

Stephan Maykus

Kooperation als Kontinuum

Erweiterte Perspektive
einer schulbezogenen
Kinder- und Jugendhilfe

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINALITÄT
FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UND SCHULE LERNUNG



Stephan Maykus

Kooperation als Kontinuum

Stephan Maykus

Kooperation als Kontinuum

Erweiterte Perspektive
einer schulbezogenen
Kinder- und Jugendhilfe



VS VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.
Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN 978-3-531-18404-3

Inhalt

1	Einführung	7
2	Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von Schule und Bildung – Theoretische und empirische Standortbestimmung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule.	15
2.1	Diskursive und empirische Felder der Kooperationsthematik.	16
2.1.1	Ebene 1: Institutionelle und organisationsbezogene Kontexte von Kooperation	16
2.1.2	Ebene 2: Professions- und akteursbezogene Kontexte von Kooperation	58
2.1.3	Ebene 3: Adressatenbezogene Kontexte von Kooperation	71
2.1.4	Ebene 4: Systemische Betrachtungen als Kontext von Kooperation	87
2.1.5	Ebene 5: Kommune und sozialer Raum als Kontext von Kooperation	109
2.2	Neue Zugänge zu Kooperation – neue Perspektiven einer gemeinschaftlichen Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen?	154
2.3	Desiderata in Forschung und Theorie – Eckpfeiler konzeptioneller Entwicklungserfordernisse in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule	163
2.3.1	Programmatische Fallen im Diskurs um Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe	163
2.3.2	Desiderata in der Theorieentwicklung.	169
2.3.3	Desiderata in der empirischen Forschung.	175
2.3.4	Konzeptionelle Perspektiven einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Zusammenarbeit in der Praxis gestalten	188
2.3.5	Entwicklungsszenarien kommunaler Steuerung und Kooperation von Jugendhilfe und Schule	194

3	Perspektiven: Positionen zu schul- und bildungsbezogenen Orientierungen der Kinder- und Jugendhilfe	215
3.1	Bildung und Kooperation konsequent gedacht: Kinder- und Jugendhilfe steht vor einem tiefgreifenden Wandel	215
3.1.1	Von der Kooperationsfrage zu einem abgestimmten System von Bildung, Betreuung und Erziehung	217
3.1.2	Aus-Wirkungen der Ganztagschulentwicklung auf die Kinder- und Jugendhilfe	221
3.1.3	Jugendhilfefachpolitische Anforderungen im Kontext der Bildungs- und schulbezogenen Kooperationsdebatte	225
3.1.4	Jugendhilfeentwicklung – den Wandel zwischen Forschung, Praxisinnovation und Qualifizierung gestalten	230
3.1.5	Fazit: Reaktiver Wandel als Chance zur Aktivierung – Kinder- und Jugendhilfe profitiert	232
3.2	Ganztagsbildung als konzeptionelle Vermittlung? Anmerkungen zur zukünftigen Identität einer schul- und bildungsbezogenen Kinder- und Jugendhilfe	233
4	Schlussbetrachtung	245
4.1	Zusammenfassung	245
4.2	Themen der Zukunft in Theorie und Forschung.	250
	Literatur	263
	Abbildungsverzeichnis.	279

1 Einführung

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule erfährt eine unverändert hohe Aufmerksamkeit und erweitert erkennbar ihren Radius. Nicht nur an der vielfältigen Praxis der Zusammenarbeit zwischen Lehrer(inne)n und Sozialpädagog(inn)en und ihrer deutlichen Expansion ist dies zu beobachten, auch die Fachdebatte – vor allem der sozialpädagogischen Disziplin und Profession – erweitert den analytischen Blickwinkel deutlich. Von der Frage der Kooperationsentwicklung in einzelnen Handlungsfeldern (allen voran in der Schulsozialarbeit) und mit Blick auf die sozialpädagogische Integration bestimmter Adressatengruppen wird nunmehr der Weg hin zu einer strukturellen Verankerung der Zusammenarbeit beider Felder beschritten. Diese Neujustierung der Kooperation und des Feldes von Bildung, Betreuung und Erziehung macht gegenwärtig den Schwerpunkt der fachtheoretischen Debatte aus. Dabei tritt das Thema Kooperation gegenwärtig nahezu automatisch an die Seite der Themenkomplexe Bildung, soziale Gerechtigkeit und Infrastrukturgestaltung der Bildungsförderung. Vor allem die Kinder- und Jugendhilfe ist in diesem Komplex, so Rauschenbach (vgl. 2008, S. 6), mit „Großbaustellen“ des Zukunftsprojektes Bildung konfrontiert: Sie muss ihre sozialpädagogischen Konzepte schärfen, ihre Besonderheiten gegenüber der Schule behaupten und gleichzeitig Vernetzungen mit ihr eingehen. Dabei ist der Jugendhilfe abverlangt, ihre Rolle im Kontext der Ganztagschulentwicklung zu bestimmen und einen aktiven Part beim Aufbau kommunaler Bildungslandschaften zu übernehmen. Kinder- und Jugendhilfe ist gefragt, nicht nur, um weitreichende und hoffnungsvolle Konzepte der Bildung mitzuentwickeln, sondern auch, um an der nachhaltigen Veränderung des zwiespältigen Bildungssystems mitzuwirken. Die aktuellen Bildungsberichte für Deutschland (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 80 ff., auch 2010) belegen, dass die Verbindung zwischen sozialer Herkunft und den Kompetenzen der Schüler (bzw. dem Bildungserfolg) noch immer ausgeprägt ist. Die Eindämmung ungerechter sozialer Selektion und Erhöhung der Chancengerechtigkeit in einem System, das die unterschiedlichen Bildungsqualitäten zur Förderung junger Menschen vernetzt (vgl. ebd.), ist daher unverändert ein zentrales Ziel.

Der aktuelle 13. Kinder- und Jugendbericht entwirft zusätzlich Perspektiven einer Kinder- und Jugendhilfe, die sich konzeptionell auf gesundheitsbezogene Herausforderungen bei jungen Menschen bezieht und dabei immer auch berücksichtigt, dass die praktischen Anforderungen und gelingenden Pra-

