

König, Marcel; Bretländer, Bettina

Die Aneignung des Raumes. Teilhabepotenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für Jugendliche mit Behinderungen

Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 142-150



Quellenangabe/ Reference:

König, Marcel; Bretländer, Bettina: Die Aneignung des Raumes. Teilhabepotenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für Jugendliche mit Behinderungen - In: Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 142-150 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-358968 - DOI: 10.25656/01:35896; 10.35468/6240-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-358968>

<https://doi.org/10.25656/01:35896>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Marcel König und Bettina Bretländer

Die Aneignung des Raumes: Teilhabepotenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für Jugendliche mit Behinderungen

Abstract

Jugendliche mit Behinderungen waren in der Jugend- und Inklusionsforschung lange Zeit marginalisiert und rücken erst seit wenigen Jahren verstärkt in den wissenschaftlichen und fachpolitischen Diskurs (Heinrich et al., 2022). Der Beitrag untersucht in einem Theorie-Praxis-Transfer die Bildungs- und Teilhabepotenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, indem raumsoziologische, aneignungstheoretische sowie subjekttheoretische Perspektiven mit empirischen Befunden und Praxisbeispielen verknüpft werden. Exemplarische Fallskizzen verdeutlichen, wie Jugendliche mit Behinderungen sich Räume aneignen, Selbstwirksamkeit erfahren und Zugehörigkeit entwickeln, zugleich aber durch strukturelle und institutionelle Barrieren begrenzt bleiben. Der Beitrag entwirft eine erste sensible Perspektive auf das Verhältnis von Teilhabe und Aneignung als Bildungsprozess und lädt dazu ein, dieses Spannungsfeld in Forschung und Praxis weiter auszuleuchten.

Schlagnworte: Lebenswelten von Jugendlichen mit Behinderung, Inklusive Kinder- und Jugendarbeit, Bildungs- und Teilhabepotenziale, Raumaneynung, Subjektbildung

1 Einleitung

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) als ein zentrales, informelles Lernfeld der Kinder- und Jugendhilfe steht programmatisch unter dem unverhandelbaren Diktum der Inklusion. Sie reklamiert für sich, ein Erfahrungsraum der Freiwilligkeit, Partizipation und offen für *Alle* zu sein. Doch diese normative Selbstbeschreibung, so notwendig sie im fachpolitischen Diskurs

auch sein mag, steht in einem eklatanten Spannungsverhältnis zur faktischen (Teilhabe-)Realität von Jugendlichen mit Behinderungen. Lange Zeit blieben deren hyperdiverse Lebenswelten in der pädagogischen Praxis der OKJA häufig nur randständig oder gar nicht adressiert (Bretländer & König, 2024). Die programmatische Offenheit der Einrichtungen zeigt sich in vielfacher Hinsicht jedoch als Teilhabebarriere für die Zielgruppe mit exkludierender Wirkung (Bretländer & König, 2025).

Diese strukturelle Leerstelle wurde erst durch die politische Zäsur der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2009) und die daraus abgeleiteten nationalen Gesetzgebungen, insbesondere das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG, 2021), mit einem rechtlichen Fundament unterlegt. Das KJSG verpflichtet die Träger der Jugendarbeit explizit zur Sicherstellung der Zugänglichkeit und Nutzbarkeit ihrer Angebote (§11 SGB VIII). Die Umsetzung dieser „großen Lösung“ erweist sich in der Praxis jedoch als zögerlich und reflexionsbedürftig. Inklusion ist kein bloßes organisatorisches Konzept; sie ist eine tiefgreifende reflexive und kritische Herausforderung an das Prinzip der OKJA selbst. Sie zwingt zur kritischen Auseinandersetzung mit tradierten Strukturen und impliziten Ausschlussmechanismen.

Der vorliegende Beitrag reflektiert die Potenziale sowie Voraussetzungen einer inklusiven Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Kapitel 2 setzen wir einen theoretischen Rahmen, der sich aus erziehungswissenschaftlichen und raumsoziologischen Konzepten speist und das Bildungsverständnis einer Offenen Kinder- und Jugendarbeit kurz einholt. Im Kapitel 3 erfolgt die empirische Verankerung und theoretische Analyse anhand von ethnografisch verdichteten Fallskizzen aus dem Forschungs-Praxis-Verbund Frankfurt/M. (s.u.). Diese dienen als empirische Resonanzräume zur Fundierung der These, dass echte Teilhabe in der OKJA nur als Prozess der subjekthaften Raumaneignung denkbar ist. Kapitel 4 weist auf die institutionell herzustellende Zugänglichkeit als Teilhavenvoraussetzung hin.

