt vor dem Hintergrund zunehmender Armut und sozialer Ausgrenzung in Deutschland und der Europäischen Union sowie „den Ländern der sogenannten Dritten Welt“, resultierend aus wachsender sozialer Ungleichheit, bestehende Strukturen und Systeme in Frage und sucht nach Lösungen, Teilhabe an der Gesellschaft für Alle zu ermöglichen. (Huster et al., 2008, S. 14)

Der Titel dieses Beitrages „Bewegung Inklusive“ zielt zunächst und vor allem auf einen Prozess. Stellt man den Begriff „Bewegung Inklus-

sive“ einmal um, geht es um eine „inklusive Bewegung“. Bewegung wird hier synonym verwandt für psychomotorische Handlungen, derer es bedarf, um dem Ziel „Inklusion“ näher zu kommen und stellt damit diesen Prozess dar.

Bewegung in der Grundschule als Chance sozial weniger begünstigter Kinder

Bewegung

Bewegung hat eine zentrale Bedeutung für die menschliche Entwicklung. Vor allem in der frühen Kindheit ist Bewegung zentrales Element der Persönlichkeitsbildung und physischen Entfaltung. Ein Kind, welches zur Welt kommt, erlebt diese zuerst körperlich. Die Körpersinne sind bei der Geburt am weitesten ausgebildet. Die ersten Sinnes- und Körpererfahrungen strukturieren bereits Vernetzungen in seinem Gehirn. Durch die ersten Bewegungserfahrungen Kriechen, Krabbeln und Laufen ordnet das Kind den Raum und die Welt. Im aktiven Umgehen mit der Umwelt erschließt sich dem Kind diese durch Tasten und Handeln. Durch Nachahmung werden komplexe Bewegungsmuster übernommen. Erlebte Szenen prägen das Gedächtnis und werden gespeichert. In Mimik und Gestik bildet Bewegung die Grundlage der Kommunikation und ist damit Grundlage für Spracherwerb. Erfahrungen mit der physikalischen Wirklichkeit der Welt machen Kinder nur, wenn sie sich in ihr bewegen. (Schäfer, 2007, S. 30-41) Wendler konstatiert, dass jedes Kind einen natürlichen Bewegungsdrang hat, den es ausleben muss. Wird dem Kind dieser Bewegungsdrang vorenthalten, verkümmert dieser, und man nimmt dem Kind die Grundlage seiner Existenz. (Wendler, 2008, S. 440) Bewegung ist Teil jeder Handlung und steht im Dienste der Persönlichkeitsentwicklung. Das Kind lernt durch Bewegung seine eigenen Grenzen und Möglichkeiten kennen, sie zu akzeptieren und sie zu erweitern (ebd., S. 441).

Bewegung in der Grundschule – ein Überblick

Die Grundschule ist mehrdimensional zu betrachten. Einerseits übernimmt die Schule gemeinsam mit der Familie Erziehungs- und Bildungsaufgaben. Die Schule sollte Kultur- und Bewegungsraum für Kinder sein, in dem sich alle Kinder, egal welcher sozialen Herkunft, gerne aufhalten und gemeinsam lernen, wahrnehmen und erleben. „Das Aufwachsen von Kindern geschieht danach in öffentlicher Verantwortung.“ (11. Kinder und Jugendbericht, zitiert nach Alt, 2004, S. 78) Die (Grund-) Schule stellt somit für viele Kinder eine Chance zur Inklusion dar. Andererseits führt sie nach Beendigung der vierten Klasse die oftmals gravierendste Entscheidung für den weiteren Bildungsweg herbei und wirkt durch ihre Übergangsempfehlung damit stark selektiv. Die Grundschule gewinnt angesichts demografischer und sozialer Veränderungen zunehmend an Gewicht (Ganztagesbetreuung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf etc.).

Im Bereich Gesundheit werden bei Kindern seit einigen Jahren „vermehrt Entwicklungsverzögerungen und Gesundheitsstörungen diagnostiziert“ (Wendler, 2008, S. 439). Das betrifft vor allem Bewegungsmangelkrankungen, wie Übergewicht und Adipositas und den nachfolgenden Krankheiten, wie Diabetes oder Herz-Kreislauf-Krankheiten. Aber auch psychische Auffälligkeiten sowie Defizite in der Grundmotorik. Vielen Kindern fehlen der nötige Bewegungsraum in ihrer personalen Umwelt sowie die nötigen Rollenvorbilder im Herkunftsmilieu. Hier kommt der Grundschule eine zentrale Bedeutung zu. Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung heißt, dass Familien dort entlastet werden, wo sie die Anforderungen nicht mehr erfüllen können (Alt, 2004, S. 78). (Grund-) Schule kann diese Aufgabe in Bezug auf Bewegung übernehmen.

Bewegung ist die Grundlage für Denk- und Lernprozesse. Durch Bewegung wird die Persönlichkeitsentwicklung gesteuert. Der Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes spielt hier eine besondere Rolle. Sprache und mathematische Fähigkeiten können in Verbindung mit Bewegung leichter erlernt werden. Viel Bewegung ist die Grundlage der Sprachentwicklung. Darüber hinaus hat Bewegung positive Auswirkungen auf die Ausbildung mathematischer Fähigkeiten. Bewegung kann ein Zugang zum Erwerb mathematischen Wissens sein.

Erkenntnisse aus der neurobiologischen Hirnforschung lassen eine flächendeckende Integration von Bewegung in die Schule als dringend notwendig erscheinen. Die aktuelle Bildungsdebatte rückt den Erwerb von „Kompetenz zum Wissenserwerb, zur kritischen Prüfung der Wissensbestände und zur Aussonderung unbrauchbaren Wissens“ in den Vordergrund (Schulze, 2010, S. 22). Dieses Bildungsverständnis stellt auch die Schule auf den Prüfstand. Diese Kompetenzen in der frühen Schulzeit zu übermitteln, ist Grundlage für späteren Lernerfolg und für lebenslanges Lernen. Ergebnisse der Resilienzforschung werten traditionelle Bildungseinrichtungen auf. Schulen haben eine Bedeutung als Erfahrungs- und Schutzraum. Personale Ressourcen und soziale Ressourcen können in den Bildungseinrichtungen gefördert werden.

Bewegung, die Brücke zum umfassenden Kompetenzerwerb in den Feldern Gesundheit und Bildung

Dass Bewegung den Prozess der sozialen Inklusion begleiten und anstoßen kann, wird vor allem in vier Bereichen deutlich:

- Bildung ist Bewegung / Bewegung ist Bildung - Bildungsverständnis
- Bildung braucht Bewegung – Erkenntnisse der neurobiologischen Hirnforschung
- Gesundheit durch Bewegung
- Persönliche Ressourcen in Bewegung – Bewegung als Resilienzfaktor

Bildung ist Bewegung

Wendler (2008) beschreibt Bewegung als Grundlage menschlichen Seins und Lernens. Schäfer (2007) spricht von Bewegung als Teil der ästhetischen Bildung und sieht ästhetische Bildung als Grundlage jeglicher Bildung. Die in der aktuellen Bildungsdebatte diskutierten Kompetenzen können demnach am besten über Bewegung erworben werden. Kompetenzen, wie „Handlungs- und Kritikfähigkeit, die Fä-

higkeit zur Selbstbestimmung und zur selbstständigen Lebensführung erfordern mehr als die Vermittlung und den Erwerb von Wissen.“ (Hammer/Wendler, 2008, S. 117) Das Bildungsverständnis ist kein rein kognitives. Der neue Bildungsbegriff beinhaltet ebenso emotionale, soziale und ästhetisch-gestaltende Handlungskompetenzen und beinhaltet so mehr als das Sammeln von Wissen und Erkenntnissen. (Elflein, 2007, S. 103) Bildung ist für alle Menschen da und in diesem Sinne als Allgemeinbildung zu verstehen. Jedes Individuum hat das Recht auf die Entfaltung „der ihm gegebenen, aber auch bildungsbedürftigen vielfältigen Kräfte und Möglichkeiten. (Elflein, 2007, S. 104)

Dieser Anspruch wird auch auf der politischen Ebene vertreten. So heißt es in der Bildungsvereinbarung NRW von 2003: Es gelte, „Kinder in allen ihnen möglichen, insbesondere den sensorischen, motorischen, emotionalen, ästhetischen, kognitiven, sprachlichen und mathematischen Entwicklungsbereichen zu begleiten, zu fördern und herauszufordern.“ (zitiert nach Zimmer, 2007, S. 24)

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung stellt das Bildungspotential von Bewegung, Spiel und Sport explizit heraus. Dort heißt es: „Dem Sport wird insgesamt eine maßgebliche Bildungswirksamkeit zugesprochen, die zunächst die unmittelbar körperbezogenen Kompetenzen (Körpererfahrung, -ästhetik, -ausdruck), aber auch nicht unmittelbar sportbezogene Kompetenzen im sozialen, politischen und kognitiven Bereich einschließt (Teamfähigkeit, Selbstvertrauen, Selbstorganisation, Verantwortungsfähigkeit)“ (BMFSFJ, 2005, S. 376).

Der zweite Kinder- und Jugendsportbericht stellt körperlich-motorische Kompetenzen, „die über den Sport im engeren Sinne hinaus weisen“, als bildungsrelevant deutlich heraus. (Schmidt, 2009, S. 26) Befriedigende soziale Teilhabe „wird in vielen Bereichen auch durch körperliche Fähigkeiten ermöglicht oder zumindest erweitert.“ (ebd., S. 26) Es wird konstatiert, dass in modernen Gesellschaften in der Regel auch elementare motorische Kompetenzen erworben werden müssen, um die ökonomische Existenz zu sichern. (ebd., S. 26) „Bildung in Bewegung, Spiel und Sport erstreckt sich somit zunächst auf die individuelle Förderung der körperlich-motorischen Kompetenzen, beinhaltet aber ebenfalls die Entfaltung von intellektuellen, emo-

tionalen und sozialen Fähigkeiten, um Bewegung und Sport auch deutlich, interpretativ und reflektierend anzueignen.“ (ebd., S. 27)

Bildung ist demnach mehr als nur Wissen und Können. Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, des Verstehens und der Selbsterkenntnis müssen gleichberechtigt mit eingeschlossen werden. Bildung muss die Erfordernisse Argumentationsfähigkeit, Bedürfnis nach Selbstbildung, Einfühlungsvermögen/Empathie, Freiheit des Denkens, Illusionen erkennen, Mitbestimmungsfähigkeit, persönliches Urteilsvermögen, Reflexive und kritische Distanz, Selbstbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit und Vernetztes Denken, enthalten. (Giesbert et al., 2008, S. 16) Ein rein kognitives Verständnis von Bildung als Aneignung von Wissen und Können kann diese Erfordernisse von Bildung nicht leisten.

Es gilt, über Bewegung, Kompetenzen zu entwickeln, die jeden Menschen dazu befähigen lebenslang zu Lernen und gesellschaftlich teilzuhaben.

Bildung braucht Bewegung - Erkenntnisse der neurobiologischen Gehirnforschung

Erkenntnisse der neurobiologischen Gehirnforschung erteilen angeborener Intelligenz oder Begabung in weiten Teilen eine klare Absage (vgl. u.a. Kuhlmann, 2008). Die neurobiologische Hirnforschung konstatiert vielmehr, dass die Gehirnentwicklung im hohen Maße von Umwelteinflüssen gesteuert wird. Diese können positiv durch Bewegung beeinflusst werden.

Das Gehirn ist bei der Geburt nahezu mit der vollständigen Anzahl von Nervenzellen ausgestattet. Nur in einzelnen Hirnregionen, bspw. dem Hippocampus, werden im Laufe des Lebens neue Nervenzellen gebildet. (Braun, 2005, S. 13) Das limbische System entwickelt sich beim Menschen langsam, etwa bis zum 20. Lebensjahr. Dieses hat Vor- und Nachteile. Der Mensch kann sich optimal an seinen Lebensraum anpassen, in dem er aufwächst. Wenn aber negative oder fehlende Umwelteinflüsse auf das sich entwickelnde Gehirn einwirken, passt es sich auch diesen an. Mangelhafte Schulsysteme oder defizitäre Herkunftsmilieus können die Entwicklung des Gehirns also massiv beeinflussen. Jede Erziehung hinterlässt ihre Spuren als organische

Veränderungen im Gehirn. (Braun, 2005, S. 14) Der Aufbau und Abbau von neuronalen Netzwerken wird im kindlichen Gehirn sehr stark von Erfahrungen und Lernprozessen gesteuert. Nach dem Prinzip „Use it or loose it“ überleben nur die Synapsen, die häufig genutzt werden. Die sensiblen Phasen der Gehirnentwicklung liegen dabei in der vorschulischen und frühen Schulzeit. (Braun, 2005, S. 16) Etwa mit dem sechsten Lebensjahr ist die Anzahl der Nervenzellkontakte im Gehirn so groß wie nie mehr im späteren Leben. Ab diesem Zeitpunkt werden alle Synapsen, die nicht gebraucht, d.h. nicht genutzt werden, abgebaut.

Von Geburt an findet Lernen über die Nutzung und Übung der entsprechenden Körperfunktionen statt. (Hüther, 2007, S. 13) Die Leistungsfähigkeit des Gehirns hängt also nicht von der Quantität vorhandener Nervenzellen ab, sondern von der Qualität synaptischer Verbindungen. (Braun, 2005, S. 16)

Synapsen haben zwei elementare Funktionen. Auf chemischen Weg geben sie einen elektrischen Impuls weiter an die nächste Nervenzelle. Diese Weiterleitung kann je nach Synapse unterschiedlich stark sein. Synapsen können ihre Stärke ändern, welches die zweite Funktion der Synapse darstellt. Synaptische Verbindungen sind daher keine festen Verbindungen. Sie ändern sich durch den Gebrauch. Das Nervensystem ist also fähig, seine Verbindungen an den Gebrauch anzupassen. Dieses nennt man Neuroplastizität. Die dabei stattfindenden Prozesse sind „letztlich die Grundlage für jede Form von Lernen und Gedächtnis.“ (Spitzer, 2009, S. 57) Die Erfahrungen des Organismus verstärken oder schwächen synaptische Verbindungen im menschlichen Gehirn. Alles Wissen und Können des Individuums „steckt in den unterschiedlichen Stärken der Synapsen“ des Gehirns. (ebd., S. 57) Im Gehirn bilden sich „gebrauchsabhängige Trampelpfade“ (ebd., S. 59), durch den Gebrauch von Synapsen. Jeder Gebrauch hinterlässt kleine Spuren im Gedächtnis. Je häufiger bestimmte Synapsen benutzt werden, umso dicker wird die Spur im Gehirn. Umgekehrt bleiben ungenutzte oder selten genutzte Synapsen schwach ausgebildet oder bilden sich sogar zurück, wie eine Spur im Schnee. (ebd., S. 59) „Je mehr Erfahrungen ein kleines Kind macht, desto mehr und desto deutlichere Spuren bilden sich in dessen Gehirn“ (Spitzer, 2009, S. 60).