xiskonzepte vom sozialpolitischen und -strukturellen Kontext abhängig sind (vgl. BMFSFJ 2009, S. 247). Die Kommission betont, dass Kinder- und Jugendhilfe einen Beitrag zur Förderung positiver Lebensbedingungen leisten und damit Unterstützung bei der Identitätsarbeit und der Bewältigung von Risiken im Lebenslauf junger Menschen bieten sollte, gerade im Zusammenhang von Benachteiligungsstrukturen. Da eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen nur über eingeschränkte materielle, soziale und bildungsbezogene Ressourcen verfügt, stellt sich die Frage einer lebenslagenorientierten gesundheitsbezogenen Prävention sowie Gesundheitsförderung der Kinder- und Jugendhilfe, als Feld Sozialer Arbeit, umso mehr. Die von der Kommission des 13. Kinder- und Jugendberichtes hierfür benannten konzeptionellen Eckpfeiler (Akteursperspektive, Niedrigschwelligkeit, Sozialraumorientierung, Beteiligung, Lebensweltorientierung und Förderung von Inklusion) sind anschlussfähig an Gedanken der multiprofessionellen Vernetzung von Kinder- und Jugendhilfe mit angrenzenden Partnern, allen voran der Schule – und im Kontext dieses Berichtes systematisch entfaltet – zunehmend auch dem Gesundheitswesen (vgl. ebd., S. 149 ff.). Damit Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit unterstützt wird, wie es im 13. Kinder- und Jugendbericht heißt (vgl. ebd., S. 250), wird eine interprofessionelle Vernetzung gefordert, die nicht nur die Etablierung von Gesundheitsförderung durch Jugendhilfe im Bereich der Ganztagsbetreuung und Schulen allgemein meint (institutionelle Verankerung der Kooperation), sondern auch Netzwerkbildung explizit in einen räumlich, kommunal zu verantwortenden Zusammenhang stellt und darin unmittelbar Bezüge zu Überlegungen einer kommunalen Bildungslandschaft herstellt (ibd., S. 259): „In diesen vernetzten Strukturen sind zielgenaue Handlungsstrategien bezogen auf den jeweiligen Sozialraum, die speziellen Problemkonstellationen und unter Berücksichtigung der Erfahrungen und Kompetenzen der beteiligten Systeme zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren. Zu den Aufgaben der Netzwerke gehören Infrastrukturplanung, Gesundheitsberichterstattung, Teilhabeplanung und Projektförderung. Dafür sind auf der institutionellen und fachlichen Ebene die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen. Diese Netzwerke sind von besonderer Bedeutung in den Bereichen Frühe Förderung, Kindertagesbetreuung, Schnittstelle Schule – Kinder- und Jugendhilfe, Jugendliche in belastenden Lebenslagen, Kinder und Jugendliche mit Behinderung.“

Diese aktuellen (und andere gesellschafts-, institutionen- und adressatenbezogene) Anforderungen werden die Kooperationsbeziehungen der Kinder- und Jugendhilfe verändern und haben ihre Kooperation mit der Schule bereits in den letzten Jahren verändert und weiterentwickeln lassen; sie ist durchaus in Ansätzen auch als Baustein kommunaler Bildungslandschaften – als zunehmend bewusst gestaltetes Geflecht aus Politik, Verwaltung, Planung und Fach-

lichkeit (vgl. Hebborn 2008, Schäfer 2008) – zu erkennen, hat jedoch einen erhöhten Implementierungsbedarf. Man kann nicht von einem flächendeckenden und empirisch bezifferbaren „Qualitätsschub“ in der Kooperation sprechen, sicher aber von der erkennbaren Irritation seitheriger Kooperationsmuster und -modelle (vor allem durch die Impulse aus der Ganztagsschulentwicklung, durch Anforderungen einer Internationalisierung von Lebenswelten, komplexer werdenden Bedarfen sozialer Integration sowie von einer veränderten und herausgeforderten kommunalen Sozialpolitik ausgelöst). Um eine qualitative und strukturelle Entwicklung der Kooperation zu initiieren, müssen geeignete Steuerungs- und Planungsformen gefunden werden, die die Ziel-Mittel-Problematik „Kommunale Bildungslandschaft“ überwinden helfen. In diesem Prozess wird sich die Kinder- und Jugendhilfe Einflüssen ausgesetzt sehen, die zu einem Wandel ihrer Angebote und deren strukturellen Organisation führen werden. Wie sich dieser Wandel äußern wird, ist erst in Ansätzen erahnbar, jedoch keineswegs verlässlich zu prognostizieren. Es stellt sich in jedem Fall die Frage: Wie können entsprechende Praxisentwicklungen die Innovation von Kinder- und Jugendhilfe befördern, statt eine Fassadenreaktion auf Entwicklungen zu sein, die auf anderer Ebene (politisch und fiskalisch) entschieden werden und einen nachhaltigen Strukturaufbruch der Kinder- und Jugendhilfe bedeuten könnte? Diese Frage stellt sich, wenn man den Abbau der offenen Kinder- und Jugendarbeit auf der einen Seite sowie den Ausbau der Tagesbetreuung auf der anderen Seite zur Kenntnis nimmt. Diese Entwicklung scheint Prävention zum Kernbereich und Intervention als unvermeidbare, pflichtige Aufgabe zu erklären. Geht damit die Einheit der Kinder- und Jugendhilfe verloren, wie Rauschenbach/Schilling (vgl. 2008) vor diesem Hintergrund kritisch fragen? Die alarmierenden Zahlen zur Personalentwicklung in den Hilfen zur Erziehung sowie zum Sozialen Dienst in Jugendämtern (vgl. Fendrich 2008; Pothmann 2008, die die durchschnittliche Senkung des Stellenumfanges bei gleichzeitigem Aufgabenzuwachs belegen) zeigen in diesem exemplarischen Feld der Jugendhilfe, wie die auf Innovation zielenden Überlegungen und das darin behauptete Innovationspotenzial konterkariert, gar ad absurdum geführt werden könnte. Die Anforderung einer kritischen fachöffentlichen Begleitung aktueller Jugendhilfeentwicklungen (nicht nur im Kontext von Schule und Bildung) und ihrer Rahmenbedingungen stellt sich mehr denn je.

Hypothetisch kann davon ausgegangen werden, dass vor allem neue Koppelungen zwischen Jugendhilfe und Schulen entstehen, die das Wesen und die Einheit der Jugendhilfe mittel- bis langfristig verändern werden. Gleichzeitig werden mit diesen Koppelungen Einflüsse auf die Funktionalität und Angebotsstruktur einhergehen, die die Kinder- und Jugendhilfe eine schul- und bildungsbezogene Doppelstruktur entwickeln lassen wird: Es geht gleichermaßen

um die Neuorganisation des Jugendhilfesystems sowie um die Systembildung der Jugendhilfeangebote durch Umweltanreicherung (vgl. Nikles 2006). Dieser Gedanke wird im Kern in dieser Arbeit verfolgt, einer empirischen, theoretischen und fachlich-konzeptionellen Überprüfung unterzogen, und letztlich in Szenarien unterschiedlich kontextualisiert: Die Kinder- und Jugendhilfe der Zukunft wird eine Balance eingehen – die allerdings nur im Szenario einer kommunalpolitisch getragenen und strukturell verankerten Kooperation in Bildungslandschaften auch eine fachlich reflektierte und daher kontrollierte Balance ist (und in den anderen hier skizzierten Szenarien eher ein Ungleichgewicht mit disfunktionalen Folgen darstellen würde) – zwischen einem partiellen Struktur- und Funktionswandel sowie neuen Koppelungen mit dem Bildungswesen. Diese werden sich zeigen können als „Schulbezogene Kinder- und Jugendhilfe“ (Systemveränderung durch Leistungsanreicherung und -modifikation der Jugendhilfeangebote infolge ihrer Integration in die Schulorganisation) sowie als eine „sozialräumlich vernetzte Kinder- und Jugendhilfe in einer kommunal veranstalteten Ganztagsbildung“ (als System-Umweltveränderung durch Vernetzung der Jugendhilfeangebote im Raumbezug zu verstehen). Zu diesen und anderen denkbaren Entwicklungsszenarien und ihren Wirkungen auf die Kinder- und Jugendhilfe liegen wenige bzw. keine explizit darauf bezogene empirische Forschungsbefunde vor. Dies ist Aufgabe eines zukünftigen Forschungssystems, das in diesem Band in seinen Konturen entwickelt wird. Die vorliegende Schrift nimmt eine Standortbestimmung auf der Grundlage des aktuellen Fachdiskurses und mittels sekundäranalytischer Betrachtungen empirischer Forschungsbefunde vor. Sie formuliert auf der Grundlage der Bilanzierung des Theorie- und Forschungsstandes Perspektiven für die disziplinäre und professionsbezogene Entwicklung einer Sozialen Arbeit im Kontext von Schule und Bildung. Wie ist dieser Band demnach aufgebaut?