2 Theoretischer Rahmen: Die Pädagogik der Aneignung als Kritik der bloßen Teilhabe

Um die Potenziale der OKJA in ihrer Tiefe zu erfassen, bedarf es einer Klärung des Bildungsverständnisses jenseits funktionalistischer oder formaler Logiken, wie im schulischen Kontext. Bildung in der OKJA zielt nicht auf die Qualifikationen und Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt, sondern auf einen selbstbestimmten Prozess der Weltaneignung, der Emanzipation intendiert.

Der zentrale Ankerpunkt liegt in der Kritischen Psychologie Klaus Holzkamps (1983). Holzkamp konstatiert Bildung als ko-produktiven Aneignungsprozess,

in dem das Subjekt nicht passiv Wissen aufnimmt, sondern die gesellschaftlich vermittelte Umwelt im Sinne seiner verfügbaren Lebensinteressen kritisch verändert und in diesem Akt die eigenen Handlungsmöglichkeiten erweitert. Die Vorstellung eines sich über Aneignungsprozesse (selbst-)bildenden Subjektes ist mit einer kritischen Raumtheorie zu verknüpfen. Martina Löw (2022) hat in ihrer Schrift zur „Raumsoziologie“ den Raum fundamental entobjektiviert: Er ist kein neutraler Container, in dem soziale Interaktion stattfindet, sondern ein dynamisches, relationales Gefüge, das erst durch soziale Praktiken und die Anordnung von materiellen und personellen Elementen konstituiert wird (ebd.).

Auf die OKJA und insbesondere den Raum des Jugendhauses bezogen bedeutet dies: Das Jugendhaus wird erst durch die Performanz und die symbolische Aufladung der Jugendlichen zu einem Raum der Jugend. Diese aktive Gestaltung, die Refunktionalisierung von Orten ist der Kern der Aneignung. Ulrich Deinet (2014) übertrug diese raumsoziologische und aneignungstheoretische Logik auf die Sozialpädagogik und spezifisch auf die OKJA. Er betont die Relevanz der selbstbestimmten Eroberung und Gestaltung des unmittelbaren Lebensumfeldes als zentralen Modus informellen Lernens. Aneignung in der Jugendarbeit ermöglicht Bildungsprozesse jenseits curricularer Logiken, die nicht auf Wissensvermittlung, sondern auf die Entwicklung sozialer, kultureller und räumlicher Handlungskompetenzen abzielen (Deinet & Reutlinger, 2004). Folgen wir dieser Perspektive, dass Aneignung immer Handlungsmacht impliziert und hervorbringt, führt uns dies direkt zur Subjektbildung, wie sie Scherr (1997) für das Feld der OKJA als zentral erachtet. Die Jugendarbeit ist gefordert, Erfahrungsräume zu eröffnen, in denen Heranwachsende sowohl Selbstbestimmung entwickeln als auch Verantwortung für ihr Handeln in sozialen Kontexten übernehmen. Diese dialektische Bewegung: die Ausbildung des *autonomen Ichs* und des *politischen Wir* ist der Kern der Demokratiebildung (Sturzenhecker, 2022). Dies schließt wiederum an die pragmatische Denkschule von Deweys (1993) an, in der er beschreibt, dass Demokratie nicht als didaktisch-methodische Vorgabe, sondern als gelebte, erfahrungsbasierte Praxis zu verstehen ist. Die Aneignung des Jugendhaus-Raumes als Ort der Aushandlung, des Konflikts und der kollektiven Gestaltung bietet Möglichkeiten zur Einübung sozialer und gesellschaftliche Teilhabe.

3 Empirie meets Praxis: Fallskizzen als Orte der Aneignung und Teilhabe

Das synergetische Zusammenspiel zwischen empirischer Forschung (Bretländer & König, 2024) und Praxisforschung im Kontext der OKJA (www.nur-mit-

uns.com) ermöglichte uns umfangreiche Einblicke in pädagogische Alltagsszenen und erwies sich by the way aus methodischer Sicht als ein äußerst gewinnbringender Zugang.