Der Abwechslungsreichtum der Umwelt bestimmt letztlich, wie komplex sich die Synapsen als informationsübertragende Strukturen im Gehirn entwickeln und wie verschiedene Gehirnnareale miteinander vernetzt sind. Eine abwechslungsreiche, anregende und interessante Umwelt stimuliert das menschliche Gehirn zu einer intensiveren Aktivität. Dadurch kann beispielsweise die Sterberate von Neuronen und anderen synaptischen Kontakten verringert werden. (Braun, 2005, S. 18) Synaptische Verbindungen werden darüber hinaus aufgebaut und gefestigt. „Die allererste und wichtigste Aufgabe des Gehirns ist (und bleibt zeitlebens) nicht das Denken, sondern das Herstellen, Aufrechterhalten und Gestalten von Beziehungen. Je öfter Verbindungen genutzt werden, desto besser bilden sich diese Verbindungen auch heraus“ (Hüther, 2007, S. 14).

Je mehr Erfahrungen ein Kind sammelt, umso mehr Verzweigungen festigen sich im Gehirn und umso einfacher kann es später auf diese Erfahrungen zurückgreifen. Kinder benötigen dazu ausreichend Bewegungsspielraum, um eigene Erfahrungen zu machen und diese im Gehirn zu verankern. Hüther gibt dafür ein plastisches Beispiel. Niemand käme auf die Idee, eine Katze auf das Mäusefangen vorzubereiten, indem man der Katze zuerst beibringt, still zu sitzen und zu beobachten, dann festzuhalten und zuzupacken und schließlich zu fressen. All diese Dinge lernt die Katze von allein. Sie muss nur die Gelegenheit haben, diese Dinge ungestört auszuprobieren, zu üben und sie muss sie sich bei einer anderen Katze abgeschaut haben. Am besten lernt ein Kind, wenn es ein Problem selbsttätig lösen darf. Dabei darf es das Kind weder überfordern noch darf es das Kind langweilen. Was für das Kind zu einfach oder zu schwierig ist, kann eigentlich auch nur das Kind selbst beantworten. Hierin liegt die Herausforderung jeder Bildung und Erziehung. Um also einen erzieherischen Effekt zu erreichen, benötigt das Kind Raum und Zeit, um Erfahrungen zu sammeln und erwachsene Vorbilder, die es spielerisch auf die Aspekte lenken, auf die es ankommt. (Hüther, 2007, S. 18f)

Das Gehirn ist weniger zum Auswendiglernen von Sachverhalten als zur Lösung von Problemen konzipiert. „Es ist mehr Sozialorgan, denn ein Denkorgan.“ Folglich lassen sich zentrale Kompetenzen, wie strategische Kompetenz, Problemlösungskompetenz und Handlungskompetenz, nicht im herkömmlichen Sinne unterrichten. Genauso wie Motivation, Konzentrationsfähigkeit, Flexibilität, Einsichtsfähigkeit,

Frustrationstoleranz und Impulskontrolle. „Exekutive Frontalhirnfunktionen nennen die Hirnforscher diese Metakompetenzen, deren Herausbildung bisher eher dem Zufall überlassen worden ist und auf die es in Zukunft mehr als auf all das in der Schulzeit auswendig gelernte Wissen ankommt“ (Hüther, 2007, S. 20). Die angesprochenen Metakompetenzen sind im präfrontalen Kortex verankert. Der präfrontale Kortex ist der Teil des Gehirns, der sich am langsamsten von allen ausbildet. Er ist am meisten durch die soziale Umwelt beeinflussbar und wird nicht durch genetische Programme, sondern allein durch Erfahrungen herausgebildet. Es hängt also allein von der sozialen Umwelt und der Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln, ab, wie gut sich der präfrontale Kortex beim Menschen entwickelt.

Für Hüther ist die Schule der ideale Ort, um Metakompetenzen zu entwickeln. Dafür, dass die Förderung dieser Kompetenzen bisher nicht zum Lehrplan gehört, hat Hüther eine banale Antwort: Sie lassen sich nicht messen. (ebd., S. 22)

Gesundheit durch Bewegung - Auswirkungen auf die Gesundheit

Eine repräsentative Stichprobe (Bös et al., 2002) belegt, dass Kinder, die Mitglieder in Sportvereinen sind, insgesamt bessere Fitnesswerte haben als Nichtmitglieder. Eine weitere Studie (Klein, 2006/2008) berichtet über den Zusammenhang von wöchentlicher Sportzeit und konditionellen Fähigkeiten. (Sygusch, 2009, S. 165) Die KiGGS-Studie kommt zu den gleichen Ergebnissen. Demnach besitzen Kinder mit höherer sportlicher Aktivität eine bessere Ausdauer, mehr Kraft und Koordination. (ebd., S. 172)

Brettschneider und Gerlach (2004) liefern Befunde zum Zusammenhang von Aktivität und psychosozialen Gesundheitsressourcen. Zunehmende sportliche Leistungsfähigkeit geht demnach einher mit zunehmender sozialer Integration und Anerkennung. Im Querschnitt konnte dargelegt werden, dass das sportbezogene Fähigkeitskonzept von aktiven Kindern insgesamt positiver ausgeprägt ist. Eine Längsschnittuntersuchung konnte diese Effekte allerdings nur für die talentierten Sportler belegen. (Sygusch et al., 2009, S. 166)

Interventionskonzepte, welche psychosoziale Gesundheitsressourcen gezielt aufnehmen, erzielen teilweise positive Befunde. Die

OBELDICKS-Studie ermittelt Verbesserungen im allgemeinen Selbstkonzept adipöser Kursteilnehmer. Andere Interventionsprojekte, wie bspw. GO!KIDS konstatieren nur teilweise Verbesserungen. Insgesamt zeigen vereinzelte Programme jedoch, „dass bei systematischer Gestaltung durchaus positive Wirkungen eintreten können.“ (Sygusch et al., 2009, S. 167)

Die KiGGS-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass sich hoch aktive Kinder in ihrem allgemeinen Selbstwertgefühl von weniger aktiven Kindern abheben. Allerdings gleichen sich aktive und inaktive Kinder schon wieder an. Hier bestehen keine Unterschiede mehr hinsichtlich des Selbstwertgefühls. Dennoch zeigt sich ein signifikanter, wenn auch schwacher Zusammenhang von körperlicher Aktivität und dem Selbstwertgefühl. (ebd., S. 173) Sehr hoch aktive Kinder sind weniger von psychosozialen und -somatischen Belastungssymptomen betroffen. Beim allgemeinen Gesundheitszustand erzielen die aktiven Kinder bessere Ergebnisse als weniger oder gar nicht aktive Kinder. Eltern schätzen den allgemeinen Gesundheitszustand der aktiven Kinder positiver ein. In der Regressionsanalyse zeigen sich schwache Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität und dem allgemeinen Gesundheitszustand. (ebd., S. 174)

Zusammenfassend lassen sich folgende Effekte von Bewegung auf Gesundheit darstellen:

- „geringe Zusammenhänge im Bereich der konditionellen Fähigkeiten, Ausdauer und Kraft
- geringe Zusammenhänge bezüglich sozialer Integration und Selbstkonzept
- geringe Zusammenhänge zwischen Aktivität und Körperfettanteil
- geringer Zusammenhang mit sportlicher Leistungsfähigkeit
- geringe Zusammenhänge zwischen Aktivitätsausmaß und allgemeinen Gesundheits- bzw. Krankheitsstatus“ (Sygusch et al., 2009, S. 175)

Es lassen sich also nur vereinzelt positive Effekte von Bewegung auf den Gesundheitsstatus von Kindern nachweisen. Diese Befunde werden allerdings aus zwei Richtungen relativiert. Zum einen „sind Kinder eine vergleichsweise gesunde und insgesamt auch aktive Altersgruppe.“ In einer „insgesamt gesunden und aktiven Altersgruppe sind deutlichere Wirkungen sportlicher Aktivität auf die Gesundheit kaum zu erwarten.“ (Sygusch et al., 2009, S. 175) Zum anderen verlaufen Wirkungen sportlicher Aktivität auf die Gesundheit hierarchisch. Durch Bewegung werden zuerst physische und psychosoziale Ressourcen aufgebaut, die erst in der Folge dann Auswirkungen auf die „Vorbeugung oder Bewältigung von Belastungssymptomen“ haben. Die vorliegenden Befunde stärken diese These. Es werden vereinzelt Effekte bei den physischen Ressourcen festgestellt, welche in der Folge Auswirkungen auf weitere Gesundheitsparameter haben. Ein direkter Zusammenhang zwischen Aktivität und der Reduzierung von Belastungssymptomen kann dagegen kaum festgestellt werden. Der Wert sportlicher Aktivität in der Kindheit für die Gesundheit wird erst im Jugend- und Erwachsenenalter deutlich. Daher sind für die Altersgruppe der Kinder kaum andere Effekte zu erwarten. Studien im Jugendalter zeigen bereits deutlichere Effekte. Besonders deutlich treten die Zusammenhänge dann bei Studien im Erwachsenenalter auf. (ebd., S. 175f)

Bewegung und Sport ist nicht in erster Linie als Instrument zur Gesundheitsförderung von Kindern zu sehen. Vielmehr stellen Bewegung, Spiel und Sport altersgemäßes Freizeitverhalten dar und sollte so auch wahrgenommen werden. (ebd., S. 159) Die positiven Effekte auf Gesundheit spielen dabei eine, wenn auch entscheidende, Nebenrolle. Des Weiteren gilt, dass inaktive Kinder im Erwachsenenalter mit negativen Gesundheitsfolgen zu rechnen haben. Daher rechtfertigt sich eine konsequente Förderung von Bewegung in der Kindheit. (Völker, 2009, S. 106) Ein hohes Potential wird Bewegung im Kindesalter dann zugesprochen, wenn es einhergeht mit universeller Prävention. (Landsberg et al., 2009, S. 112) Bewegung ist also dann besonders erfolgreich, wenn sie nicht isoliert als Instrument zur Förderung eingesetzt wird, sondern im interdisziplinären und themenübergreifenden Kontext verwandt wird. Gesundheitsförderung allein ist kein Thema, was eine überwiegend gesunde Altersgruppe interessieren könnte.

Persönliche Ressourcen in Bewegung - Bewegung als Resilienzfaktor

Die Resilienzforschung fragt danach, welche „personalen und sozialen Aspekte gegenüber ökonomischen Entbehrungen und psycho-sozialen Belastungen schützen.“ (Balz, 2008, S. 419) Institutionellen Einrichtungen, wie die Schule, und der Stärkung des sozialen Netzwerkes von Kindern und Jugendlichen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Resilienz sucht nach den personalen, sozialen, materiellen und professionellen Ressourcen von Individuen. (ebd., S. 426) Der Verlust solcher Ressourcen bringt Nachteile für den Betroffenen und „die Gefahr für weitere Ressourcenverluste.“ (ebd., S. 427) Sogenannte Ressourcenverlustspiralen treten häufig bei Personen in prekären Lebenslagen auf. Die Lebenslagen sind gekennzeichnet durch eine allgemeine Ressourcenknappheit und „einem Effekt wechselseitiger negativer Verstärkungen von ökonomischen Faktoren, Bildungsbenachteiligung und gesundheitlichen Risiken.“ (ebd., S. 427) Manchen Kindern gelingt es trotz widriger Bedingungen, eine normale persönliche Entwicklung zu nehmen. (ebd., S. 430)

Eine Studie von Werner und Smith aus dem Jahr 2001 weist für resiliente Kinder drei Bündel von Schutzfaktoren auf:

- Schutzfaktor des Individuums: Kinder waren aktiv, aufgeschlossen, freundlich, gesellig. Sie hatten höhere motorische, sprachliche und praktische Problemlösekompetenzen. Sie waren überzeugter in der eigenen Selbstwirksamkeit und hatten realistischere schulische und berufliche Erwartungen.
- Schutzfaktor der Familie: Die Kinder hatten eine enge emotional intakte Beziehung zu einem Familienmitglied.
- Schutzfaktor im sozialen Umfeld: Es gab einen Lieblingslehrer, Jugendleiter, fürsorglichen Nachbar, der als emotionaler Unterstützer oder Ratgeber zu Seite stand. Resiliente Kinder fragten vermehrt bei Älteren oder Gleichaltrigen um Rat. (vgl. Balz, 2008, S. 431)

Die Ergebnisse der Resilienzforschung werten traditionelle Bildungseinrichtungen auf. Schulen haben eine Bedeutung als Erfahrungs- und Schutzraum. Personale Ressourcen und soziale Ressourcen können in

den Bildungseinrichtungen gefördert werden. „Ohne unterstützende Interaktion im Sozialen“ ist Resilienz nicht denkbar, da sie kein Persönlichkeitsmerkmal ist (ebd., S. 433). Personale Resilienzfaktoren wie positives Selbstkonzept/ hohes Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitserfahrung, Sozialkompetenz, Entspannungsfähigkeiten und die Förderung von Talenten, Interessen und Hobbys, können in der Schule auch über Bewegung gestärkt und aufgebaut werden. Auch soziale Ressourcen wie klare, transparente konsistente Regeln und Strukturen, wertschätzendes Klima, positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft, positive Peerkontakte und Freundschaftsbeziehungen sowie Förderung der Basiskompetenzen können über Sport, Spiel und Bewegung in der Schule an Kinder herangetragen werden. (vgl. Balz, 2008, S. 432)

Ergebnisse

Die eingangs aufgestellte These kann in weiten Teilen bestätigt werden. Die Ausführungen im Abschnitt Bewegung, die Brücke zum umfassenden Kompetenzerwerb in den Feldern Gesundheit und Bildung, weisen einen positiven Zusammenhang zwischen Gesundheitsförderung und Bildungsförderung durch Bewegung nach. Allerdings gibt es Einschränkungen, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

Bewegung ist nicht als Allheilmittel zu verstehen. Damit Bewegung seine positiven Effekte auf Gesundheit und Bildung vor allem für sozial weniger begünstigte Kinder entfalten, und damit einen Beitrag zur sozialen Inklusion leisten kann, bedarf es einiger Rahmenbedingungen. Bewegung allein im Sinne von sportlicher Aktivität - als additives Element zum alltäglichen Unterricht - erbringt keine positiven Effekte in Bezug auf soziale Inklusion. Additive Konzepte von Bewegungsförderung sind sogar eher nachteilig und fördern soziale Selektion und damit Exklusion. Solange Schulen Bewegungsangebote nur additiv am Nachmittag oder bei Sportfesten und anderen Wettkämpfen anbieten, bleiben viele Schüler von diesen ausgeschlossen. Kulturelle Teilhabe an sportlichen Aktivitäten ist dann weiterhin „vorrangig von der sportaffinen Einstellung der Herkunftsfamilie abhängig.“

(Süßenbach, 2009, S. 311) Auch in den Schulen selbst wird durch additive Sportangebote der „Integrationsgedanke mit dem Selektionsgedanken“ vertauscht. Arbeitsgemeinschaften, die am Nachmittag beispielsweise durch kooperierende Sportvereine angeboten werden, werden von den Übungsleitern genutzt, um talentierte Sportler für den eigenen Verein zu rekrutieren. Lehrer melden bei Sportwettkämpfen und Sportfesten oftmals nur die talentierten Kinder an. (Süßenbach, 2009, S. 310f) Additive Sportangebote leisten daher keinen Beitrag zur sozialen Inklusion von sozial weniger begünstigten Kindern.