Die Darstellungen sind in vier Hauptabschnitte unterteilt. Nach dieser Einführung erfolgt im zweiten Abschnitt eine theoretische und empirische Standortbestimmung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Der argumentative Rahmen dieser Schrift wird im Kapitel 2 entfaltet und in drei Schritten entwickelt. Zunächst wird eine Bilanzierung der Fachdebatte und der empirischen Forschung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule vorgenommen (2.1). Diese Bilanzierung wird entlang von fünf Ebenen der Kontexte von Kooperation strukturiert vorgenommen, indem institutionelle und organisationsbezogene, professions- und akteursbezogene, adressatenbezogene Kontexte, systemische Betrachtungen der Felder Schule und Jugendhilfe sowie die Kommune und der soziale Raum als Kontexte der Kooperation thematisiert werden. Im Ergebnis wird ein erweiterter Potentialrahmen für Kooperation beschrieben, der Schule und Jugendhilfe neue Zugänge eröffnet, allerdings ge-

genwärtig noch erhebliche konzeptionelle Entwicklungsbedarfe aufweist. Die Darstellung empirischer Befunde zeichnet ein widersprüchlichen Bild darüber, ob und wie dieser Potentialrahmen, der vor allem aufgrund der verstärkten Orientierung an kommunal abgestimmten Systemen von Bildung, Betreuung und Erziehung zustande kommt, ausgefüllt werden und zu einer neuen Qualität des Zusammenwirkens führen kann. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, inwiefern soziologische Grundlagen und Organisationstheorien eine mögliche Analysefolie für Kooperationsprozesse und -strukturen bieten (indem etwa Organisation als Kategorie geklärt wird sowie z.B. Überlegungen des Neo-Institutionalismus herangezogen werden, um Kooperationsaktivitäten auch als Anpassungshandeln zu beschreiben). Es wird der Standpunkt vertreten, dass die Kooperation von Jugendhilfe und Schule nicht anhand einer Metatheorie kohärent zu durchdringen ist, sondern vielmehr die Ergänzung dreier zentraler Theoriestränge befürwortet (Systemtheorie, Neo-Institutionalismus und Interaktionismus), die jeweils unterschiedliche Facetten der Thematik ausleuchten können. Im Ergebnis werden einerseits zentrale Dimensionen der Kooperation (z.B. Kooperationsakteure und Kooperationskontexte) mit ihren theoretischen Bezügen soziologischer Organisations- und Institutionsanalysen schematisch in Verbindung gebracht. Systemische Betrachtungen als Kontext von Kooperation stellen eine weitere Analyseebene in diesem Abschnitte dar. Der Blick auf Funktionen von Schule und Jugendhilfe wird in diesem Zusammenhang differenziert und eingeordnet in die Wechselbeziehung dreier Kategorien: neben der Kategorie Funktion sind dies auch die Kategorien Ziele und Aufgaben. Diese drei Kategorien können die Beschäftigung mit systemischen Charakteristika beider Felder deutlich qualifizieren. So führt – exemplarisch an den Angebotsbereichen Jugendarbeit und Hilfe zur Erziehung verdeutlicht – der Vergleich von Schule und Jugendhilfe zu dem Plädoyer, eine Abkehr von einseitigen Funktionsannahmen zu vollziehen, die die Unterschiedlichkeit beider Felder betonen, ohne die (inzwischen erkennbare) partielle, problem- und themenabhängige Zielannäherung und Aufgabenabstimmung zwischen Schule und Jugendhilfe zu berücksichtigen. Betrachtet man gleichermaßen Funktionen, Aufgaben und Ziele, so kann ein „Kooperationskontinuum“ begründet werden, das nicht absolut formulierten Modellen folgt (additiv, kooperativ, integriert etwa) und hierfür eindeutige Indikatoren festlegt, sondern vielmehr davon ausgeht, dass Anteile all dieser Modelle in unterschiedlicher Ausprägung und eben aufgaben- und zielbezogen die je konkrete Kooperation gleichermaßen ausmachen können. In diesem Zuge wird für eine stärkere Zuwendung zu einer solchen Sichtweise und zur Analyse von Ausprägungen der bestehenden differenten (nicht negierbaren) Funktionen in ihren Auswirkungen auf das derart aufgeschlüsselte kooperationsbezogene Handeln plädiert. Im Ergebnis

könnte demnach eine „Differenzierung des Differenzansatzes“ plausibel werden. Eine kritische Diskussion des Status quo der Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie der empirischen Relevanz neuerer Diskurse um kommunale Netzwerke der Bildungsförderung schließt sich dann im Kapitel 2.2 an. Die Darstellung sogenannter „programmatischer Fallen“ im Diskurs um Jugendhilfe und Schule stellt eine pointierte Bündelung der Analysen dar (2.3), die für die Bestimmung von Desiderata in der Theorieentwicklung sowie in der empirischen Forschung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule sensibilisieren sollen. Dieser Abschnitt endet in dem Entwurf konzeptioneller Eckpfeiler einer gelingenden Kooperation, der Erkenntnisse über positive Einflussfaktoren auf Kooperation genauso berücksichtigt wie Hinweise auf die Grenzen des multiprofessionellen Zusammenwirkens und eine konstruktiv-gestalterische Perspektive eröffnen möchte. Im Sinne einer Heuristik werden Szenarien der kommunalen Gestaltung von Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe sowie darauf abgestimmte Steuerungsmittel beschrieben, die Grundlage der weiteren empirischen und theoretisch-konzeptionellen Erhellung von Kooperationsprozessen sein könnten.