Die drei folgenden Fallskizzen, beobachtet im Rahmen des eben genannten Forschungs-Praxis-Verbundes Frankfurt/M., zeigen exemplarisch, wie Jugendliche sich Räume aneignen und wie sich diese Aneignungsprozesse auf die Erweiterung von Teilhabe auswirken. Die Fälle verdeutlichen dabei unterschiedliche Modi der Aneignung, die von individuellen Rückzugsbewegungen über die sukzessive Erschließung des Sozialraums bis hin zu kollektiver Selbstorganisation reichen.

Fall 1: Der Schrank

Eine Jugendliche im Autismus Spektrum fand im Rahmen der Eingliederungshilfe und mit Unterstützung einer Einzelassistentin Zugang zu einem Jugendhaus. Zu Beginn benötigte sie die Assistentin, die sich jedoch im Laufe der Zeit zunehmend zurückzog und schließlich nur noch in einem Nebenraum anwesend war. Die Jugendliche hatte Schwierigkeiten mit der Lautstärke und der hohen Fluktuation im Jugendhaus und entwickelte ein starkes Bedürfnis nach einem ruhigen Rückzugsort, den es nicht gab. Sie entdeckte einen leerstehenden Schrank und funktionierte diesen als privaten Raum um, den sie gemeinsam mit einer weiteren Jugendlichen mit Kissen und Decken ausstattete und mit Cola und Chips als Vorrat versah. Dieser Schrank wurde zu einem selbstgeschaffenen Rückzugsort, der Sicherheit und Autonomie bot. In einem weiteren Schritt reflektierten die Fachkräfte der Jugendarbeit partizipativ gemeinsam mit der Jugendlichen, welche räumlichen Bedingungen es im Jugendhaus bräuchte, damit sie sich dort wohlfühlen könne. Das Ergebnis war die Einrichtung einer „Ruhe Ecke“ mit Lavalampe, Kissen und gemütlicher Atmosphäre, die mittlerweile nicht nur von dieser Jugendlichen, sondern auch von anderen Besucher:innen genutzt wird.

Die Umdeutung eines leerstehenden Schanks zu einem persönlichen Rückzugsort kann im Sinne des Aneignungskonzepts nach Deinet (2014) als ein vielschichtiger sozialräumlicher Aneignungsakt verstanden werden. Ausgangspunkt war der subjektive Rückzug in einen begrenzten, kontrollierbaren Raum, um die sensorischen und sozialen Anforderungen des offenen Jugendhausraums zu bewältigen. Der Schrank wurde zunächst funktional als Nische genutzt im Sinne des von Deinet beschriebenen Spacing (ebd.), also des aktiven Setzens von räumlichen Markierungen, in denen Jugendliche für sich symbolische und soziale Positionen im Raum schaffen. Die Jugendlichen entzogen sich damit nicht dem Jugendhaus insgesamt, sondern markierten

innerhalb des bestehenden Raumes eine eigene Zone, die Sicherheit, Übersicht und Selbstkontrolle gewährleistete.

In einem zweiten Schritt erfolgte eine symbolisch-materielle Umdeutung: Durch das Ausstatten des Schrankes mit Kissen, Decken sowie Cola und Chips wurde aus dem Rückzugsort ein eigenständig gestalteter Aufenthaltsraum mit spezifischer Atmosphäre. Diese Handlung lässt sich als Veränderung von Situationen (eine der fünf Aneignungsdimensionen nach Deinet) deuten: Die Jugendlichen griffen aktiv in die bestehende räumliche Situation ein, um sie nach eigenen Bedürfnissen umzuformen. Der Schrank wurde nicht lediglich genutzt, sondern in seiner Funktion, Bedeutung und sozialen Codierung transformiert.

Gleichzeitig lässt sich hier eine Erweiterung des Handlungsraums beobachten: Die Jugendlichen verhandelten mit Fachkräften die Einrichtung einer „Ruhe-Ecke“, wodurch ihre individuelle Praxis in eine institutionelle Struktur überführt wurde. Dieser Schritt verdeutlicht die wechselseitige Dynamik zwischen individueller Aneignung und struktureller Anerkennung: Die subjektive Setzung (Spacing) wird in die objektive Raumanordnung des Jugendhauses integriert (Deinet, 2014).