Eine Veränderung von Schule ist daher notwendig, um sozialer Ungleichheit entgegen zu treten. Es muss mehr Bewegung in die Schulen. Bewegung muss dabei auf zwei Ebenen geschehen. Die erste Ebene ist die der flächendeckenden Implementierung von Bewegung in die Schulen. Die positiven Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und die Notwendigkeit von Bewegung für Kinder ist im Verlauf des Beitrags dargestellt worden. Vor allem die dringende Notwendigkeit von Bewegung für die Gehirnentwicklung ist unstrittig und sollte Grund genug sein, Lernen ohne Bewegung in der Schule als nicht mehr zeitgemäß zu betrachten. Dieses gilt besonders vor dem Hintergrund, dass Kinder heute weniger Bewegungserfahrungen in ihrem sozialen Umfeld machen. Auf einer zweiten Ebene geht es um Bewegung in struktureller Hinsicht. In die Schulen muss Bewegung kommen. Das gilt für die Schulpolitik, aber insbesondere auch für Lehrer. Lehrer sind die entscheidende Veränderungsvariable, wenn es um mehr Bewegung an den Schulen geht (Städtler, 2008).

Schule muss systemisch gestaltet werden, dann können die besten positiven Effekte erzielt werden. Das heißt, dass ganz bewusst die Chancen, die Bewegung bietet, genutzt werden. Bewegung ist dabei nicht getrennt zu betrachten. Einmal als Beitrag zur körperlichen Fitness und auf der anderen Seite als Beitrag zur Verbesserung der Konzentration oder ähnliches. Jedes Konzept von Bewegung sollte immer als Brücke zwischen diesen beiden Feldern wahrgenommen werden.

Neben der Implementierung von Bewegung in die Schulen gilt es, die gemeinsame Schulzeit in heterogenen Lerngruppen im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt (Prengel, 1993) zu fördern und zu fordern. Schüler sollten länger gemeinsam lernen. Andere Länder, allen voran die skandinavischen Staaten, machen erfolgreich vor, dass ein länge-

res gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen keine nachteiligen Effekte auf Schüler hat. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein. In Deutschland liegt hier noch viel Überzeugungsarbeit vor den Befürwortern. In Hamburg ist erst im Juli 2010 eine Reform zur Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs gemeinsame Jahre gescheitert. Auffällig war, dass bei einer geringen Wahlbeteiligung von 39% am Volksentscheid, in den bürgerlichen Stadtvierteln Hamburgs die Wahlbeteiligung jedoch überdurchschnittlich hoch war. (Süddeutsche Zeitung, 18.07.2010) Hier wurde m. E. nach, ein Teil einer sinnvollen Reform, zu Gunsten einer an Erhaltung ihres Status interessierten sozialen Schicht, gekippt. Hieran lässt sich auch erkennen, wie wichtig es ist, dass weniger begünstigte Kinder Kompetenzen wie Mitbestimmungsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit neben den Kernkompetenzen Rechnen, Lesen, Schreiben erlernen, um an politischen Entscheidungen partizipieren zu können. Dieses wird nicht erreicht, wenn sich Unterricht, so wie es der Grundschulverband befürchtet, auf die Teilbereiche der Fächer Mathematik und Deutsch konzentriert, um bei Vergleichstests besser abzuschneiden. Während gleichzeitig trotz guter Reformvorschläge und etlicher Beispiele guter Praxis die sogenannten „Nebenfächer immer mehr zur Nebensache werden“ (vgl. Grundschulverband, 2004). Die oben angesprochenen Metakompetenzen lassen sich nicht durch einen kognitiv ausgerichteten Unterricht schulen.

In den Schulen muss Freies Spielen und Bewegen ermöglicht werden. Dabei handelt es sich um zweckfreies Tun ohne Vorgaben von Regeln. Die Kinder können so in der Schule auf Ressourcen zurückgreifen, die teilweise im privaten sozialen Umfeld nicht gegeben sind, weil der Sozialraum keine Möglichkeiten für freies Bewegen und Spielen vorhält oder durch viele Termine und eine zu starke Kontrolle das freie Bewegen und Spielen nicht möglich ist. Solange in Deutschland Schulhöfe immer noch gepflastert und lediglich mit zwei, drei Spielgeräten ausgestattet werden, die das Spiel starr vorgeben, scheinen die Erkenntnisse der Motopädagogik und der Erziehungswissenschaft auf der administrativen Ebene noch nicht angekommen zu sein oder dort auf taube Ohren zu stoßen. Bewegungsmangel sollte als Mangel kultureller Bildung verstanden werden. In der Schule sollte dieser Mangel beseitigt werden, um wirklich Akkulturation zu ermöglichen. Dafür müssen die Schulen und die Schulhöfe anregungsreich

und nach den Bedürfnissen freier Bewegung und Spiel gestaltet werden.

Während in der fachlichen Diskussion die Notwendigkeit einer Veränderung von Schule diskutiert wird und zahlreiche Beispiele guter Praxis und Reformvorschläge vorliegen, gibt es gleichzeitig den Trend zur Zunahme von Privatschulen und Förderschulen trotz der Forderung nach Inklusion. In Anbetracht dieses Trends erscheint die von Kuhlmann geäußerte Sorge, dass öffentliche Schulen zu Restschulen für sozial weniger begünstigte Kinder werden, nicht abwegig. (Kuhlmann, 2008, S. 310)

Schüler fühlen sich im Sportunterricht wohl. Auch dieses gilt es zu berücksichtigen, wenn man von Veränderung von Schule spricht. Wenn Schule sich erfolgreich verändern will, dann muss in den Blick genommen werden, dass nicht wenige Schüler die herkömmliche Art, Mathematik und Deutsch zu lernen, nicht sonderlich mögen, während Sport/Bewegung sehr beliebt ist. Auf diese Form der intrinsischen Motivation kann Schule durch die flächendeckende Implementierung von Bewegung zurückgreifen. (vgl. Gerlach et al., 2005)

Bewegung kann positive Auswirkungen auf die Sprachentwicklung haben. Eine Veränderung von Schule zur „Bewegten Schule“ kann somit vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund von Vorteil sein. Sie haben in einer „Bewegten Schule“ bessere Chancen, sich auszudrücken und am Unterricht teilzuhaben. Darüber hinaus wird im bewegten Umgang mit anderen Kindern Sprache schneller und besser erlernt. Auf diese Weise könnte „Bewegte Schule“ einen hohen Beitrag zu sozialer Inklusion leisten. Der sichere Umgang mit der Landessprache ist einer der wichtigsten Indikatoren für soziale Teilhabe. Die Wirkungen von Bewegung auf Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund müssen aber noch weiter erforscht werden. (vgl. Zimmer, 2009)

Bei allen positiven Effekten von Bewegung auf die Entwicklung von Kindern darf nicht aus den Blick geraten, dass Bewegung nicht mit Sport gleichzusetzen ist. Es geht nicht darum, alle Kinder zu sportlichen Höchstleistungen anzuspornen und körperliche Fitness an erste Stelle zu stellen. Kinder sollen in der Schule den Raum zur freien Bewegung erhalten, der ihnen in ihrem sozialen Umfeld oftmals fehlt oder aus anderen Gründen nicht zugänglich ist. Auch darf nicht aus

dem Blick geraten, dass jedes Konzept von sozialer Inklusion auch Exklusion beinhaltet. Eine „Bewegte Schule“ darf daher nicht die Kinder benachteiligen, die im herkömmlichen Schulsystem bisher gut aufgehoben waren.

Literatur

- Alt, Christian (2004):** Lebenswelt der Kinder; in: Frevel, Bernhard (Hrsg.) (2004): Herausforderung demographischer Wandel; Wiesbaden
- Balz, Hans-Jürgen (2008):** Prekäre Lebenslagen und Krisen; in: Huster, Ernst-Ulrich; Boeckh, Jürgen; Mogge-Grotjahn, Hildegard (2008): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung; Wiesbaden
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005):** Zwölfter Kinder- und Jugendbericht; im Internet unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf>, letzte Recherche am 13.01.2011
- Braun, Katharina (2005):** Auf den Anfang kommt es an: Wie Gehirne lernen; in: Fischer, Knab, Behrens (2005): Bewegung in Bildung und Gesundheit; Lemgo
- Elflein, Peter (2007):** Bewegung – Bildung – Gesundheit. Analysen und Verbindungsversuche in pädagogischem und didaktischen Ansinnen; in: Hunger, Ina; Zimmer, Renate (2007): Bewegte Kindheit; Bewegung, Bildung und Gesundheit – Entwicklung fördern von Anfang an; Schorndorf
- Gerlach, Erin; Kussin, Uli; Brandl-Bredenbeck, Hans Peter; Brettschneider, Wolff-Dietrich (2005):** Der Sportunterricht aus Schülerperspektive; in: Brettschneider, Wolff-Dietrich (2005): Die Sprint-Studie – Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland
- Giesbert, Juliane; Lücking, Christina; Reichenbach, Christina (2008):** Gestaltung, Förderung und Diagnostik von Lernprozessen im Grundschulbereich – Ein Arbeitsbuch für pädagogische und/oder therapeutische Fachkräfte; Dortmund
- Grundschulverband (Hrsg.) (2007):** Beiträge zur Reform der Grundschule, Heft 5; Frankfurt am Main
- Hammer, Richard; Wendler, Michael (2008):** Der Beitrag der Psychomotorik und ihre Bedeutung im Spiegel der aktuellen Bildungsdiskussion; in: Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie, 31/2008 Heft 3
- Huster, Ernst-Ulrich; Boeckh, Jürgen; Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.) (2008):** Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung; Wiesbaden
- Hüther, Gerald (2007):** Sich bewegen lernen heißt fürs Leben lernen! in: Hunger, Ina; Zimmer, Renate (2007): Bewegte Kindheit; Bewegung, Bildung und Gesundheit – Entwicklung fördern von Anfang an; Schorndorf
- Kuhlmann, Carola (2008):** Bildungsarmut und die soziale Vererbung von Ungleichheiten; in: Huster, Ernst-Ulrich; Boeckh, Jürgen; Mogge-Grotjahn, Hildegard (2008): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung; Wiesbaden
- Landsberg, Beate; Plachta-Danielzik, Sandra; Müller, Manfred J. (2009):** Risikofaktor Adipositas; in: Schmidt, Werner (Hrsg.) (2009): Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht – Schwerpunkt: Kindheit; Schorndorf
- Prenzel, Annedore (1993):** Pädagogik der Vielfalt
- Schäfer, Gerd (2007); Bewegung bildet! in: Hunger, Ina; Zimmer, Renate (2007):** Bewegte Kindheit; Bewegung, Bildung und Gesundheit – Entwicklung fördern von Anfang an; Schorndorf

- Schmidt, Werner (Hrsg.) (2009); Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht – Schwerpunkt: Kindheit; 2. Auflage; Schorndorf**
- Schulze, Winfried (2010); Kompetenz statt Bildung!, S. 22-33; in:** Schlüter, Andreas; Strohscheider, Peter (Hrsg.) (2010); Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert; Berlin
- Städtler, Hermann (2008); Schule als Lebensraum - auch für Lehrer(innen); in:** Die Grundschulzeitschrift 217 / 2008
- Spitzer, Manfred (2009):** Vorsicht Bildschirm – Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft; München, dtv
- Süddeutsche Zeitung (2010); Hamburg hat gesprochen – Schulreform abgelehnt; im Internet unter:** <http://www.sueddeutsche.de/karriere/volksentscheid-zur-grundschulzeit-hamburg-hat-gesprochen-primarschule-abgelehnt-1.976627>, letzte Recherche 13.01.2011
- Süßenbach, Jessica (2009):** Der Beitrag von Bewegung, Spiel und Sport zur Schul(sport)entwicklung; in: Schmidt, Werner (Hrsg.) (2009): Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht – Schwerpunkt: Kindheit; 2. Auflage; Schorndorf
- Sygyusch, Ralf; Tittlbach, Susanne; Brehm, Walter; Opper, Elke; Lampert, Thomas; Bös, Klaus (2009):** Zusammenhänge zwischen körperlich-sportlicher Aktivität und Gesundheit; in: Schmidt, Werner (Hrsg.) (2009): Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht – Schwerpunkt: Kindheit; 2. Auflage; Schorndorf
- Völker, Klaus (2007):** Individuelle Perspektive von Bewegung und Gesundheit in Bildungseinrichtungen; in: Hunger, Ina; Zimmer, Renate (2007): Bewegte Kindheit; Bewegung, Bildung und Gesundheit – Entwicklung fördern von Anfang an; Schorndorf
- Wendler, Michael (2008):** Bewegung und Körperlichkeit als Risiko und Chance; in: Huster, Ernst-Ulrich; Boeckh, Jürgen; Mogge-Grotjahn, Hildegard (2008): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung; Wiesbaden
- Zimmer, Renate (2007):** Braucht Bildung Bewegung? Früh übt sich, wer nicht sitzen bleiben will!; in: Hunger, Ina; Zimmer, Renate (2007): Bewegte Kindheit; Bewegung, Bildung und Gesundheit – Entwicklung fördern von Anfang an; Schorndorf
- Zimmer, Renate (2009):** Sprache und Bewegung; in: Schmidt, Werner (Hrsg.) (2009): Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht – Schwerpunkt: Kindheit; 2. Auflage; Schorndorf