Um diesen Argumentationsweg zu verfolgen, wird mit dem Kapitel 2 das Ziel verfolgt, zunächst diskursive und empirische Felder der Kooperationsthematik systematisch zu resümieren und daraus neue Zugänge zur Kooperation abzuleiten. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, ob die neuen Perspektiven von Zusammenarbeit beider pädagogischer Felder auch Züge einer gemeinschaftlichen Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen annehmen. Dass zur Beantwortung dieser Frage und vor allem für die konzeptionelle Fundierung entsprechend neuer Formen sowie Intensitäten der Kooperation empirische Forschung – verstanden als interdisziplinäre Jugendhilfe- und Bildungsforschung – unerlässlich ist, wird in diesem Rahmen ebenso aufgezeigt. Es werden somit im Ergebnis, wie oben erwähnt, Desiderata in der gegenwärtig erkennbaren Forschung, und auch der Theoriebildung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule erörtert sowie Eckpfeiler konzeptioneller Entwicklungserfordernisse in der Kooperation begründet.

Daran anknüpfend werden in diesem Band Perspektiven einer schul- und bildungsbezogenen Strategieentwicklung der Kinder- und Jugendhilfeentwicklung entworfen. Es wird die These entwickelt, dass sich die Kinder- und Jugendhilfe in einem Wandlungsprozess befindet. Die Auswirkungen schul- und bildungsbezogener Entwicklungsdynamiken erfordern eine strategische Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe, die, so die These, zukünftig in all ihren Leistungsbereichen eine Doppelstruktur zwischen schul- und bildungsbezogenen Leistungen und einem genuinen Kerngeschäft ausprägen wird (Kap. 3.1). Dabei spielt die Klärung ihrer konzeptionellen Grundlagen eine entscheidende

Rolle. Der Ansatz der Ganztagsbildung, der den Differenzansatz untermauert und einen räumlichen Bezug für Fragen der Jugendbildung entwirft, erweist sich hierfür als bedeutsame Perspektive (Kap. 3.2).

Eine kritische Gesamtbetrachtung, die offene Fragen und übergreifende Bezüge der Thematik bündelt, erfolgt abschließend im Kapitel 4. Dort wird insbesondere auf die Konsequenzen für Theorie und Forschung abgehoben, die aus der Zielunschärfe der Kooperation von Jugendhilfe und Schule (unklare Problemorientierung), aus einer Offenheit der diskutierten Mittel zur Erreichung gesteckter Ziele (z.B. Planung, Steuerung, ganztägige Organisation, Vernetzung) sowie aus der daraus ableitbaren generellen Ziel-Mittel-Problematik bei gleichzeitiger diskursiver Betonung von (kommunaler) Bildungsförderung und Bildungsteilhabe als Zwecksetzung resultieren.

Und zu guter letzt: Der hier eingenommene Blickwinkel ist ein sozialpädagogischer, der sich auf die Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe bezieht. Dieser Blickwinkel bedeutet aber genauso, die Bildungsbedingungen und -institutionen, allen voran die Schule, kritisch zu analysieren und in ihren Widersprüchen zu thematisieren. Im Rahmen dieser Arbeit kann es nur als ein abschließender Hinweis in dieser Einführung formuliert werden: Eine nachhaltige Schulsystemreform (mit dem Ziel der Minderung ungerechter selektiver Effekte der Bildungsgänge) und Schulentwicklungsaktivitäten (mit dem Ziel der lebensweltlichen Sensibilisierung schulischer Organisation und von Lehrkräften) sind ein unerlässlicher Rahmen für gelingende (sozial-) pädagogische Förderung junger Menschen in Kooperation. Schulpädagogische Debatten müssen dies thematisieren. Andernfalls würden die Innovationen der Kinder- und Jugendhilfe (und der Einsatz ihrer Ressourcen, z.B. die der Hilfen zur Erziehung oder der Jugendarbeit), nur die Stagnation und unveränderten Probleme der Schule maskieren – als altbekannte „Feuerwehr“ und nicht als Baustein einer kommunalen Bildungslandschaft.

2 Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von Schule und Bildung – Theoretische und empirische Standortbestimmung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Das Kapitel 2 bildet den argumentativen Rahmen dieses Bandes und ist in drei Abschnitte untergliedert. Zunächst wird eine Bilanzierung der Fachdebatte und der empirischen Forschung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule vorgenommen (2.1). Diese Bilanzierung wird strukturiert entlang von fünf Ebenen der Kooperationskontexte vorgenommen, indem institutionelle und organisationsbezogene, professions- und akteursbezogene, adressatenbezogene Kontexte, systemische Betrachtungen der Felder Schule und Jugendhilfe sowie die Kommune und der soziale Raum als Kontexte der Kooperation thematisiert werden. Im Ergebnis wird ein erweiterter Potentialrahmen für Kooperation beschrieben, der Schule und Jugendhilfe neue Zugänge eröffnet, allerdings gegenwärtig noch erhebliche konzeptionelle Entwicklungsbedarfe aufweist. Zudem führen empirische Befunde zur Kooperation zu einem widersprüchlichen Bild darüber, ob und wie dieser Potentialrahmen, der vor allem aufgrund der verstärkten Orientierung an kommunal abgestimmten Systemen von Bildung, Betreuung und Erziehung zustande kommt, ausgefüllt werden und zu einer neuen Qualität des Zusammenwirkens führen kann. Eine kritische Diskussion des Status quo der Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie der empirischen Relevanz neuerer Diskurse um kommunale Netzwerke der Bildungsförderung schließt sich demnach in Kap. 2.2 an. Diese Auseinandersetzung wird dann pointiert gebündelt in der Darstellung sogenannter „programmatischer Fallen“ im Diskurs um Jugendhilfe und Schule (2.3), die in dem Entwurf konzeptioneller Eckpfeiler einer gelingenden Kooperation endet. Im Sinne einer Heuristik werden Szenarien der kommunalen Gestaltung von Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe sowie darauf abgestimmte Steuerungsmittel beschrieben, die Grundlage der weiteren empirischen und theoretisch-konzeptionellen Erhellung von Kooperationsprozessen sein könnten.

2.1 Diskursive und empirische Felder der Kooperationsthematik

Die jüngere Fachdebatte zu Fragen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule erweist sich als sehr heterogen und von den betrachteten Problemfeldern her als überaus komplex und vielschichtig. Gerade im Zusammenhang mit der Verortung beider pädagogischer Handlungsfelder in bildungsbezogenen Herausforderungen erhält die Diskussion eine zusätzlich erweiterte und tendenziell entgrenzte Perspektive. Im Folgenden soll trotz allem ein Ordnungsversuch vorgenommen werden, indem Beiträge der Fachdebatte aus den letzten ca. zehn Jahren sowie in diesem Zeitraum generierte empirische Befunde fünf diskursiven bzw. empirischen Ebenen zugeordnet werden. Diese Ebenen entsprechen weitgehend den für die Bilanzierung des Gegenstandes sozialer Arbeit und ihrer Forschung herangezogenen Systematiken (vgl. Flößer 1998): Die Ebenen Institution/Organisation, Adressaten, Profession/Akteure sowie Systeme (als analytisch übergreifende Kategorie) bilden demnach den strukturierenden Hintergrund der Klärung diskursiver und empirischer Felder der Kooperationsthematik. Einzig statt einer gesellschaftlichen Perspektive, wie sie zu Funktionsbestimmungen und der Klärung von Forschungsfragen in der sozialen Arbeit durchgehend betrachtet wird (vgl. ebd.), wird hier die Ebene der Kommune und des Sozialraumes angeführt, da sie für diese Thematik nicht nur analytisch sachgerechter ist, sondern auch aktuell verstärkt betrachtet wird (Bildung und Kooperation von Jugendhilfe soll vermehrt lokal gestaltet und Kernstück eines abgestimmten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kommune werden; vgl. BMFSFJ 2005). Die gesellschaftsbezogene Ebene der Analyse geht jedoch nicht verloren, sondern ist in der Betrachtung der systemischen Ebene (im Sinne gesellschaftlicher und sozialstruktureller Effekte des Schulsystems bzw. der Begegnung von Ungleichheitsphänomenen) mittelbar enthalten.