Fall 2: Vom Jugendhaus in den Supermarkt

Ein weiteres Beispiel ist eine Gruppe Jugendlicher mit Behinderungen, die sich über den wöchentlich stattfindenden inklusiven Jugendtreff im Jugendhaus kennenlernte. Die jungen Menschen hatten bis dahin kaum eigenständige Erfahrungen im Sozialraum gesammelt und das Jugendhaus bot ihnen erstmals einen Rahmen, um gemeinsam mit Gleichaltrigen ihre Umgebung zu erkunden. Zunächst verbrachten sie ihre Zeit im, dann nach und nach auch vor dem Jugendhaus und später auf einem nahegelegenen Spielplatz, wo sie „abhängen“ und ihre Gruppe als sicheren sozialen Bezugspunkt etablierten. In einem weiteren Schritt erweiterten sie ihren Handlungsradius: Mit Begleitung eines Jugendarbeiters besuchten sie einen nahegelegenen Supermarkt, um sich mit Getränken und Snacks einzudecken. Nach mehreren Besuchen zog sich der Jugendarbeiter zunehmend zurück, sodass die Jugendlichen schließlich selbstständig den Supermarkt aufsuchten und sich auch alleine im öffentlichen Raum aufhielten. Diese Erfahrung übertrug sich auch auf andere Lebensbereiche: So verabredete sich die Peer-Group, die bislang einen Fahrdienst für den Weg zum Jugendhaus nutzte, an einem vereinbarten Treffpunkt, um gemeinsam mit der U-Bahn zum inklusiven Jugendtreff im Jugendhaus zu fahren. Die Jugendlichen eigneten sich damit nicht nur das Jugendhaus, sondern auch den Weg dorthin sukzessive als einen eigenen Raum an, der Sicherheit

und Orientierung bot und zugleich Ausgangspunkt für die erweiterte Erkundung und Aneignung weiterer (Sozial-)Räume wurde.

Die Erfahrung dieser Gruppe lässt sich im Sinne des Aneignungskonzepts als paradigmatisches Beispiel für die Erweiterung des Handlungsraums deuten, eine der zentralen Dimensionen, die Deinet zur Operationalisierung von Aneignungsprozessen vorschlägt. Ausgangspunkt war das Jugendhaus als vertrauter, überschaubarer Ort, an dem die Jugendlichen zunächst in der geschützten Umgebung erste gemeinsame Erfahrungen sammelten. Der Ort kann hier als sozialräumlicher Anker gelesen werden, der Sicherheit bot und als Ausgangsbasis für weitere räumliche Erkundungen diente.

In mehreren Schritten erweiterten die Jugendlichen ihren Bewegungsradius: vom Innenraum des Jugendhauses über den Vorplatz bis hin zum nahegelegenen Spielplatz und schließlich in den öffentlichen Raum des Viertels. Diese allmähliche Ausdehnung der real genutzten Räume entspricht der bei Deinet beschriebenen Aneignungsdimension der Handlungsraumerweiterung (Deinet, 2014). Sie verweist auf einen aktiven, tätigen Prozess der Erprobung und Aneignung des Sozialraums, in dem Jugendliche neue Orte nicht bloß aufsuchen, sondern als selbstgewählte Handlungsorte markieren und miteinander verknüpfen.

Diese Verknüpfung von Räumen führt uns zur weiteren Aneignungsdimension von Deinet: Die Jugendlichen verbinden unterschiedliche Räume (Jugendhaus, Spielplatz, Supermarkt, öffentlicher Nahverkehr) zu einem kohärenten, selbstständig genutzten Aktionsraum. Damit verschiebt sich die räumliche Struktur ihrer Alltagswelt: Was zuvor getrennte, zum Teil auch fremde Orte waren, wird durch ihre Praxis zu einem verbundenen Sozialraum, der ihnen weitere Teilhabe sichert.

Fall 3: Ich bin dann einfach mal weg hier!