Promotionsprojekte

Johannes D. Schütte

Die „soziale Vererbung“ des gesellschaftlichen Status

1. Einleitung

Die Soziale Ausgrenzung bestimmter Personengruppen in Deutschland verfestigt sich zusehends und Kinder, die in einer Familie mit einem niedrigen gesellschaftlichen Status geboren werden, haben laut den Ergebnissen verschiedenster Studien wenig Chancen, eine höhere gesellschaftliche Stellung zu erreichen. Dies wird besonders deutlich an den Chancen von Kindern aus den unteren Sozialschichten, später eine weiterführende Schule zu besuchen. So stammt, nach den Ergebnissen der PISA-Studie, die Hälfte der Neuntklässler an Gymnasien aus der höchsten Dienstklasse, während im Vergleich nur ein Zehntel der Schüler aus einer Arbeiterfamilie stammt. (Baumert, Schümer 2001, S. 355ff) Nach Ergebnissen der LAU-Studie aus Hamburg sind diese Unterschiede sogar noch größer, wenn man die soziale Herkunft der Kinder vom höchsten Bildungsabschluss der Eltern ableitet. Denn von den Kindern, deren Eltern über ein Abitur verfügen, gehen 71 Prozent in der neunten Klasse aufs Gymnasium und von den Kindern mit Eltern, die maximal einen Hauptschulabschluss gemacht haben, lediglich 15 Prozent. (Lehmann et al. 2002, S. 140)

Es stellt sich somit die Frage, auf welche Weise Armut und Soziale Ausgrenzung in Deutschland „vererbt“ werden. Soziale Ausgrenzung scheint außer durch die direkte Übertragung von ökonomischen Ressourcen, auch durch die „Vererbung“ von Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen zu erfolgen. Da die Bereiche Gesundheit und Bildung für die gesellschaftliche Partizipation grundlegend sind, sollen diese Dimensionen der gesellschaftlichen Teilhabe im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

2. Der Einfluss der genetischen Dispositionen

Wenn man von „Vererbung“ spricht, denkt man zunächst an die biologische Übertragung von Erbmateriale. Die Frage, ob und in wie weit das genetische Material einen Einfluss auf die gesellschaftliche Position eines Menschen hat, wird schon seit sehr langer Zeit wissenschaftlich kontrovers diskutiert.

Richard Herrnstein und Charles Murray berichteten in ihrem 1994 veröffentlichten Bestseller „The Bell Curve“ verschiedene Korrelation zwischen dem IQ eines Menschen und seinen gesellschaftlichen Erfolgsaussichten. Sie konnten zeigen, dass 55% der unterdurchschnittlich intelligenten Studienteilnehmer keinen Schulabschluss erreichten, die überdurchschnittlich intelligenten Studienteilnehmer aber alle einen Schulabschluss besaßen. Ähnliche Unterschiede stellten sie noch für andere Dimensionen fest, wie zum Beispiel der Wahrscheinlichkeit in Armut oder im Sozialhilfebezug zu leben oder arbeitslos zu sein. (Herrnstein, Murray 1996, S. 148ff) Aus den Korrelationen zwischen IQ und sozialer Herkunft leiten Herrnstein und Murray ab, dass grundsätzliche Intelligenzunterschiede abhängig von der sozialen Herkunft bestehen. Sie vertreten weiter die These, dass die Gesellschaftsstruktur genetische Ursprünge hat und Menschen ihrer Intelligenz entsprechend eine hohe oder eben eine niedrige gesellschaftliche Stellung einnehmen. So geben die Zugehörigen der verschiedenen Schichten ihre Intelligenz genetisch an ihre Kinder weiter, was wiederum die Reproduktion der sozialen Stellung erklären würde.

Eine große Anzahl von Wissenschaftlern widerspricht diesen Annahmen grundlegend, da es ihrer Ansicht nach nicht möglich ist, anhand der beschriebenen Mittelwert-Korrelationen eine direkte Kausalverbindung zwischen IQ und gesellschaftlicher Stellung herzustellen. Zum einen, weil die Möglichkeit besteht, dass eine dritte intervenierende Variable beide Variablen beeinflusst, andererseits aber auch, weil ein solcher Schluss die vorhandenen Schnittmengen vollkommen ignoriert.

Eine neue Generation von neurowissenschaftlichen Forschungsarbeiten zeigt, dass ein Großteil der Intelligenzunterschiede nicht auf genetische Anlagen zurückgeführt werden kann. Es gibt zwar einige Hinweise darauf, dass zum Beispiel das durch genetische Anlagen gepräg-

te Hirnvolumen, das elektrische Aktivitätsniveau der Hirnrinde und die Nervenleitgeschwindigkeit zu einem gewissen Grad in der Lage sind, Intelligenzunterschiede aufzuklären. (Rost 2009, S. 224) Die meisten Studien kommen aber zu dem Ergebnis, dass die individuellen Intelligenzunterschiede nicht anhand der genetischen Anlagen erklärt werden können. (Deary 2006, S. 690ff) Vielmehr existieren verschiedene Hinweise dafür, dass der genetische Einfluss und der Umwelteinfluss keine voneinander getrennten Bereiche darstellen. (Schmidtke 2002, S. 146) Es konnte gezeigt werden, dass gerade bei Menschen mit niedrigerem sozioökonomischem Status die Umwelteinflüsse eine bedeutendere Rolle bei der Vererbung von Intelligenz spielen. So haben Kinder aus den höheren Schichten die besten Chancen, ihre genetischen Potentiale auch zu nutzen. Welchen großen Einfluss die Umweltkomponenten auf die IQ-Entwicklung haben, zeigen auch die Untersuchungen von Christiane Capron und Michael Duyme. Sie stellten fest, dass der durchschnittliche IQ von Kindern, die aus Mittelschichtsfamilien stammten und von statusgleichen Eltern adoptiert wurden, bei 119,6 lag. Der durchschnittliche IQ von Mittelschichtkindern, die von Familien mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status adoptiert wurden, betrug lediglich 107,5; lag also um 12 IQ-Punkte niedriger. Den gleichen Effekt konnte man auch in umgekehrter Richtung feststellen. Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, die von Eltern adoptiert wurden, die den gleichen Status besaßen, hatten einen durchschnittlichen IQ von 92,4. Kinder, die von Eltern mit höherem sozioökonomischen Status adoptiert wurden, hatten dagegen einen durchschnittlichen IQ von 103,6, immerhin 11,2 IQ Punkte mehr als die Kinder, die von statusgleichen Eltern adoptiert wurden.

Das Erbgut eines Menschen hat unbestreitbar einen wichtigen Einfluss auf die Chancen eines Menschen, ein gesundes Leben führen zu können. Bei der Entstehung bestimmter Krankheiten, wie z.B. Diabetes, Krebs, Bluthochdruck und auch psychiatrische Erkrankungen wie Schizophrenie, Depression oder Alkohol- und Drogenabhängigkeit, spielen die Gene nach den Erkenntnissen der aktuellen medizinischen Forschung eine wichtige Rolle. Aber das Erbmaterial ist, genau wie bei der Erklärung von Intelligenzunterschieden, nicht in der Lage, die Unterschiede im Gesundheitszustand allein zu erklären. Dies wurde durch die Zwillingsforschung mehrfach belegt. So haben eineiige

Zwillinge, die fast exakt die gleichen Gene besitzen, wenn sie in verschiedenen Umwelten aufwachsen, verschiedene Krankheiten und einen unterschiedlichen gesundheitlichen Status. Es ist wohl eher so, dass Gene unser Risiko beeinflussen, Krankheiten zu entwickeln. Ob dieses Risiko tatsächlich zu einer Krankheit führt, hängt von einer lebenslangen komplexen Interaktion zwischen unseren Genen und der Umwelt ab.

Es gibt bestimmte Umweltbedingungen oder Erfahrungen, von denen wir wissen, dass sie die Chance erhöhen, körperliche oder psychische Krankheiten zu entwickeln. Diese Umweltbedingungen oder spezifischen Erfahrungen sind besonders risikoreich für solche Menschen, die eine dafür anfällige genetische Ausstattung besitzen. Forschungen zeigen, dass Kinder, die ein bestimmtes Gen aufweisen, welches zu einer verminderten Produktion des Botenstoffs Serotonin im Gehirn führt, in einem höheren Maß gefährdet sind, Depressionen im Erwachsenenalter zu entwickeln. Dieses gilt besonders dann, wenn sie großen Stressbelastungen ausgesetzt sind. Kinder, die von dieser genetischen Variante nicht betroffen sind, entwickeln nur viel seltener eine Depression, auch wenn sie eine stressreiche Kindheit und Jugend durchleben. (Susanne Lucae et al. 2006, S. 13ff)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse aus dem Bereich der Genforschung zeigen, dass die genetischen Dispositionen zwar einen Einfluss auf den Gesundheitszustand und auf die Intelligenzentwicklung haben, dass dieser Einfluss aber maßgeblich durch Umweltbedingungen aktiviert und moderiert wird. Theoretisch wird dieser Prozess durch die so genannte Gen-Umwelt-Kovariation und die Gen-Umwelt-Interaktion beschrieben. Die Gen-Umwelt-Interaktion *„bezeichnet die genetisch beeinflusste Empfindsamkeit oder Empfänglichkeit für Umwelteinflüsse.“* (Neyer, Spinath 2008, S. 89) Hier geht es um die Frage, warum einige Menschen in bestimmten Umweltsituationen ganz anders reagieren als die Majorität. Bemerkenswert ist, dass der genetische Einfluss erst dann zum Tragen kommt, wenn der Mensch mit so einer Situation/Substanz konfrontiert wird. Das bedeutet, die genetische Anlage kommt erst im Laufe des Lebens zum Vorschein oder wird unter Umständen nie relevant. Die *„Gen-Umwelt-Kovariation beschreibt einen Mechanismus, bei dem genetisch beeinflusste Faktoren (z.B. Persönlichkeit) die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, bestimmte Umwelterfahrungen zu*

machen, die sich dann wiederum auf Persönlichkeit, kognitive Fähigkeiten oder auch Psychopathologien auswirken können.“ (Neyer, Spinath 2008, S. 88). Es lässt sich konstatieren, dass zwar verschiedenste Wechselwirkungen zwischen den Erbanlagen und der Umwelt eines Menschen bestehen, allerdings lassen sich die vorhandenen gesellschaftlichen Ungleichheiten nicht ausreichend durch genetische Faktoren erklären. Dies rechtfertigt eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Umweltfaktoren und ihren Wirkungsweisen.

3. Die „soziale Vererbung“ von gesellschaftlichen Positionen

Ein Ansatz, der versucht, die soziale Vererbung von gesellschaftlichen Positionen zu beschreiben, stammt von dem französischen Soziologen Pierre Felix Bourdieu. Dieser kritisiert den rein ökonomischen Kapitalbegriff als nicht ausreichend und definiert drei Formen von Kapital: das ökonomische, das soziale und das kulturelle Kapital.

Das „ökonomische Kapital“ umfasst alles, was unmittelbar in Geld ausgedrückt werden kann. Das *„Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind.“* (Bourdieu 1992, S. 63) Die Größe dieses Kapitals hängt von der Größe und Art des sozialen Netzes, aber auch von dessen Kapitalvolumen ab. Das „kulturelle Kapital“ besteht aus drei verschiedenen Formen: dem „inkorporierten“, dem „objektivierten“ und dem „institutionalisierten kulturellen Kapital“. Eine besondere Relevanz besitzt das inkorporierte, also das verinnerlichte, kulturelle Kapital. Das inkorporierte Kulturkapital geht direkt von der Elterngeneration auf deren Kinder über, kann allerdings nicht einfach übergeben oder verschenkt werden. Jedes Individuum muss es sich selbst aneignen. Sprachkompetenzen oder bestimmte Tischmanieren, aber auch die Fähigkeit, ein Musikinstrument zu spielen, können inkorporiertes Kulturkapital darstellen. Die Aneignung geschieht stets unbewusst über den sogenannten „Habitus“. Der Habitus determiniert nicht vollkommen das Den-

ken und Handeln, er setzt ihm aber Grenzen. Nach Bourdieu haben die Menschen einer sozialen Klasse einen ähnlichen „Geschmack“ und pflegen somit ihren spezifischen Lebensstil. Diese klassenspezifischen Lebensstile beeinflussen dann wiederum die Konstitution des Habitus der nachfolgenden Generation. So eignen sich bereits kleine Kinder verschiedenste Formen inkorporierten Kapitals an. Durch diesen Kreislauf werden der Habitus und damit das inkorporierte Kulturkapital von der einen Generation auf die nächste „sozial“ vererbt. (Bourdieu 1992, S. 54)

Das bei Bourdieu zentrale Konstrukt des Habitus lässt sich, basierend auf den theoretischen Annahmen von Hartmut Esser, weiter konkretisieren. Esser geht davon aus, dass die inneren Dispositionen eines Akteurs, aus einem Satz an schematisierten Hypothesen bestehen. Diese Hypothesen enthalten immer auch Bewertungs- und Zielprioritäten aber auch im Gedächtnis abgelegte Modelle der Situationen, die so genannten „Frames“. *„Frames“ (...) sind kollektiv verbreitete und in den Gedächtnissen der Akteure verankerte kulturelle Muster, „kollektive Repräsentationen“ typischer Situationen.“* (Esser 2005, S. 10f.) Ein Frame ist also ein gedankliches Modell der Situation. Verknüpft mit den Frames sind außerdem bestimmte zuvor gelernte Assoziationen. Zu diesen Assoziationen gehören mögliche Reaktionsmuster und auch bestimmte Emotionen. Der Frame befördert also eine Vorselektion bestimmter möglicher Situationsinterpretationen, aber auch eine Auswahl von Handlungsoptionen. Diese Bündel von möglichen Handlungsweisen, bezeichnet Esser als „habits“. *„Habits können als ganze Komplexe bzw. Bündel von Handlungen bzw. Handlungssequenzen verstanden werden.“* (Esser 1991, S. 64f.) Mit der Aktivierung eines Habits wird die Wahl der Handlungsskripte strukturiert und begrenzt, sodass in einer durch einen Frame gerahmten Situation nur bestimmte mit der Situation assoziierte Skripte des Handelns zur Verfügung stehen. (Esser 2001, S. 261) Frames und Habits können als Teil des Habitus verstanden werden.