2.1.1 Ebene 1: Institutionelle und organisationsbezogene Kontexte von Kooperation

Im ersten Schritt der Analyse werden die institutionellen und organisationsbezogenen Kontexte von Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe betrachtet, indem u.a. die Repräsentierung der Thematik in den Jugendberichten, die strukturellen Spannungsfelder beider Felder, Erscheinungsformen der Kooperation sowie Kooperation vor dem Hintergrund der Perspektive von Organisationsentwicklung erörtert werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwiefern soziologische Grundlagen und Organisationstheorien eine mögliche

Analysefolie für Kooperationsprozesse und -strukturen bieten (indem etwa Organisation als Kategorie geklärt wird sowie z.B. Überlegungen des Neo-Institutionalismus herangezogen werden, um Kooperationsaktivitäten auch als Anpassungshandeln zu beschreiben). Es wird der Standpunkt vertreten, dass die Kooperation von Jugendhilfe und Schule nicht anhand einer Metatheorie kohärent zu durchdringen ist, sondern vielmehr die Ergänzung dreier zentraler Theoriestränge befürwortet (Systemtheorie, Neo-Institutionalismus und Interaktionismus), die jeweils unterschiedliche Facetten der Thematik ausleuchten können. Im Ergebnis werden einerseits zentrale Dimensionen der Kooperation (z.B. Kooperationsakteure, Kooperationskontexte) mit ihren theoretischen Bezügen soziologischer Organisations- und Institutionsanalysen schematisch in Verbindung gebracht. Und andererseits werden Bedingungen der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe differenziert nach den Kategorien Struktur und Kultur, wobei letztere ausführlicher diskutiert und als mehrdimensional begründet wird (Bezüge sind im Rahmen dieser Thematik v.a. Berufskultur, Organisationskultur, kooperationsbezogener Habitus und Kooperationskultur), schließlich in ihrer Bedeutung für organisationsgestaltende Impulse berufskultureller Diversität betrachtet wird. Dieser erste Schritt, die erste Ebene der Bilanzierung von Fachdiskurs und Forschung, mündet in den Entwurf einer Matrix, die einer übergreifende Kooperationstheorie konturieren kann. Aufbauend auf dem „4x4-Konfigurationsmodell“ (das Dimensionen und Ebenen der Kooperation schematisch in Verbindung setzt) von van Santen/Seckinger (vgl. 2003) wird eine Systematik vorgeschlagen, die für die spätere Darstellung der Desiderata von Theorie und Forschung eine orientierende und ordnende Funktion hat.

2.1.1.1 Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Spiegel der Jugendberichte

In den Jugendberichten der Bundesregierung wurde – mit Ausnahme des 12. Kinder- und Jugendberichtes – die Kooperation von Jugendhilfe und Schule weitgehend enggeführt auf das Feld der Schulsozialarbeit. Dabei wurde Schulsozialarbeit durch die implizite Verankerung im § 13 SGB VIII vor allem als Arbeit mit individuell und sozial benachteiligten jungen Menschen gesehen und fachlich geprägt. So wird der Schulsozialarbeit im 8. Kinder- und Jugendbericht die Funktion zugeschrieben, soziales Lernen zu fördern, Lernorte außerhalb der Schule zu erschließen, Projekte, Beratungsangebote sowie Interventionen mit dem Ziel der Integration durchzuführen. Mit dieser eher problemzentrierten (auf das Phänomen der Benachteiligung ausgerichteten) Funktionsbestimmung sollte eine Profilierung von Schulsozialarbeit befördert werden, statt sie in einem zu weiten, präventiv und auch freizeitbezogenen

Tätigkeitsfeld unkenntlich werden zu lassen (vgl. BMJFFG 1990, S. 123). Im 9. und 10. Kinder- und Jugendbericht wurde die Fokussierung auf Schulsozialarbeit und deren problembearbeitende Funktion fortgeschrieben, so heißt es etwa im 10. Kinder- und Jugendbericht: „Schulsozialarbeit hat sich um die schwierigen, leistungsschwachen, sozial ausgegrenzten, im Sinne des § 13 SGB VIII benachteiligten Schülerinnen und Schüler zu kümmern und ist daher von ihrem Anspruch her eine kritische Begleiterin von Schule“ (BMFSFJ 1998, S. 213). Im 11. Kinder- und Jugendbericht wurde die bis dahin durchaus erkennbare Erweiterung des Kooperationsfeldes – das nicht mehr nur Schulsozialarbeit, sondern auch schulbezogene Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit an Schulen, Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen, Übergänge von der Schule in den Beruf, sozialräumliche Kooperationsprojekte und die Zusammenarbeit von ASD bzw. Erziehungshilfe und Schule umfasst – zwar grundsätzlich aufgegriffen, konzeptionell aber kontraproduktiv verortet. Die Kommission des 11. Kinder- und Jugendberichtes (vgl. BMFSFJ 2002) zeichnete ein reduktionistisches Bild der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, das an dieser Stelle exemplarisch für die jüngeren Jugendberichte etwas ausführlicher erörtert werden soll (vgl. dazu Maykus 2003a).

Der öffentliche Konsens über die Notwendigkeit einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist groß, so die Einschätzung der Kommission des 11. Kinder- und Jugendberichtes (vgl. BMFSFJ 2002, S. 161). Vor allem seitens der Jugendhilfe wird die Zusammenarbeit vermehrt gefordert. Schulsozialarbeit oder unterschiedlichste Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule weiten sich aus. Die Diskussionen um Schulsozialarbeit verlaufen jedoch kontrovers und favorisieren einerseits einen flächendeckenden Ausbau (der als familien- und jugendhilfepolitisch erforderlich erachtet wird), andere Vertreter wollen die Schulsozialarbeit zurückgedrängt sehen, da sie bildungspolitisch unerwünscht sei. Das Feld der Kooperation von Jugendhilfe und Schule zeigte sich also auch zum Erscheinen des 11. Kinder- und Jugendberichtes weiterhin in einem Spannungsfeld von Expansion und Entwicklungsdiffusion, man könnte sagen es gab (und gibt immer noch) viel Bewegung bei unklaren Richtungen. Deshalb müssen die Kinder- und Jugendberichte gerade für dieses Handlungsfeld eine Orientierungsfunktion übernehmen, was im 11. Kinder- und Jugendbericht leider versäumt wurde. Die dort versäumte Standortbestimmung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule lässt drei wichtige Klärungspunkte weitgehend außer Acht (vgl. Maykus 2003, S. 78):

- Begründen von Entwicklungen: Es gibt kaum explizite Verbindungslinien zwischen den fachlichen Kernargumenten des 11. Kinder- und Jugendberichtes und der Standortbestimmung dieses Feldes, damit fehlt eine Basis für konkrete Entwicklungsimpulse;

- Aufzeigen von Entwicklungsrichtungen: eine Problemanalyse des Kooperationsfeldes wäre eine bedeutsame Grundlage für die Folgerung und präzise Benennung jugendhilfe- und schulpolitischer Konsequenzen gewesen;
- Benennen von notwendigen Bedingungen für Entwicklungen, was für eine zielgerichtete Weiterentwicklung des Feldes unabdingbar ist und im 11. Kinder- und Jugendbericht den Charakter verbindlicher Voraussetzungen für die Realisierung fachlicher Maximen hätte annehmen können.