Ein ähnliches Aneignungs- und in der Folge auch Bildungspotenzial zeigt sich bei der sogenannten „Weg hier-Sommerfreizeit“: Nicht das Jugendhaus bietet eine Ferienfreizeit für junge Menschen mit Behinderungen an, sondern die Jugendlichen selbst hatten den Wunsch, gemeinsam eine Reise zu unternehmen. Über ein Jahr lang haben die Jugendlichen gemeinsam ihre Reise geplant und gestaltet. Dabei kamen Themen auf, wie die Rolle der Eltern (die oft Angst hatten, die Jugendlichen loszulassen), Fragen, wie: „Was brauche ich, wenn ich alleine weg bin?“, bis hin zu Themen wie Sexualität oder ganz praktische Fragen wie Kochen und Einkaufen. All diese Themen entwickelten sich völlig natürlich aus der Situation und der Lebenswelt der Jugendlichen heraus, weil sie gemeinsam wegfahren wollten.

Der Fall der selbstorganisierten Sommerfreizeit „Weg hier“ verdeutlicht in besonderer Weise, wie Jugendliche sich Räume und Strukturen über Aneignungshandlungen hinaus aktiv zu eigen machen, indem sie diese selbst herstellen, verknüpfen und funktional umdeuten. Ausgangspunkt war nicht ein vorgegebenes Angebot des Jugendhauses, sondern der von den Jugendlichen selbst geäußerte Wunsch, gemeinsam zu verreisen. Aus dieser Idee entwickelte sich über einen längeren Zeitraum ein kollektiver Planungs- und Gestaltungsprozess, in dem die Jugendlichen eigenständig Themen wie Ablösung von Eltern, Alltagsorganisation, Sexualität oder Mobilität bearbeiteten. Der Fall zeigt die Dimension einer Erweiterung des Handlungsraums in besonderer Form: Die Jugendlichen verlagern ihre Handlungsschwerpunkte räumlich (weg vom Jugendhaus), sozial (weg von der elterlichen Betreuung) und symbolisch (hin zu einem kollektiven Selbstverständnis als handelnde Gruppe). Diese Erweiterung ist begleitet von der aktiven Bearbeitung alltagspraktischer, emotionaler und sozialer Themen. Eben jene Formen informellen Lernens, die Deinet (2014) als konstitutiv für Aneignungsprozesse beschreibt. Zugleich lässt sich der Vorgang als ein kollektiver Spacing-Prozess verstehen: Die Jugendlichen schaffen eine neue Arena ihres Handelns. Indem sie die organisatorischen Rahmenbedingungen eigenständig aufbauen, markieren sie symbolisch ihren Anspruch, selbst Subjekte ihres Handelns zu sein. Das Jugendhaus übernimmt hierbei eine sekundäre Rolle: Es stellt infrastrukturelle und pädagogische Unterstützung zwar bereit und fungiert als Ermöglichungsraum.

Im Sinne des Aneignungskonzepts zeigt sich hier eine Verdichtung aller Aneignungsdimensionen: Veränderung von Situationen, Verknüpfung von Räumen, Erweiterung des Handlungsraums und Spacing greifen ineinander. Die Jugendlichen erweitern ihre verfügbaren Lebensinteressen (Holzkamp, 1983) nicht nur innerhalb bestehender Räume, sondern durch die aktive Erschließung neuer Möglichkeitsräume, die institutionell nicht vorgezeichnet waren. Bildung zeigt sich hier als kollektiver, selbstermächtigter Prozess, als höchste Form der Aneignung, in der Teilhabe nicht mehr hergestellt werden muss, sondern von den Jugendlichen selbst hervorgebracht wird.

4 Zugänglichkeit als Voraussetzung von Aneignung

Diese drei Fallskizzen verdeutlichen unterschiedliche Formen und Tiefen von Aneignungsprozessen: von der individuellen Umdeutung eines Raumelements (Fall 1), über die schrittweise Erweiterung des räumlichen Aktionsradius (Fall 2) bis hin zur kollektiven Selbstorganisation neuer Möglichkeitsräume (Fall 3). Sie veranschaulichen zudem, wie sich über Aneignungsprozesse auch die soziale und gesellschaftliche Teilhabe der Jugendlichen verändert bzw. zu-

nimmt. Diese Erfahrungen und Errungenschaften sind aber nur dann möglich, wenn die Jugendlichen Zugang zum Raum des Jugendhauses finden können (Bretländer & König, 2025).