Durch diese Verbindung des bourdieuschen Habituskonzept mit dem Modell der Frameselektion von Hartmut Esser wird erklärbar, warum Menschen, die aus objektiver Sicht ähnliche Chancen haben, diese nicht in gleicher Weise nutzen können. Unter Rückgriff auf das Anforderungs-Kontroll-Modell von Karasek und Theorel lässt sich dieser Prozess weiter untersuchen. Nach der Grundannahme des Modells

wird das Stressniveau durch das Zusammenspiel von Herausforderungen und personenbezogenen Entscheidungsmöglichkeiten bestimmt. Wenn man davon ausgeht, dass alle Personen über schichtspezifische Wahrnehmungs- und Handlungsschemata verfügen, könnten Personen mit niedrigem sozioökonomischem Status schneller und häufiger von externen Anforderungen überfordert werden, da ihr Habitus nicht zu dem der gesellschaftlich dominierenden Schichten passt. Durch diesen Effekt erfahren sich Menschen aus unteren Schichten selbst oft als Objekt der Umwelt und entwickeln mehr und mehr ein Ohnmachtsgefühl. Diese selbst erlernte Unmündigkeit führt wiederum zu einer weiteren Deprivation der Menschen aus unteren Sozialschichten. Das Gefühl der Hilflosigkeit wird somit auch zu einem Teil des Lebensstils unterer Sozialschichten, und nachkommende Generationen lernen diese Lebenseinstellung schon von klein auf. Somit verfestigt sich die soziale Stellung und die Deprivation wird auch über diesen Prozess sozial vererbt. Andererseits werden auch positive Kompetenzen intergenerativ weitergegeben, so eignen sich Menschen auch bestimmte Schutzfaktoren an, die es ihnen ermöglicht den äußeren (Stress-)Bedingungen standzuhalten.

Die Deprivationen bestimmter Schichten werden nicht durch einzelne Einflüsse und Ereignisse ausgelöst. Im Verlauf eines Lebens kumulieren die verschiedenen Benachteiligungen, woraus die mannigfaltigen sozialen Ungleichheiten entstehen. Somit lässt sich konstatieren, dass auch die soziale Vererbung sozialer Ausgrenzung einen lebenslangen Prozess darstellt, während dem die Kinder je nach sozialer Herkunft verschiedenen Belastungs- aber auch Schutzfaktoren ausgesetzt sind. Die Benachteiligungen unterer Sozialschichten reihen sich also aneinander, so hat eine frühe Beeinträchtigung der Entwicklung Folgen über den gesamten Lebensverlauf hinweg.

Beginnend schon vor der Geburt eines Menschen haben Föten, abhängig vom sozialen Status der Mutter, unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten. Da der Fötus über die Nabelschnur direkt mit seiner Mutter verbunden ist, ist er den gleichen Belastungen ausgesetzt wie diese. So bestimmt das Verhalten der Mutter während der Schwangerschaft die Entwicklungsmöglichkeiten des ungeborenen Kindes. Als problematische Verhaltensweise kann hier eine Unter- beziehungsweise Fehlernährung, die nicht Inanspruchnahme von medizinischen Vorsorgeuntersuchungen, sowie der Konsum von bestimmten Medika-

menten, Tabak und Alkohol während der Schwangerschaft genannt werden. Verschiedenste Untersuchungen liefern Hinweise darauf, dass diese Verhaltensweisen zu einer Vergrößerung des Risikos für Frühgeburten, Missbildungen und niedrigem Geburtsgewicht führen und die Kinder später überdurchschnittlich oft von bestimmten Erkrankungen betroffen sind. Außerdem können die pränatalen Belastungen die neurokognitive Entwicklung der Kinder stören. (Robert Koch Institut 2008, S. 41f) Nach Ergebnissen der KIGGS-Studie zeigen Mütter aus niedrigeren sozialen Schichten überdurchschnittlich häufig die beschriebenen schädlichen Verhaltensweisen. Wenn man unterstellt, dass dieses Verhalten zum Teil auf den schichtspezifischen Lebensstil zurückzuführen ist, dann geschieht schon vor der Geburt eine soziale Vererbung der sozioökonomischen Kapitalien von der Mutter auf das ungeborene Kind.

Nach der Geburt ist die Beziehung zur Mutter für den Säugling elementar, diese bietet ihm emotionale Geborgenheit und Sicherheit und ist somit prägend für den Reifeprozess des Kindes. Neurowissenschaftliche Studien belegen, dass die feinfühligke Interaktion zwischen Kind und Mutter die Hirnareale, die für die emotionale, sensorische und motorische Entwicklung zuständig sind, stimuliert. Durch diese Stimulation kommt es zur Bildung von neuen synaptischen Verbindungen in den genannten Bereichen und somit wird die Struktur des Gehirns durch die emotionalen Erfahrungen in der frühen Kindheit beeinflusst. (Braun 2002, S. 121ff) Hier werden also sehr früh Grundlagen für die Kompetenzentwicklung des Kindes gelegt. Hinweise für diese Prozesse liefern ebenfalls verschiedene Längsschnittuntersuchungen. So entwickeln Kinder mit einer sicheren Bindung in der frühen Kindheit später bessere Sozialkompetenzen und zeigen seltener Verhaltensauffälligkeiten. (Rauh 2002, S. 131ff) Für die Bindung eines Kleinkindes zur Mutter ist auch das Stillverhalten bedeutend. Die Stillhäufigkeit und Stlldauer ist in der Bundesrepublik schichtspezifisch verteilt, Mütter aus oberen Sozialschichten stillen ihre Kinder häufiger als Mütter aus unteren Schichten. (Robert Koch Institut 2008, S. 93f) Das familiäre Umfeld und vor allem die Bindung zwischen dem Säugling und seiner Mutter lassen sich als das erste Sozialkapital beschreiben, von dem ein Mensch profitiert.

Eltern sind aufgrund ihres Kapitalvolumens in unterschiedlicher Weise in der Lage, die Entwicklung ihrer Kinder zu fördern und zu unter-

stützen. Laut einer Analyse von Matthias Grundmann und Kollegen scheint es milieuspezifische Erziehungsmodelle zu geben. In den oberen Sozialschichten finden sie weniger restriktive und stärker auf Kommunikation ausgerichtete Erziehungsstile als in den Familien der unteren Sozialschichten. An dieser Stelle hat das kulturelle Kapital der Eltern einen direkten Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. (Grundmann et al. 2006, S. 240ff) Außerdem leben Menschen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status im Schnitt in kleineren Wohnungen minderer Qualität. (Mielck, Heinrich 2002, S. 408) Die für die kindliche Entwicklung elementare Bewegungsfreiheit ist in kleinen Wohnungen enorm eingeschränkt, was zu einer Beeinflussung der motorischen Entwicklung führen kann. Auffällig sind die statistischen Korrelationen zwischen dem sozialen Status der Kinder und dem motorischen Leistungsniveau. So weisen Kinder aus niedrigen gesellschaftlichen Schichten enorm schlechtere motorische und Ausdauerleistungsfähigkeiten auf, als Kinder aus oberen Sozialschichten. (Böhm et al. 2003, S. 219ff) Auch bei der Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen lässt sich feststellen, dass Kinder aus Familien mit einem hohen gesellschaftlichen Status im Schnitt diese Einrichtungen häufiger besuchen als Kinder aus unteren Schichten. Deutliche Unterschiede sind besonders in Bezug auf die Dauer der Betreuungszeit zu erkennen. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Inanspruchnahme von kinderärztlichen und zahnärztlichen Kontroll- und Früherkennungsuntersuchungen. (Deutscher Bundestag 2009, S. 114f)

Es lässt sich festhalten, dass die frühkindliche Entwicklung in großem Maße beeinflusst ist von der Kapitalausstattung der Eltern. Sei es, da diese aufgrund ihres ökonomischen Kapitals in einer kleinen Wohnung leben, in der es den Kindern nur eingeschränkt möglich ist, ihren Bewegungsdrang auszuleben, oder dass die Eltern ihre Kinder nicht zur Früherkennungsuntersuchung oder in einer Kindertagesstätte anmelden. Aufgrund der eingeschränkten Entwicklungsmöglichkeiten, aber auch durch die Erziehung, die, wie gezeigt werden konnte, ebenfalls vom gesellschaftlichen Status abhängig ist, eignen sich die Kinder die Handlungsschemata ihrer sozialen Schicht an.

Bereiche in denen diese Unterschiede zwischen den Handlungsschemata erkennbar werden, sind beispielsweise das Sport/ Bewegungs- und Ernährungsverhalten von jungen Menschen. So konnte die WIAD-Studie belegen, dass das Sportverhalten von Kindern stark da-

von beeinflusst wird, ob die Eltern Sport treiben oder nicht. Die Studie fand signifikante Anzeichen dafür, dass Kinder von sportlich aktiven Eltern häufiger Sport treiben und eine größere sportliche Leistungsfähigkeit aufweisen als Kinder deren Eltern keine Sportler sind. Außerdem hat Sport für die Kinder sportlicher Eltern eine größere Bedeutung, welche sich auch darin zeigt, dass sie regelmäßiger und mehr im Verein aktiv sind. (Klaes et al. 2003, S. 7) Auch die Präferenzen für bestimmte Lebensmittel sind nach neusten Studien schichtabhängig unterschiedlich. So erreichen Kinder, die in Familien mit einem hohen gesellschaftlichen Status aufwachsen, signifikant häufiger die empfohlenen Richtwerte bezüglich des Gemüse-, Obst-, Milch- und Süßigkeitenverzehr als Kinder aus niedrigeren Sozialschichten. Kinder aus Familien mit einem hohen Sozialstatus weisen also tendenziell günstigere Ernährungsgewohnheiten auf, als Kinder aus unteren Schichten. (Deutscher Bundestag 2009, S. 107) Ernährungsgewohnheiten entwickeln sich bereits in der frühen Kindheit und werden somit maßgeblich durch die Familienangehörigen geprägt. Diese Annahme wird auch durch eine Studie von Kirsten und Birch gestützt, die zeigten, dass sich die Ernährungsgewohnheiten von Kindern und deren Eltern sehr ähneln. (Davison, Birch 2001, S. 162f) Wenn man die Übertragung von Handlungsschemata im Zusammenhang sieht, z.B. mit der nach sozialer Schicht variierenden Auftrittshäufigkeit von Übergewicht, wird erkennbar, welche Folgen diese soziale Vererbung haben kann. So besteht in der Bundesrepublik ein eindeutiger inverser Schichtgradient bezüglich der Übergewichtigkeit. Kinder, deren Eltern einen geringen beruflichen Status besitzen und über ein niedriges Familieneinkommen verfügen, sind überdurchschnittlich häufig von Übergewicht betroffen. (Richter 2005, S. 714) An dieser Stelle ist es empirisch zwar nicht möglich, einen direkten Kausalzusammenhang zwischen der Übertragung bestimmter Handlungsgewohnheiten und der schichtspezifischen Prävalenz von Übergewicht anzunehmen, allerdings spricht viel dafür, dass hier ein Zusammenhang besteht.

Übergewicht bedeutet für die Betroffenen zum einen ein langfristiges Gesundheitsrisiko, darüber hinaus sind Übergewichtige häufig einer gesellschaftlichen Stigmatisierung ausgesetzt, welche die Persönlichkeitsentwicklung empfindlich stören kann. Eine Erhebung zum Zusammenhang zwischen Adipositas und dem Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen kommt zu dem Schluss, dass übergewichtige

Heranwachsende ihren Selbstwert besonders in Bezug auf außerfamiliäre Zusammenhänge geringer einschätzen als Probanden der Vergleichsgruppe. (Schmidt, Steins 2000, S. 251ff) Diese Beeinträchtigung der Persönlichkeitsentwicklung kann wiederum Folgen in anderen Bereichen nach sich ziehen. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, weshalb auch von so genannten „sozialen Risikoketten“ (Power, Kuh 2006) gesprochen wird.

Beim Eintritt in die Grundschule können ebenfalls Unterschiede in der Entwicklung der Kinder nach ihrem sozioökonomischen Status festgestellt werden. So werden laut der aktuellen Bildungsberichterstattung Kinder aus niedrigen Sozialschichten im Schnitt später eingeschult als ihre Mitschüler mit höherem gesellschaftlichem Status. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 59) Die deutsche Grundschule ist zum einen auf Grund der relativ geringen Schulzeit kaum in der Lage, die schichtabhängigen Unterschiede zu kompensieren. Zum anderen ist sie konzeptionell auch weniger darauf ausgerichtet. Darauf weisen auch die Ergebnisse der IGLU-Studie hin. Im Vergleich mit Staaten wie England, Schweden und den Niederlanden besuchen in Deutschland nur rund halb so viele Schüler eine Grundschule, an der es durch den Einsatz mehrerer Lehrer in einer Klasse (Teamteaching) möglich ist, schwächere Schüler im Klassenverband zu fördern. (Solga 2008, S. 6) So ist es kaum überraschend, dass die Leistungsfähigkeit der Schüler am Ende der Grundschulzeit immer noch in großem Maße vom sozioökonomischen Status abhängig ist. Nach den Ergebnissen der aktuellen IGLU-Studie verfügen deutsche Viertklässler aus den oberen Schichten über deutlich bessere Kompetenzen als Kinder mit niedrigem gesellschaftlichem Status.

Die Analyse macht zum einen deutlich, dass monokausale Erklärungsmodelle zu kurz greifen, soziale Ausgrenzungsprozesse sich gegenseitig verstärken und stets in einem Wechselverhältnis zwischen Belastungsfaktoren und Schutzfaktoren innerhalb der vorhandenen Strukturen entstehen. Zum anderen wird deutlich, auf welche Weise die gesellschaftliche Stellung der Eltern an die Kinder vererbt wird.

4. Schlussbemerkung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Menschen zwar verschiedene genetische Anlagen mitbringen, ob diese allerdings zu einer Benachteiligung oder gar zu einer sozialen Ausgrenzung führen, hängt nach den neusten Studienergebnissen zu großen Teilen von den Verhältnissen ab, in denen ein Mensch aufwächst. Damit ist die These nicht haltbar, wonach Menschen quasi ihren genetischen Anlagen gemäß eine bestimmte gesellschaftliche Position erreichen. Vielmehr sind die Chancen, die ein Mensch hat, eine bestimmte gesellschaftliche Position zu erreichen, von dem Wechselspiel zwischen seinen genetischen Anlagen und den Umweltverhältnissen abhängig. Man könnte auch sagen, die Verhältnisse, in denen ein Mensch lebt, sind entscheidend dafür, ob er seine „Gen-Potentiale“ auszuschöpfen kann.