Im 11. Kinder- und Jugendbericht lassen sich adressatenbezogene und institutionenbezogene Grundpositionen erkennen, die eine Basis für einen solchen Begründungsweg liefern, jedoch in der Standortbestimmung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule nicht explizit aufgegriffen wurden (vgl. ebd.). Die Lebenslagenorientierung (vgl. BMFSFJ 2002, S. 109) sowie der Entwurf eines Anforderungsgefüges an ein bewältigungsorientiertes biografisches Bildungsmanagement junger Menschen in der modernen Gesellschaft (vgl. ebd., S. 153 ff.) hätten eine gute Grundlage für ein erweitertes Verständnis von Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe geboten. Wie Jugendhilfe und Schule (je für sich und kooperativ) diesen gesellschaftlich bedingten Handlungserfordernissen und Unterstützungsbedarfen nachkommen können, war aus Sicht des 11. Kinder- und Jugendberichtes offen und „(...) noch nicht ausgemacht“ (ebd., S. 162). Es wurden jedoch drei Modelle der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, drei idealtypische Unterscheidungen vorgestellt, die eine unterschiedliche Intensität an Kooperation ausdrücken. In allen drei Bereichen haben Schule und Jugendhilfe, so der 11. Kinder- und Jugendbericht (vgl. ebd., S. 163) vielfältige Praxisformen entwickelt, die als „Allgemeingut“ umgesetzt und als erstrebenswert erachtet werden. Wie dies geschehen könnte, bleibt offen und wird nur als Frage erwähnt, gepaart mit der wünschbaren Überwindung der Kooperationsprobleme: „Wie aber können diese Konzepte Allgemeingut werden? Wie lässt sich die immer noch vorherrschende wechselseitige Ausblendung der jeweils anderen Seite überwinden?“ (ebd.). Die benannten drei Modelle sind unglücklich gewählt und stehen im Widerspruch zu den Grundpositionen der (auch damals aktuellen) Fachdebatte (vgl. Maykus 2003a):

Das erste Modell wird mit Schulsozialarbeit durch Schulen gekennzeichnet, wie an Ganztagschulen vorhanden, zur Optimierung des eigenen schulischen Auftrages. Eine Kooperation mit der Jugendhilfe ist optional (vgl. BMFSFJ 2002.). Hier wird jedoch keine Schulsozialarbeit betrieben, sondern unspezifische außerunterrichtliche Betreuung ohne genuin sozialpädagogischen Charakter. Das zweite Modell beschreibt eine „zwangsläufige Kooperation“, da Jugendhilfe Probleme von jungen Menschen bearbeitet, die sich auch schulisch äußern und deshalb einen schulischen Bezug begründen können (vgl. ebd.).

Neben das Zwangsläufige tritt hier noch etwas Beiläufiges, Additives, und kaum wirklich kooperative Formen im Raum Schule. Die intensivste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird schließlich im dritten Modell benannt, wenn Jugendhilfe auf die Bearbeitung von Schulschwierigkeiten von Schülern bezogen ist und Leistungs- oder Verhaltensprobleme mindern will (soll): „Hier sind Schule und Jugendhilfe zur Kooperation aufgerufen“ (ebd.).

Wenn Schule und Jugendhilfe nur in diesem letzten Fall zur Kooperation aufgerufen sind, dabei jedoch alles andere eher unklar oder zumindest offen bleibt, dann fällt diese Standortbestimmung weit hinter die Standards der aktuellen Fachdiskussion zur Schulsozialarbeit zurück, nimmt mithin den Standpunkt der „Feuerwehrfunktion“ von Schulsozialarbeit ein, auf die die Jugendhilfe vor allem in den 70er und 80er Jahren reduziert wurde. Auf dieser Grundlage ist keine Neubestimmung des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule möglich, das auf die Erfordernisse moderner Lebenslagen junger Menschen und ihrer Bildungsbiografien antwortet (vgl. Maykus 2003a). Die komplexen Problemlagen innerschulischer Entstehung oder außerschulischer Entstehung mit schulischer Äußerung machen veränderte Konzepte der Kooperation von Jugendhilfe und Schule notwendig. Diese Zielbestimmung hat die Kommission des 12. Kinder- und Jugendberichtes (vgl. BMFSFJ 2005) in das Zentrum ihrer Überlegungen gestellt. Auf einer bildungstheoretischen Grundlage wurden Anforderungen an die Gestaltung von Bildungsbiografien präzisiert und die unterstützenden Anteile der unterschiedlichen Leistungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe daran bestimmt. Im Ergebnis sieht die Kommission ein abgestimmtes System von Bildung, Betreuung und Erziehung in Kommunen – als strukturell-organisatorische Entsprechung zur biografischen Komplexität von Bildungsprozessen – als das Entwicklungsthema der Zukunft an. Die grundlegenden Annahmen und Konsequenzen daraus für die Kooperationsentwicklung sowie die kommunale Verankerung einer deutlich erweiterten Kooperationsperspektive in lokalen Bildungslandschaften wird in dem vorliegenden Band an mehreren Stellen ausführlich aufgegriffen (siehe vor allem die Beiträge im Kap. 2.1.5) und sollen hier daher nicht erörtert werden. Fasst man die Bezugspunkte der Argumentationen der Berichtskommission zusammen, so lassen sich die folgenden thematischen Ebenen differenzieren (Abbildung 1; vgl. auch Dallmann 2005), die bereits im Vergleich zu den vorhergehenden Jugendberichten die deutlich andere Verortung von Kooperation erkennen lassen. Die Kommission des 12. Kinder- und Jugendberichtes sieht zwar die Kooperation von Jugendhilfe und Schule als Kernstück eines abgestimmten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung an, jedoch nicht ohne einen Vergleich der beiden Systeme und pädagogischen Handlungsfelder vorzunehmen, der Grundlage für die Einschätzung von Grenzen und Entwick-

lungsbereichen des Zusammenwirkens ist. Im 13. Kinder- und Jugendbericht wird eine gelingende Vernetzung und multiprofessionelle Kooperation als Mittel zur Erreichung von Bildungsgerechtigkeit weiter unterstrichen und als Voraussetzung für eine bedarfsgerechte und aktivierende Gesundheitsförderung junger Menschen angesehen (vgl. BMFSJ 2009).