Die Sicherstellung der Zugänglichkeit wurde hierbei bislang nur angedeutet, stellt jedoch, so unsere empirische und pädagogische Erfahrung, die zentrale Schaltstelle dar, um Aneignungsprozesse überhaupt erst zu ermöglichen. Die Zugänglichkeit im weitesten Sinne (damit sind nicht nur Barrierefreiheit von Räumen o.ä. gemeint, sondern z.B. auch die Organisation des Weges von der Schule zum Jugendhaus) ist die erste Teilhabebarriere, die *institutionell* überwunden werden muss. Das bedeutet: Zugänglichkeit kann nicht von den Jugendlichen hergestellt werden, sondern muss konzeptionell mitgedacht und institutionell gelöst werden. Damit einhergeht auch, tradierte Handlungsmaxime der OKJA hinsichtlich der Passung zur Lebenswelt von Jugendlichen mit Behinderungen zu prüfen und z.B. die Öffentlichkeitsarbeit, die Komm-Struktur und die Haltung zur Elternarbeit u.ä. zu modifizieren (ebd.).

5 Fazit

In Aneignungsprozessen verschieben Jugendliche ihre Handlungsgrenzen, deuten Räume um, verknüpfen Orte neu und schaffen eigene Bedeutungszusammenhänge. Diese auf Aneignung basierte Form von Teilhabe unterscheidet sich qualitativ von der institutionell hergestellten: Sie wird von den Jugendlichen selbst hervorgebracht, gesichert und gestaltet. Aus Adressat:innen institutioneller Teilhabe werden handelnde Subjekte, die Räume aktiv formen und Teilhabepraktiken selbst hervorbringen.

Damit zeigt sich das Potenzial der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in inklusiven Kontexten: Sie kann Jugendliche nicht nur in bestehende Räume integrieren, sondern ihnen jenseits der Rolle von Empfänger:innen eines normativ ausgelegten Teilhaberechts ermöglichen, selbst zu Akteur:innen ihrer Teilhabe zu werden.

Literatur

- Heinrich, C.; Bretländer, B.; König, M.; Strunk, S. (2022). Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. Eine komplex „vergessene“ Gruppe. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion* 4, 192-200.
- Bretländer, B.; König, M. (2025). Zum Bildungs- und Bewältigungspotenzial inklusiver Kinder- und Jugendarbeit. Eine außerschulische Perspektive. In S. Schreiber-Barsch, W. Curdt & R. Stang (Hrsg.), *Inklusive Lernwelten. Herausforderungen, Strategien und Perspektiven für lebenslanges Lernen*. De Gruyter Saur
- Bretländer, B. & König, M. (2024). *Jugendliche mit Behinderung: Teilhabe an Freizeit ermöglichen. Ergebnisbericht*. <https://doi.org/10.48718/g2np-4n94>

- Deinet, U. (2014). Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. In *sozialraum.de* (6) Ausgabe 1/2014. Abgerufen am 01.10.2025 unter <https://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php>.
- Deinet, U.; Reutlinger, C. (Hrsg.) (2004). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik: Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1993/1916). Demokratie und Erziehung (Erich Hylla, Übers.; Jürgen Oelkers, Hrsg.). Beltz.
- Holzkamp, K. (1995/1983). *Grundlegung der Psychologie* (Studienausgabe 1995). Campus
- Löw, M. (2022): *Raumsoziologie*. Suhrkamp Verlag
- Scherr, A. (2003): Jugendarbeit als Subjektbildung. In W. Lindner, W. Thole & J. Weber (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt* (S. 87-102). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturzenhecker, B. (2022). Demokratische Partizipation als Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit. Begründungen und Arbeitsprinzipien. *FORUM für Kinder- und Jugendarbeit*, 2022(2), 4–9.

Autor:innen

König, Marcel

Frankfurt University of Applied Sciences
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Jugendhilfe
marcel.koenig@fra-uas.de

Bretländer, Bettina, Prof. Dr.

Frankfurt University of Applied Sciences
Arbeitsschwerpunkte: Behinderung und Inklusion – Inklusive Jugendarbeit – Identitäts- und Biografiearbeit – Teilhabe von Jugendlichen mit Behinderung
bretlaen@fra-uas.de