Da die Umweltverhältnisse, in denen ein Mensch bereits schon vor seiner Geburt aufwächst, maßgeblich von der Kapitalausstattung seiner Eltern bestimmt sind, wird deutlich, warum Personen aus den oberen Sozialschichten Vorteile besitzen bei der Nutzung ihrer Möglichkeiten. So wird auch erklärbar, warum manchmal der falsche Eindruck entstehen kann, dass Menschen, die aus einem „besseren“ Elternhaus stammen, häufig mehr Talent, Begabung oder die besseren Gene besitzen.

Kinder eignen sich schon sehr früh den Habitus ihrer Eltern an, welcher wiederum ihre Wahrnehmung und Handlungsoptionen bestimmt. So erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder ein ähnliches Verhalten zeigen wie ihre Eltern. Auf der anderen Seite beeinflusst der Habitus auch die Wahrnehmung durch andere Personen oder Institutionen, was ebenfalls dazu beitragen kann, dass Personen aus gehobenen Sozialschichten bessere Chancen besitzen, einen höheren sozioökonomischen Status zu erreichen.

Die frühkindliche Entwicklung hat deshalb eine große Relevanz für die weiteren Entwicklungsmöglichkeiten, da Fähigkeiten, die in dieser Lebensphase erworben werden, wie z.B. Stressverarbeitungs Kompetenzen, als Schutzfaktoren dienen und somit darüber entscheiden, ob negative Einflussfaktoren im späteren Leben zu einer weiteren Benachteiligung führen oder nicht. Bei der Vererbung gesellschaftlicher Positionen von einer Generation auf die nächste spielen die kulturellen

Kapitalien deshalb eine entscheidende Rolle, da diese für „feine Unterschiede“ sorgen, auch an Stellen, an denen man nur sehr schwer unterschiedliche Möglichkeiten erkennen kann. So bleiben gerade diese Differenzierungen unsichtbar und somit wirkungsvoll.

Literaturverzeichnis

- Anna Katharina Braun (2002):** Frühe emotionale Erfahrungen und ihre Relevanz für die Entstehung und Therapie psychischer Erkrankungen. In: Strauß, Bernhard; Bade, Ulla; Strauß-Buchheim-Kächele (Hg.): Klinische Bindungsforschung. Theorien - Methoden - Ergebnisse ; mit 22 Tabellen. Stuttgart: Schattauer .
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010):** Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Zukunft des Bildungswesens im Kontext der demografischen Entwicklung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2001):** Familiäre Lebensverhältnisse. Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 323–407.
- Böhm, Andreas; Ellsäßer, Gabriele; Kuhn, Joseph; Lüdecke, Karin; Ranft, Michael; Rojas, Gudrun (2003):** Soziale Lage und Gesundheit von jungen Menschen im Land Brandenburg. In: Das Gesundheitswesen, Jg. 65, S. 219–225.
- Bourdieu, Pierre (1992):** Die verborgenen Mechanismen der Macht. Unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. von 1992. Hamburg: VSA-Verl. (1).
- Davison, Kirsten K.; Birch, Leann L. (2001):** Childhood overweight: a contextual model and recommendations for future research. In: Obesity Reviews, Jg. 2, H. 3, S. 159–171.
- Deary, I. J. Spinath F. M. und Bates T. C. (2006):** Genetics of intelligence. In: European Journal of Human Genetics, H. 14, S. 690–700.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2009):** Gutachten 2009 des Sachverständigenrates zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen. Koordination und Integration – Gesundheitsversorgung in einer Gesellschaft des längeren Lebens. (Drucksache des deutschen Bundestages, 16/13770).
- Esser, Hartmut (1991):** Alltagshandeln und Verstehen. Zum Verhältnis von erklärender und verstehender Soziologie am Beispiel von Alfred Schütz und "Rational Choice". Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Esser, Hartmut (2001):** Soziologie - Spezielle Grundlagen. Band 6: Sinn und Kultur. Studienausg. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Esser, Hartmut (2005):** Rationalität und Bindung. Das Modell der frame-Selektion und die Erklärung des normativen Handelns. Universität Mannheim. (Rationalitätskonzepte, Entscheidungsverhalten und ökonomische Modellierung). Online verfügbar unter <http://www.sfb504.uni-mannheim.de/publications/dp05-16.pdf>, zuletzt geprüft am 30.09.2009.

- Grundmann, Matthias; Dravenau, Daniel; Bittlingmayer, Uwe H.; Edelstein, Wolfgang (2006):** Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster: LIT.
- Herrnstein, Richard J.; Murray, Charles (1996):** The bell curve. Intelligence and class structure in american life. 1. Free Press paperback ed. New York: Simon & Schuster.
- Klaes, Lothar; Cosler, Detlev; Rommel, Alexander; Zens, Yvette C. K. (2003):** WIAD-AOK-DSB-Studie II. Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Herausgegeben von Deutscher Sportbund.
- Lehmann, Rainer H.; Peek, Rainer; Gänsfuß, Rüdiger; Husfeldt, Vera (2002):** LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Klassenstufe 9 -. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg. Hamburg. Online verfügbar unter <http://www.hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/lau/lau9.pdf>, zuletzt geprüft am 12.10.2010.
- Mielck, Andreas; Heinrich, Joachim (2002):** Soziale Ungleichheit und die Verteilung umweltbezogener Expositionen. (Environmental Justice). In: Das Gesundheitswesen, H. 64, S. 405–416.
- Neyer, Franz J.; Spinath, Frank M. (2008):** Anlage und Umwelt. Neue Perspektiven der Verhaltensgenetik und Evolutionspsychologie. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Power, Chris; Kuh, Diana (2006):** Life course development of unequal health. In: Siegrist, Johannes; Marmot, Michael (Hg.): Social inequalities in health. New evidence and policy implications. Oxford: Oxford University Press, S. 27–53.
- Rauh, Hellgard (2002):** Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo; Oerter-Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. [Lehrbuch]. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 131–208.
- Richter, Matthias (2005):** Die Bedeutung sozialer Ungleichheit für die Gesundheit im Jugendalter. In: Das Gesundheitswesen, Jg. 67, S. 709–718.
- Robert Koch Institut (Hg.) (2008):** Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Nationalen Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS). Berlin. (Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes).
- Rost, Detlef H. (2009):** Intelligenz. Fakten und Mythen. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Schmidt, Claudia; Steins, Gisela (2000):** Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Lebensbereichen. 1-10. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Jg. 49, H. 4, S. 251–260.
- Schmidtke, Jörg (2002):** Vererbung und Ererbtes - ein humangenetischer Ratgeber. [genetisches Risiko und erbliche Erkrankungen, vorgeburtliche Untersuchungen und Schwangerschaftsvorsorge, Vererbung und Umwelt, Gentests und Gentherapie]. 2., veränd. Aufl. Chemnitz: GUC - Verl. der Ges. für Unternehmensrechnung und Controlling.
- Solga, Heike (2008):** Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht. Herausgegeben von Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin. (WZBrief Bildung).
- Susanne Lucae et al. (2006):** P2RX7, a gene coding for a purinergic ligand-gated ion channel, is associated with major depressive disorder. In: Human Molecular Genetics. Online verfügbar unter <http://hmg.oxfordjournals.org/cgi/reprint/ddl166v1>, zuletzt geprüft am 15.05.2010.

Germo Zimmermann

Exklusive Jugendarbeit?! - Inklusion nicht-privilegierter Jugendlicher durch freiwilliges Engagement im Jugendverband

Fragestellung:

Im Mittelpunkt des Forschungsprojektes steht das freiwillige Engagement von nicht-privilegierten¹ Jugendlichen in der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit eines überkonfessionellen Jugendverbandes. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet: „*Wie kann Inklusion nicht-privilegierter Jugendlicher in der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit gelingen?*“

- Darauf basierend ergibt sich mit Blick auf die Kinder- und Jugendarbeit im Jugendverband zunächst die Frage, welche Ermöglichungsräume und -chancen werden nicht-privilegierten Jugendlichen von den Organisationen der Zivilgesellschaft zur Verfügung gestellt? Mit welchen Barrieren müssen die potentiellen Akteure rechnen?
- Aufbauend auf den Ermöglichungsräumen stellt sich die Frage, auf welchen Wegen Partizipation ermöglicht wird: Welche Voraussetzungen und Selektionsmechanismen ermöglichen den Zu-

¹ Der Begriff „nicht-privilegiert“ wurde von Jünger 2010 in Bezug auf Szell reanimiert. Sie grenzt von Vester 2001 den Begriff „unterprivilegiert“ begründet ab: Entweder man hat Privilegien oder man hat keine. Als nicht privilegierte Jugendliche sollen im Folgenden junge Menschen im Alter von 14-27 Jahren verstanden werden, die mindestens zwei der nachfolgenden Kriterien erfüllen: Individuelle Benachteiligung (psychische, physische oder sonstige persönliche Beeinträchtigungen wie Lernbeeinträchtigung, Lernstörung, -schwächen, Leistungsbeeinträchtigung, -störungen, -schwächen, Entwicklungsstörungen), soziale Benachteiligung (defizitäre Sozialisation in den Bereichen Familie, Schule, Ausbildung, Berufsleben und sonstige Umwelt), sowie soziale Ausgrenzung (ALGII-Bezug (auch der Eltern), 1 Euro-Jobs, kein Einkommen, BVJ-Teilnahme, fehlender Schul- und/oder Berufsabschluss, Obdachlosigkeit, voranstehende Sozialindikatoren im Zusammenhang mit einem Migrationshintergrund oder Straffälligkeit, Opfer von Stigmatisierungen oder Diskriminierungen und familiären Problemen).

gang zu freiwilligem Engagement und damit zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung? Welche Bedeutung nehmen dabei hauptamtlich Mitarbeitende, Freunde und ein funktionierendes soziales Netzwerk ein?

- Ein weiterer für die Untersuchung bedeutsamer Fragenkomplex fokussiert auf der Motivation zum Engagement sowie der Art und dem Umfang der ehrenamtlich geleisteten Arbeit (zeitliche und inhaltliche Dimensionen): Was motiviert Jugendliche zur Übernahme freiwilliger Tätigkeiten? Welche Tätigkeiten werden ausgeübt und in welchem Umfang engagieren sich die Freiwilligen? Gibt es besondere Angebote, die einen niederschweligen Einstieg in freiwilliges Engagement bieten?
- Darüber hinaus soll durch die Untersuchung schließlich geklärt werden, welche sozialen und kulturellen Kompetenzen potentielle Akteure für ein freiwilliges Engagement bereits als Voraussetzung mitbringen müssen. Welche Möglichkeiten gibt es, diese Ressourcen durch ein Engagement zu erlangen, bzw. zu fördern? Ist ein Engagement auch ohne das Vorhandensein von funktionierenden sozialen Netzwerken möglich? Und in Bezug auf den christlichen Hintergrund des Jugendverbandes: Welche Bedeutung hat die Religiosität der Akteure?

Problembereich des Forschungsprojektes:

Der Staat als Kontext bürgerschaftlichen Engagements

Der deutsche Sozialstaat zu Beginn des 21. Jahrhunderts steht vor einer Vielzahl von strukturellen Herausforderungen. Schlagworte wie Globalisierung, Europäische Integration oder die ökonomischen Veränderungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt, im Gesundheitssektor, sowie die Finanz- und Wirtschaftskrise stellen neben den Umbrüchen der Sozialstruktur, der Pluralisierung- und Individualisierung von Lebensstilen, der Auflösung von Großmilieus und einer zunehmenden

Entsolidarisierung als auch sozialer Ausgrenzung den Sozialstaatsentwurf unter Druck, wenn nicht gar in Frage.²

Die Forderung nach einem Wandel des Staates vom Sozialstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft stellt *einen* Ansatz der Problembewältigung dar und geht mit einem Rückzug des Staates aus dem Bereich der Wohlfahrtsproduktion einher („schlanker Staat“). Dies führt zur Förderung der Zivilgesellschaft (civil society)³, die nun (neben Staat und Markt als „Dritter Sektor“), an der Wohlfahrtsproduktion im „welfare-mix“ beteiligt ist.⁴

Dabei kommt den Bürgern eine neue eigenverantwortliche und aktive Rolle zu: Durch freiwilliges Engagement⁵ fördern sie eine stabile Demokratie, das „Soziale Kapital“⁶ der Gesellschaft und bieten Hilfen über die wohlfahrtsstaatlichen Leistungen hinaus. Nach dem 2. Armuts- und Reichtumsbericht des BMAS von 2005 kann freiwilliges Engagement in der Bürgergesellschaft „die Verbundenheit und das Verständnis zwischen den Mitgliedern einer Gemeinschaft [stärken] und Hilfe [bieten], wenn es um Integration jenseits materieller Unterstützung geht. So kann bürgerschaftliches Engagement zur Bekämpfung sozialer Ausgrenzung beitragen.“⁷

2 Vgl. Mogge-Grotjahn 2010, S. 359

3 Adloff 2005, S. 8 definiert Zivilgesellschaft deskriptiv-analytisch als „ein gesellschaftlicher Raum, nämlich die plurale Gesamtheit der öffentlichen Assoziationen, Vereinigungen und Zusammenkünfte [...], die auf dem freiwilligen Zusammenhandeln der Bürger und Bürgerinnen beruhen. Vereine, Verbände und soziale Bewegungen sind dabei typische Organisationsformen. Diese Vereinigungen sind unabhängig von einem staatlichen Apparat und in der Regel auch unabhängig von wirtschaftlichen Profitinteressen, das heißt, idealtypisch bilden sie eine Sphäre aus, die nicht staatlich ist und nicht auf reinen Marktprinzipien beruht.“

4 Vgl. Vandamme 2008, S. 567

5 Die Enquete-Kommission Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements 2002 beschreibt bürgerschaftliches Engagement als „freiwillig, nicht auf materiellen Gewinn gerichtet, gemeinwohlorientiert, öffentlich beziehungsweise im öffentlichen Raum stattfindend und in der Regel gemeinschaftlich / kooperativ ausgeübt.“

⁶ Vgl. Braun 2001; Bourdieu 1992; Putnam 2001

⁷ BMAS 2005, S. 55

Zivilgesellschaft: Vereine als Schulen der Demokratie

Den theoretischen Hintergrund und Interpretationsrahmen dieser Neubestimmung um freiwilliges Engagement im Sozialstaat bilden die Ideen der Zivil-, bzw. Bürgergesellschaft (s.u.).