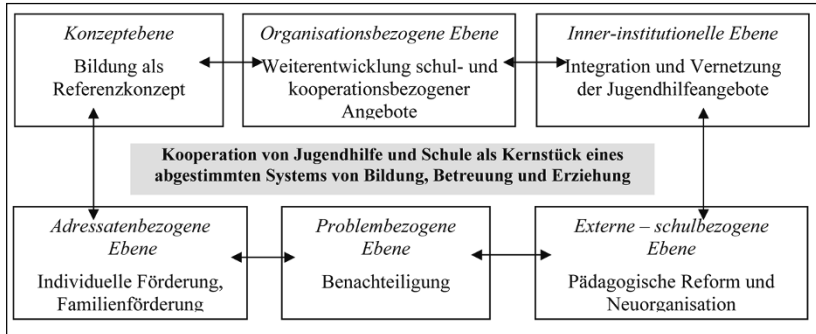


Abb. 1: Ebenen der argumentativen Architektur des 12. Kinder- und Jugendberichtes (Quelle: Eigene Darstellung)

2.1.1.2 Jugendhilfe und Schule – Spannungsverhältnis von zwei unterschiedlichen Handlungsfeldern

Barrieren und Probleme in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule sind nach Olk/Bathke/Hartnuß (vgl. 2000, S. 11 ff.) vor allem auf das *strukturelle Spannungsverhältnis von zwei Systemzusammenhängen* zurückzuführen. Dabei resultiert dieses Spannungsmoment zwischen den Systemen Jugendhilfe und Schule aus einer unterschiedlichen Gewichtung und Verbindung der (widersprüchlichen) Differenzierungs- bzw. Selektions- und Integrationsfunktion, die beide Instanzen haben: Schule betont stärker das Differenzierungsmoment, Jugendhilfe dagegen stärker das Integrationsmoment (vgl. ebd., S. 17 f.). Dennoch haben beide Instanzen, wenn auch mit einem graduellen Unterschied, sowohl Selektions- als auch Integrationsaufgaben zu leisten (vgl. Homfeldt/Schulze-Krüdener 2001, S. S. 10). Das gemeinsame Ziel von Jugendhilfe und Schule besteht mit Blick auf gesamtgesellschaftliche Erziehungserfordernisse in der Vermeidung von Ausschluss und in der Förderung der Integrationsbedingungen für junge Menschen (siehe zu den systemischen Differenzen zwischen Schule und Jugendhilfe das Kap. 2.1.4). Nieslony (vgl. 2002) fordert eine neue dialogische und interdisziplinäre Erziehungskultur zwischen Familie, Schule und Jugendhilfe. Dabei sieht er für eine Schule der Zukunft nur Chancen einer erfolgreichen Bewältigung ihrer organisatorischen und lebensweltlichen

Herausforderungen, wenn sie sich auf Familien zubewegt und mit der Jugendhilfe kooperiert, die eine wichtige Brücke zu Familien darstellen kann. Dieser weitreichenden Forderung folgt eine ernüchterte Einschätzung zur aktuellen Qualität von Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe (ebd., S. 13): „Ein modernes Verständnis von Kooperation, das auf Gleichwertigkeit zwischen Jugendhilfe und Schule zielt, ist noch nicht erkennbar.“ Die Schwierigkeiten in der Kooperation zwischen beiden Seiten kann aus der Geschichte fortschreitender Trennung beider institutioneller Kontexte abgeleitet werden (vgl. zum historischen Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik Konrad 1997, Homfeldt/Schulze-Krüdener 1997) und mündet in zahlreiche Analysen aktueller Kooperationsbedingungen und -prozesse, die darum bemüht sind, die strukturellen Spannungsfelder zwischen den ausdifferenzierten Systemen einzudämmen und in ein produktives Koppelungsverhältnis zu bringen.

Seit Jahren ist in der pädagogischen Praxis, so Hollenstein (vgl. 2000, S. 355 f.), ein deutlich erhöhter Stellenwert von Schulsozialarbeit und der Kooperation von Jugendhilfe und Schule festzustellen. Dies ist in seinen Augen Folge erkennbarer Öffnungstendenzen beider Seiten und darüber hinaus begründet in aktuellen Entwicklungen der Praxis: Er nennt exemplarisch die steigende Nachfrage nach ganztägiger Betreuung im Schulbereich, soziale Belastungen in Regionen und Stadtteilen, die sich auch in der Schule äußern und dort bearbeitet werden müssen, schulische Reformbemühungen, eine lebensweltorientierte Jugendhilfe, die Schule folglich in ihr Aufgabenspektrum mit einbezieht, Innovationen in der Praxis und die Professionalisierung der Akteure beider Seiten in den Kooperationsfeldern. Hollenstein (vgl. ebd.) spricht von einer verstärkten Korrespondenz, weist jedoch gleichzeitig auf (weiter) bestehende Konfliktlinien zwischen Schule und Jugendhilfe hin, die vor allem aus struktureller Perspektive begründbar seien – Hollenstein (vgl. ebd., S. 356 ff.) nennt vor allem vier Aspekte:

- Differenz zwischen der fachlichen „Beheimatung“ (unterschiedliche Ausbildungswege, Studium, disziplinäres Wissen und professionelle Kulturen),
- Systembedingte Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata (unterschiedliche Handlungsstrategien der Professionen und die Tatsache, dass Pädagogik in der Schule in organisiert-strukturierter Form vollzogen wird, in der Jugendhilfe eher offen und frei gestaltbar),
- Vereinzelung in komplexen Situationen (ein/e Sozialpädagoge/in steht einem Kollegium von Lehrern gegenüber) sowie
- Biografische Erfahrungen der eigenen Schulzeit (Abwehrhaltungen auf Seiten der Sozialpädagog(inn)en).