In der Sichtweise von Alexis de Tocqueville (1805-1859) sind vor allem die partizipatorische Seite von Zivilgesellschaft und die Demokratisierungsfunktion als „Schule der Demokratie“ von Bedeutung. De Tocqueville beschreibt die Bedeutung der Assoziationen (Vereine) als Orte des bürgerschaftlichen Engagements für die Zivilgesellschaft und damit für den Zusammenhalt des demokratischen Systems.⁸

Die Vereine der Kinder- und Jugendverbände zählen neben dem Elternhaus und der Schule als „dritte Sozialisationsinstanz“ zu einem der wichtigsten informellen Lern- und Übungsfelder für junge Menschen. Die Entwicklung der Jugendverbände zu einem eigenen gesellschaftlichen Sektor der Sozial-, Bildungs- und Erziehungsarbeit stellt eine Erfolgsgeschichte dar, deren Ursprung bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert liegt. Jugendverbände, als jene Orte, in denen Kinder und Jugendliche soziale Kompetenzen erlernen, außerschulische Bildung vermittelt bekommen und zu demokratischem Verhalten erzogen werden, sind mit ihren Angeboten zu unentbehrlichen Organisationen der Gesellschaft geworden.⁹

Freiwilliges Engagement und soziale Exklusion

Demnach soll freiwilliges Engagement soziale Ausgrenzung überwinden und gesellschaftliche Teilhabe durch Partizipation ermöglichen. Dieser Ansatz, der in einer Vielzahl von Konzepten zur Zivilgesellschaft zu finden ist, wird in der Realität jedoch nur selten verwirklicht.¹⁰

⁸ Vgl. Dörner und Vogt 2008, S. 23ff.; Merkel 2010, S. 125f.; Tocqueville 1985

⁹ Vgl. Enquete-Kommission Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements 2002, S. 552-563.; Gensicke et al. 2006, S. 216; Dux et al. 2009, S. 263ff.; Hansen 2008, S. 138

¹⁰ Nichtsdestotrotz hat freiwilliges Engagement ein hohes sozialintegratives Potential (vgl. Braun 2007, S. 24)

Die umfassenden Erhebungen der drei Freiwilligensurveys belegen, dass junge Menschen im Alter von 14-29 Jahren in hohem Maße engagiert sind (1999: 38%; 2004: 37% und 2009: 36% bei einem Gesamtdurchschnitt der Bevölkerung von 35% in 2009). Die Mehrheit der engagierten Jüngeren ist zudem dazu bereit, ihr Engagement auszuweiten.¹¹ Bei der Gruppe der nicht-engagierten Jugendlichen gaben 49% an, dass sie bereit wären, eine Tätigkeit zu übernehmen.¹² Ähnliche Ergebnisse zeigt die Shell Jugend-Studie 2010: 39% der Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren sind sozial, bzw. gesellschaftlich engagiert.¹³

Dennoch wurde bereits im zweiten Freiwilligensurvey 2004 darauf hingewiesen, dass es deutliche Unterschiede in Bezug auf den Faktor Bildung gibt: „Die meisten engagierten Bürgerinnen und Bürger [... entstammen] einer von Bildung und Einkommen her gut ausgestatteten Mittelschicht.“¹⁴ Bestätigt werden diese Ergebnisse ebenfalls durch die Analyse des Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB): Nur 18% der Engagierten stammen aus bildungsfernen Schichten.¹⁵ Es bleibt demnach festzuhalten, dass es bislang noch nicht ausreichend gelingt, nicht-privilegierte Jugendliche in freiwilliges Engagement einzubinden und ihnen Zugang zu informellen Lernprozessen zu ermöglichen.¹⁶

Zum Forschungsstand

Forschungsprojekte zum freiwilligen Engagement in der Kinder- und Jugendverbandsarbeit haben ihren Fokus in den vergangenen dreißig Jahren verlagert:

¹¹ Vgl. BMFSFJ 2010, S. 128, 149; Dux et al. 2009, S. 270; Munsch 2007, S. 121ff.

¹² Vgl. BMFSFJ 2010, S. 4

¹³ Shell Deutschland Holding 2010, S. 12

¹⁴ Gensicke et al. 2006, S. 39

¹⁵ Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung 2009, S. 58

¹⁶ Vgl. Hoorn et al. 2010, S. 28; Dux et al. 2009, S. 270; Hansen 2008

Engagement im Jugendverband

Zunächst fokussiert die vorhandene Literatur vielfach aus normativ-konzeptioneller Sicht, „was Jugendverbände für junge Menschen und für die Gesellschaft tun und leisten sollten, welche Ziele sie anstreben und an welchen jugendpädagogischen Konzepten sie sich ausrichten sollen“. ¹⁷ Empirische Studien zur Partizipation in der Jugendverbandsarbeit sind jedoch vergleichsweise selten.

Seit Mitte der 1980-er Jahre häufen sich Publikationen zum „Strukturwandel des Ehrenamtes“ (teilweise auch zur „Krise des Ehrenamtes“), dessen Grund v.a. im Wandel der Gesellschaft und der Jugendphase diagnostiziert wird. Demnach lösen sich die „alten“, klassischen Formen des Ehrenamtes (langfristiges, verpflichtendes Engagement, selbstloses Handeln) auf und ein „neues“ Ehrenamt – geprägt von zeitlich begrenztem Engagement, projektbezogenen Tätigkeiten und biografischer Passung – entsteht. Dies hat sich auch in den Jugendverbänden bemerkbar gemacht. ¹⁸

Ein weiteres – neben dem Strukturwandel des Ehrenamtes – bedeutendes Thema ist die Frage nach der Wirkung von Kinder- und Jugendarbeit. Jugendverbände konkurrieren untereinander und mit anderen Anbietern um die vergleichsweise wenigen Jugendlichen. Daraus entsteht ein Legitimationsdruck, der dazu geführt hat, dass in der Jugendarbeit (v.a. um weiterhin finanzielle Unterstützung zu erhalten) Forschungsprojekte entwickelt wurden, die überwiegend aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Wirkung von außerschulischer Jugendarbeit im Fokus des Interesses haben. In Bezug auf informelles Lernen in Vereinen ¹⁹, den Kompetenzerwerb in freiwilligen Organisationen ²⁰ und dem selbstbewusst ins Feld geführten Evaluationsergebnissen im Sammelband „Jugendarbeit wirkt“ ²¹ wurden erste empirische Ergebnisse erarbeitet, die den Stellenwert von Jugendarbeit (und teilweise freiwilligem Engagement) belegen.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts zeichnet sich ein Paradigmenwechsel ab: Ehrenamtliches, respektive freiwilliges Engagement bekommt –

¹⁷ Fauser et al. 2006, S. 13

¹⁸ Vgl. Olk 1988; Klages 1998; Beher et al. 2000

¹⁹ Vgl. Hansen 2008

²⁰ Vgl. Düx et al. 2009; Hübner 2010

²¹ Vgl. Lindner 2009

nicht zuletzt durch die umfangreichen Forschungsarbeiten zum bürgerschaftlichen Engagement in Deutschland²² sowie dem Internationalen Jahr der Freiwilligen 2001) – neue Aufmerksamkeit und Wertschätzung und wird zur Stärkung des Gemeinwohls in der Zivil- bzw. Bürgergesellschaft heraufbeschworen. Auch einigen Jugendverbänden wird klar, dass sie als Orte der Zivilgesellschaft nur dann in Zukunft bestehen werden, wenn sie Teilhabe und Partizipation anbieten sowie Kindern und Jugendlichen soziokulturelle Orientierung und Milieuanbindung ermöglichen können.²³

Engagement nicht-privilegierter Jugendlicher:

Damit stehen nicht-privilegierte Jugendliche im Mittelpunkt des Forschungsinteresses um Partizipation, freiwilliges Engagement, Sozialkapital und Zivilgesellschaft. Allerdings sind die Studien gerade zu diesem Themenkomplex äußerst lückenhaft und es gibt zu wenig empirisches Wissen über die Jugendverbände und ihre Realität sowie die Partizipationschancen und Ermöglichungsräume von freiwilligem Engagement nicht-privilegierter Jugendlicher.

Freiwilliges Engagement kann als Ressource zur gesellschaftlichen Integration und zur Verbesserung der eigenen Lebenslage verstanden werden.²⁴ Diese Ressource zu akquirieren und zu fördern ist eine Aufgabe von Sozialer Arbeit, die bspw. in der Jugendarbeit verwirklicht werden soll.²⁵ Es sind nur wenige Studien, die sich explizit mit dem freiwilligen Engagement benachteiligter Jugendlicher befassen:

Die vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) verfasste Studie „Kompetenzenerwerb im freiwilligen Engagement“ konnte in Bezug auf Zugangswege zu freiwilligem Engagement die positive Bedeutung von Freunden und Bekannten herausarbeiten. Umgekehrt wurde darauf hingewiesen, dass freiwilliges Engagement gewissen Barrieren und Voraussetzungen - einer sozialen Selektion unterliegt: „Die ent-

²² Vgl. Enquete-Kommission Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements 2002; Gensicke 2006

²³ So z.B. Fauser et al. 2006

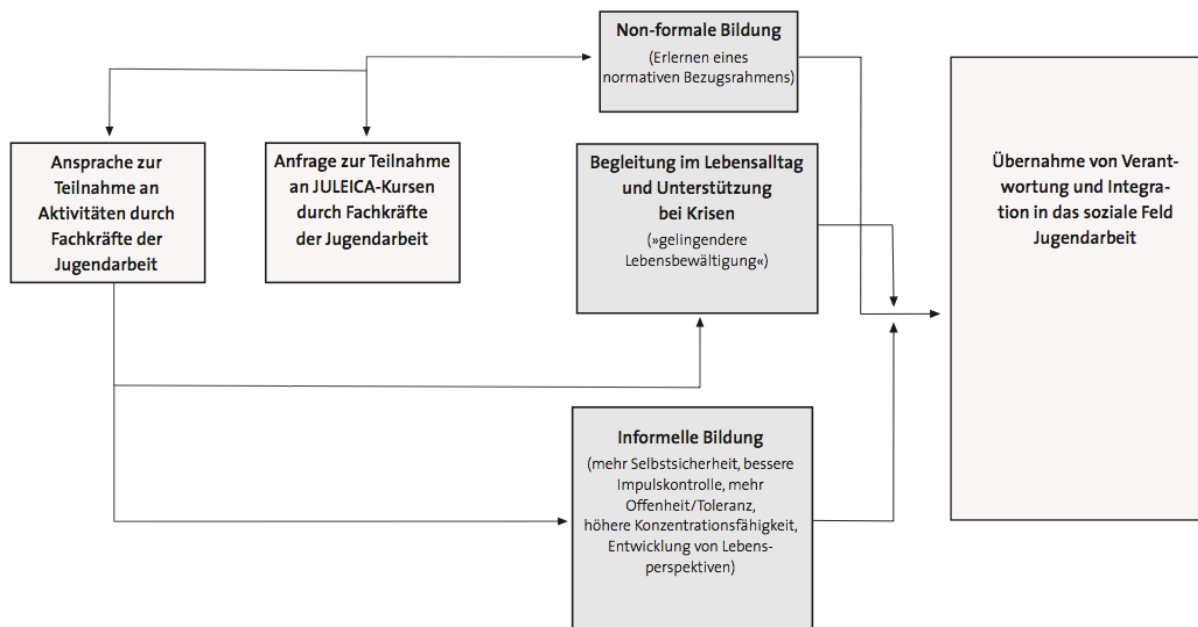
²⁴ Vgl. Mogge-Grotjahn 2010, S. 368

²⁵ Vgl. SGB VIII, §11ff.

scheidende Voraussetzung für Engagement ist die schulische Qualifikation“ und das Vorhandensein von kulturellem und sozialen Kapital.²⁶ Welche Faktoren gerade für das freiwillige Engagement nicht-privilegierter Bevölkerungsgruppen gelten, wurde nicht explizit erfasst.

In einer regionalen Studie aus Niedersachsen befassen sich die Autoren Maul und Lobermeier mit den Partizipationsformen benachteiligter Jugendlicher in der sog. „Offenen-Tür-Arbeit“ des Paritätischen Wohlfahrtsverbands. Ergebnisse der Studie weisen vor allem auf die Bedeutung der Unterstützung durch hauptamtlich Mitarbeitende hin, die häufig den Anstoß zur Aufnahme von freiwilligem Engagement gaben und durch Begleitung der Jugendlichen in krisenhaften Situationen die Motivation zum Engagement aufrechterhalten haben. Darüber hinaus wurden die grundlegenden Paradigmen der Jugendarbeit (Offenheit, Freiwilligkeit, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme) als förderliche Bedingungen genannt.²⁷

Abbildung 2: Integration benachteiligter Jugendlicher nach (Maul und Lobermeier 2009, S. 24)



²⁶ Dux et al. 2009, S. 270

²⁷ Maul und Lobermeier 2009, S. 23f. Welchen Einfluss die Art der Jugendarbeit (Offene Tür, Gruppenstundenangebote, Pfadfinder, Sportprojekte, musisch-kulturelle Angebote) bzw. die sozialen Netzwerke haben, blieb jedoch ungeklärt.

Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) analysiert derzeit ein Projekt des Deutschen Sportbundes (JETST!) zur Förderung des Engagements benachteiligter Jugendlicher und junger Menschen mit Migrationshintergrund in den Strukturen des organisierten Sports und konnte in einer ersten Expertise Empfehlungen für die Praxis der Sportjugend entwickeln. Es ist jedoch fraglich, ob diese Empfehlungen auf die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit übertragen werden kann, da die Sportvereine als größte Jugendorganisationen in Deutschland eine gewisse Sonderstellung in Bezug auf die Teilnahmemechanismen aufweisen.²⁸

Forschungsdefizit: Inklusion nicht-privilegierter Jugendlicher durch Engagement in der Jugendarbeit

Zusammenfassend bleiben folgende Defizite festzuhalten:

- Organisationsebene: Es ist bisher unklar, welche Zugangswege nicht-privilegierte Jugendliche nutzen (können), um eine freiwillige Tätigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit aufzunehmen.
- Angebotsebene: Mit Blick auf die Angebote der Vereine ist ungeklärt, ob es bestimmte Angebote gibt, die für nicht-privilegierte Jugendliche einen einfachen, bzw. einen erschwerten Einstieg in eine freiwillige Tätigkeit ermöglichen.
- Individualebene: Die Bedeutung von Sozialem Kapital für die Aufnahme von freiwilligen Tätigkeiten und als Schlüssel zur Inklusion nicht-privilegierter Jugendlicher im Kontext von Engagement im Jugendverband ist noch nicht abschließend geklärt.

²⁸ Vgl. Hoorn et al. 2010. „JETST!“ steht für „Junges Engagement im Sport“

Theoretischer Bezugsrahmen:

Das Dissertationsprojekt ist gerahmt von drei sich ergänzenden Theorien:

Den „großen Rahmen“ bildet die Theorie der **Zivilgesellschaft** („civil society“) als Kontext des sozialen Handelns in den Vereinen der Kinder- und Jugendarbeit. Mit der Sichtweise von Strachwitz wird „Zivilgesellschaft“ als *Sphäre der selbstorganisierten Tätigkeiten und Vereine* verstanden.²⁹

Als Grundlage dafür kann gerade im Blick auf Vereine und Verbände die Arbeit von Alexis de Tocqueville (1805-1859) „De la démocratie en Amérique“ (Tocqueville 1985) als *dem* Klassiker des zivilgesellschaftlichen Diskurses herangezogen werden. Tocqueville steht für die These, dass eine funktionierende Demokratie auf einer lebendigen Zivilgesellschaft und ihren Assoziationen ruht. Das Engagement der Bürger innerhalb zivilgesellschaftlicher Organisationen als „Schulen der Demokratie“ fördere das demokratische Denken und Verhalten durch das Einüben in der täglichen Praxis.³⁰ Damit beschreibt der adelige Franzose vor allem die partizipatorische und demokratische Funktion von Zivilgesellschaft, die für das Forschungsprojekt von Bedeutung ist.

Die Ideen von Tocqueville sind in den vergangenen 30 Jahren von Theoretikern des **Sozialkapitals** wieder aufgegriffen worden. Ihre Kernaussage: Je mehr Sozialkapital gebildet wird, desto zufriedener sind die Bürger und desto besser funktionieren die politischen Institutionen als auch die Unternehmen. Dabei wird Sozialkapital nach Bourdieu als individuelle Ressource verstanden, die sich v.a. in sozialen Netzwerken, Vertrauensbeziehungen usw. zeigt.³¹ In US-amerikanischer Sichtweise (Putnam) wird Sozialkapital dann auf das Kollektiv der Bürger bezogen und als Vermögen der Gesellschaft (Vereinsmitgliedschaften, bürgerschaftliches Engagement usw.) beschrieben.³²

²⁹ Vgl. Enquete-Kommission Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements 2002, S. 59.

³⁰ Vgl. Dörner und Vogt 2008, S. 23ff., Merkel 2010, S. 125f.

³¹ Vgl. Bourdieu 1992, S. 49ff.

³² Vgl. Putnam 2001

Soziales Kapital als „Vermögen“ unterliegt einer Ungleichverteilung innerhalb einzelner Individuen als auch zwischen gesellschaftlichen Gruppen. In den nicht-privilegierten und bildungsfernen Milieus ist bspw. weniger soziales Kapital vorzufinden als in der Mittelschicht. Nun wurde soziales Kapital als Weg zur Förderung der Integration entdeckt: Durch freiwilliges Engagement und Mitgliedschaften in Vereinen soll das „Vermögen“ Einzelner erhöht und damit die Zivilgesellschaft gestärkt werden. An dieser Stelle setzt das Forschungsprojekt an und fragt, welche Zugangsmöglichkeiten Individuen zum freiwilligen Engagement ermöglicht werden, aber auch welche Selektionsmechanismen greifen, die ein Engagement verhindern.

Inklusion soll im Rahmen des Forschungsprojekts als Teilhabe(-chancen) an gesellschaftlichen Entscheidungen durch freiwilliges Engagement (Partizipation) verstanden werden. Als „Gegenfolie“ beschreibt soziale Exklusion die Ausgrenzung und den Verlust von sozialen und politischen Teilhabechancen.

Stichprobe und Untersuchungsdesign

Die Grundlage der empirischen Untersuchung liefern 15 qualitative Interviews mit nicht-privilegierten Jugendlichen, die sich freiwillig engagieren und damit die strukturelle Ungleichheit überwindern haben. Sie werden zu ihrem Engagement im Jugendverband interviewt und es wird versucht, jene Merkmale herauszuarbeiten, die eine Partizipation ermöglicht haben. Biografische Interviews eignen sich für dieses Vorhaben besonders, da sie dem narrativen Ansatz folgend die Bedingungen und Voraussetzungen für den Beginn eines Engagements in Episoden als auch im Längsschnitt aufzuzeigen vermögen.

Zum anderen werden fünf Hauptamtliche des Verbandes (die für die Mitarbeitergewinnung und -begleitung verantwortlich sind) in einem problemzentrierten Experteninterview befragt. Dabei soll überprüft werden, ob die Problematik der Exklusion von potentiellen Akteuren den Verantwortlichen bekannt ist und inwiefern diesem sozialen Problem aktiv entgegengewirkt wird. Die Auswertung der Daten erfolgt mittels der QDA-Software MAXQDA und rekonstruktiver Interview-

analyse.³³ Damit ist nicht nur bei der Erstellung der Leitfäden, sondern auch bei der Analyse eine größtmögliche Offenheit in Bezug auf die Daten gewährleistet.

Die Erhebungsinstrumente werden in einer interdisziplinären Gruppe mittels der SPSS-Methode nach Helfferich entwickelt.³⁴ Damit soll gewährleistet werden, dass nicht nur die eine Perspektive des Forschers dominiert, sondern ein möglichst breites Fragespektrum aus unterschiedlichen Fachdisziplinen formuliert und so der Realität des Engagements im Verband Rechnung trägt.

Ergänzt werden die Daten durch die vom Forscher – der in Gruppenstunden und bei Veranstaltungen sowie Mitarbeiterschulungen in der Rolle des teilnehmenden Beobachters agiert – erstellten Feldnotizen. Ebenso wird zur Vorbereitung der Studie eine Akten- und Dokumentenanalyse im Archiv des Verbandes durchgeführt.

Material- und Feldzugang:

Für die qualitativen Interviews werden nicht-privilegierte Jugendliche angesprochen, die mindestens zwei der genannten Kriterien (vgl. Fußnote 1) erfüllen. Der Kontakt zum Sample erfolgt durch die hauptamtlich Mitarbeitenden.

Die Experteninterviews mit fünf Hauptamtlichen sollen jede Ebene (des Ortsvereins (lokal), des Kreisverbandes (regional), des Landesverbandes (überregional), der Leitung des Verbandes in Deutschland (bundesweit) und ergänzend eines Professors der International-YMCA (University in Kassel) abdecken.

Zur Akten- und Dokumentenanalysen ist der Zugang zu den Archiven des Landesverbandes und des Gesamtverbandes in Deutschland aufgrund des Berufs des Doktoranden gewährleistet. Ebenso werden beobachtende Teilnahme der Gruppenangebote vor Ort und Gespräche mit Haupt- und Ehrenamtlichen auf diese Weise ermöglicht.

³³ Vgl. Kruse 2009, S. 139

³⁴ Helfferich 2009, S. 182ff.

Implikationen für die Praxis (der Inklusion):

Insgesamt möchte das Forschungsprojekt damit Erkenntnisse über die Zugangswege und die Inklusionschancen von freiwilligem Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit leisten. Ein weiteres Ziel besteht darin, empirisch gesicherte Daten zum Engagement im Jugendverband zu sammeln, Prozesse der Inklusion und Exklusion im Kontext von freiwilligem Engagement und Partizipation zu beobachten und zu erklären, wie das theoretische Konstrukt der Zivilgesellschaft im Blick auf Engagement, Soziales Kapital und Inklusion, bzw. Exklusion weiterentwickelt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Adloff, Frank (2005):** Zivilgesellschaft. Theorie und politische Praxis. Frankfurt a.M.: Campus.
- Behr, Karin; Liebig, Reinhard; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2000):** Strukturwandel des Ehrenamtes. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozeß. Weinheim: Juventa.
- BMAS (2005):** Zweiter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. [Deutscher Bundestag, 15. Wahlperiode, Drucksache 15/5015, Stand: 3.3.2005]. Bonn (Lebenslagen in Deutschland).
- BMFSFJ (2010):** Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 - 2004 - 2009. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement ; [Kurzbericht des 3. Freiwilligensurveys]. Berlin, Rostock: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Publ.-Versand der Bundesregierung.
- Bourdieu, Pierre (1992):** Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA-Verlag.
- Braun, Sebastian (2001):** Putnam und Bourdieu und das soziale Kapital in Deutschland. Der rhetorische Kurswert einer sozialwissenschaftlichen Kategorie. In: Leviathan - Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft - VS Verlag für Sozialwissenschaften 29 (4), S. 337–354.
- Braun, Sebastian (2007):** Sozialintegrative Potenziale bürgerschaftlichen Engagements für Jugendliche in Deutschland. Expertise zum Carl Bertelsmann-Preis 2007, 2007. Online verfügbar unter <http://www.for-be.de/download/Expertise.pdf>, zuletzt geprüft am 14.01.2011.
- Butterwegge, Christoph (2011):** Krise und Zukunft des Sozialstaates. 4., überarb. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Dörner, Andreas; Vogt, Ludgera (2008):** Das Geflecht aktiver Bürger. "Kohlen" - eine Stadtstudie zur Zivilgesellschaft im Ruhrgebiet. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Düx, Wiebken; Prein, Gerald; Sass, Erich; Tully, Claus J. (2009):** Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Enquete-Kommission Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements (2002):** Bericht Bürgerschaftliches Engagement: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen: Leske + Budrich (Schriftenreihe / Enquete-Kommission "Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements des Deutschen Bundestages", 4).
- Fausser, Katrin; Fischer, Arthur; Münchmeier, Richard (2006):** Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Opladen, Farmington Hills: Budrich (Jugend im Verband, 1).
- Gensicke, Thomas (2006):** Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (12), S. 9–16.

- Gensicke, Thomas; Picot, Sibylle; Geiss, Sabine (2006):** Freiwilliges Engagement in Deutschland. 1999 - 2004 ; Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hansen, Stefan (2008):** Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, Cornelia (2009):** Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoorn, Alexandra; Illmer, Daniel; Kleemann, Wolfgang (2010):** Förderung des Engagements benachteiligter Jugendlicher und junger Menschen mit Migrationshintergrund in den Strukturen des organisierten Sports. Expertise zum Stand von Forschung und Praxis im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes "JETST! - Junges Engagement im Sport" der Deutschen Sportjugend. Frankfurt am Main: Inst. für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.
- Hübner, Astrid (2010):** Freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum. Eine qualitative empirische Studie im Feld der Stadtranderholungsmaßnahmen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jünger, Rahel (2010):** Schule aus Sicht von Kindern. Zur Bedeutung der schulischen Logiken von Kindern mit privilegierter und nichtprivilegierter Herkunft. In: Anna Brake und Helmut Bremer (Hg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeit. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl (Bildungssoziologische Beiträge).
- Klages, Helmut (1998):** Engagement und Engagementpotential in Deutschland. Erkenntnisse der empirischen Forschung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (38), S. 29–38.
- Kruse, Jan (2009):** Reader „Einführung in die Qualitative Interviewforschung“. Institut für Soziologie. Freiburg. Online verfügbar unter Bezug über: www.soziologie.uni-freiburg.de/kruse.
- Lindner, Werner (Hg.) (2009):** Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maul, Karsten; Lobermeier, Olaf (2009):** Integration benachteiligter und bildungsferner Jugendlicher in die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Studie über Partizipationsformen benachteiligter junger Menschen in der Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit. Wolfenbüttel: Paritätischer Niedersachsen.
- Merkel, Wolfgang (2010):** Systemtransformation. Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mogge-Grotjahn, Hildegard (2010):** Engagement als Ressource. Unter Mitarbeit von Stefanie Roeder. In: Benjamin Benz, Jürgen Boeckh und Hildegard Mogge-Grotjahn (Hg.): Soziale Politik, soziale Lage, soziale Arbeit. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 368–385.
- Munsch, Chantal (2007):** Bürgerschaftliches Engagement und soziale Ausgrenzung. In: Manfred Lallinger (Hg.): Repolitisierung Sozialer Arbeit. Engagiert und professionell. Stuttgart: Akad. der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hohenheimer Protokolle, 64), S. 121–132.

- Olk, Thomas (1988):** Zwischen Hausarbeit und Beruf. Ehrenamtliches Engagement in der aktuellen sozialpolitischen Diskussion. In: Siegfried Müller und Thomas Rauschenbach (Hg.): Das soziale Ehrenamt. Nützliche Arbeit zum Nulltarif. Weinheim, München: Juventa-Verlag (Edition soziale Arbeit), S. 19–36.
- Putnam, Robert D. (2001):** Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Shell Deutschland Holding (2010):** Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Unter Mitarbeit von Mathias Albert, Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag (Fischer-Taschenbuch, 18857).
- Tocqueville, Alexis (1985):** Über die Demokratie in Amerika. Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, 8077).
- Vandamme, Ralf (2008):** Zivilgesellschaft und soziale Ausgrenzung. In: Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh und Hildegard Mogge-Grotjahn (Hg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 558–576.
- Vester, Michael (2001):** Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1312).
- Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2009):** Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland. Unter Mitarbeit von Projektgruppe Zivilengagement.

In der Reihe Denken und Handeln, Neue Folge sind bisher erschienen:

- Band 1: Bell, Desmond/ Maaser, Wolfgang/Schäfer, Gerhard K. (Hrsg.) (2007): Diakonie im Übergang, ISBN 978-3-926013-66-8*
- Band 2: Kuhn, Elmar (2008): Digitale Spaltung unter Jugendlichen
- Band 3: Kuhn, Thomas K./Gerhard K. Schäfer (Hg.) (2009): Zwischen Barmherzigkeit und Gerechtigkeit
- Band 4: Roeder, Stefanie (2010): Das evangelische Selbstverständnis an der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe
- Band 5: Zimmermann, Gernot (2010): Wenn der K(l)ick zur Sucht wird - Internet-Pornografie als Herausforderung für die Jugendarbeit
- Band 6: Burmester, M./Krummacher, M. /Schnakenburg, R.v./ Marenbach, J. /Gerlach, I./Kulbach, R./Beuscher, B./ Steden, H.-P. /Dringenberg, R. (2011): Generationswechsel - Antritts und Abschiedsvorlesungen 2009/2010

* = vergriffen

Evangelische Fachhochschule
Rheinland-Westfalen-Lippe

Immanuel-Kant-Str. 18-20
44803 Bochum

Telefon: 02 34 / 369 01 - 0
Telefax: 02 34 / 369 01 - 100

E-Mail: efh@efh-bochum.de
www.efh-bochum.de



EVANGELISCHE FACHHOCHSCHULE
RHEINLAND-WESTFALEN-LIPPE

University of Applied Sciences