Als Ausweg oder zumindest Minderung dieser schwierigen Ausgangssituation sieht Hollenstein (vgl. ebd., S. 360 ff.) die Entwicklung innovativer Trägermodelle und Trägerqualifikation an (Verfachlichung der Jugendhilfe als Träger schulbezogener Angebote), schulinterne Kooperationsentwicklung (Schulprogrammarbeit, Erweiterung der Handlungskompetenzen der Lehrkräfte), Kooperationsverträge und ein partizipatives Vorgehen im Kooperationsprozess. Auch wenn gemeinsame Zielvorstellungen von Lehrern und Sozialpädagog(inn)en durchaus identifizierbar sind, verlangen die strukturell begründbaren Differenzen zwischen beiden Berufskulturen und -systemen eine gezielte Kooperationsentwicklung. Auch Deinet (vgl. 2001, S. 199 ff.) analysiert Kooperationsprobleme aus einem systemischen Verständnis heraus und betont daher auch die Notwendigkeit, Strukturen des Zusammenwirkens zu entwickeln, die Differenzen überbrücken können. Dabei sind ihm Schritte und Instrumente von Bedeutung, die dazu beitragen, gemeinsame Projekte umzusetzen, das Zusammenwirken strukturell abzusichern, bestehende Strukturen auf Anknüpfungspunkte für Kooperationen zu prüfen, Ebenen und Zuständigkeiten für Kooperation zu klären und Verantwortlichkeiten für eine dauerhafte Kooperation festzulegen (vgl. ebd.). Instrumente der Qualitätsentwicklung sollten seiner Meinung nach auch für Fragen der Kooperationsentwicklung genutzt werden, etwa bezüglich der Arbeit mit Zielen, der Identifikation von Schwächen und Stärken sowie von Schlüsselsituationen und -feldern einer möglichen Kooperation (vgl. ebd., S. 206 ff.). Die Strategien, Bedingungen und Schritte der Kooperationsentwicklung werden in den Kap. 2.1.1.5 und 2.1.1.6 thematisiert, trotzdem sollen an dieser Stelle zwei Beiträge erwähnt sein, die im aktuellen Kontext der Ganztagsschulentwicklung den Stellenwert der Kinder- und Jugendhilfe vor dem Hintergrund des strukturellen Spannungsverhältnisses zur Schule kritisch ausloten. Die Ganztagsschulentwicklung, so Flösser/Witzel (vgl. 2006, S. 197) nötigt die Kinder- und Jugendhilfe zur Prüfung und Neujustierung ihrer Ansätze, worin per se eine Ungleichverteilung der Startposition besteht: Erst wird die Schule verändert, dann erkundet die Kinder- und Jugendhilfe ihre Spielräume (vgl. ebd.). Je nach Erscheinungsform der Ganztagsschule (offenes oder gebundenes Modell) und dem dort geprägten Bildungsbegriff (enger oder weiter gefasst) sind unterschiedliche Kooperationsmodelle und -funktionen von schulbezogener Kinder- und Jugendhilfe denkbar:

- Adaptionsmodell (sozialpädagogische Angebote in schulischer Trägerschaft): Dies bedeutet die Loslösung der sozialpädagogischen Aktivitäten aus dem System der Kinder- und Jugendhilfe und die Aufgabe entsprechen-der fachlicher Maximen.

- Assimilationsmodell (Schule in der Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe). Es kann aufgrund der empirischen Irrelevanz vernachlässigt werden und würde obendrein zu einer Rollendiffusion von Jugendhilfe führen.
- Kooperationsmodell (Kooperation von Schule und Jugendhilfe in Form von Dienstleistungsverträgen): Beide Systeme erhalten ihre Logik und Eigenständigkeit, so dass die Kinder- und Jugendhilfe ihr größtmögliches Potenzial als komplementäre Instanz entfalten kann.

Vor diesem Hintergrund unterschiedlich denkbarer – und in der Praxis vorfindbarer Modelle der Kooperation – macht Olk (vgl. 2006, S. 180 f.) darauf aufmerksam, die Ganztagsschulentwicklung sensibel zu analysieren. Er sieht sogar eine fatale Tendenz: Wenn bildungspolitische Ziele im Mittelpunkt stehen, wird die zentrale Verantwortung der Schule beigemessen, bei familienpolitischen Zielen hingegen wird eine Betreuungsleistung der Kinder- und Jugendhilfe betont. Das führt in seinen Augen (vgl. ebd.) zu einer Funktionsreduzierung der Jugendhilfe, so dass eine Klärung der Beiträge von Jugendhilfe im Kontext der Ganztagsschule unerlässlich ist. Eine solche Funktionsreduzierung kann vermieden werden, so Olk (vgl. ebd., 183 ff.), wenn man eine bildungstheoretische Begründung sozialpädagogischen Handelns in der Schule heranzieht, die auch eine günstigere Grundlage für Kooperationsmodelle von Schule und Jugendhilfe sei: Ein erweitertes Bildungsverständnis impliziert Fragen des biografischen Kompetenzerwerbs und rückt daher die Kinder- und Jugendhilfe als Expertin für die Vermittlung von Kompetenzen zur Lebensbewältigung in den Mittelpunkt (vgl. ebd.). Die aktuelle Bildungsdebatte eröffnet neue Chancen für Kooperation und die verstärkte Einführung von Ganztagschulen bedingt einen erhöhten institutionellen Variationsspielraum für das Zusammenwirken mit der Jugendhilfe (vgl. ebd., S. 185 ff.). Ohne angemessene Rahmenbedingungen und eine gezielte Entwicklung von Kooperation, die Olk (vgl. ebd.) ähnlich zusammenfasst wie Hollenstein (vgl. 2000; siehe oben), bleiben diese Chancen allerdings ungenutzt. Die bereits erkennbaren Erscheinungsformen von Kooperation in der Praxis drohen demnach ihre Effektivität in diskontinuierlichen Handlungskontexten einzubüßen. Welche Erscheinungsformen sind identifizierbar?

2.1.1.3 Erscheinungsformen von Kooperation in der Praxis – zwischen Programmatik und Realität

Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist an allen Schulformen vertreten, das Spektrum an Arbeitsansätzen reicht von der Hausaufgaben- und Schülerhilfe, der außerunterrichtlichen Freizeitgestaltung, der Betreuung/Beratung bei schulischen und persönlichen Problemen, über schulunterstützende und -ver-

ändernde Konzepte bis hin zu gemeinwesenorientierten Ansätzen. Konzeptionelle Kernbereiche sind v. a. Schülertreffs, problembezogene Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit mit Schülern, Elternarbeit, Beratung bei Übergängen (Schulwechsel, Berufsorientierung) sowie stadtteilorientierte, vernetzende Aktivitäten. Der Sozialpädagoge in der Schule kann dabei Angestellter der öffentlichen oder freien Jugendhilfe, der Schulbehörde oder auch eines privaten Vereins sein. Die Trägervorgaben und Organisationsformen haben starken Einfluss auf das Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule. Die Beziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe haben davon abhängig einen unterschiedlichen Grad an Zusammenarbeit (vgl. Schumann/Sack/Schuman 2006, S. 36), abgebildet in Institutionalisierungsformen einer

- additiven Struktur (keine organisatorischen und inhaltlichen Berührungen zwischen Schule und Jugendhilfe, im Sinne eines Nebeneinanders ohne Wechselseitigkeit),
- integrativen Struktur (umfassende Integration der Sozialpädagogen in die Schule als Dienstleister und Verstärkungskapazität für sie),
- delegativen Struktur (der Sozialpädagogik werden die Aufgaben von der Schule zugewiesen, keine Eigenständigkeit der Jugendhilfe) und
- kooperativen Struktur (Schule und Jugendhilfe sehen sich als gleichwertige und -berechtigte Partner an, lösen gemeinsam und arbeitsteilig Aufgaben in Eigenständigkeit).

Angesichts des unklaren Profils von z.B. Schulsozialarbeit wird die Bezugnahme auf die sozialpädagogische Berufsrolle und die fachlichen Standards der Jugendhilfe als Bezugsrahmen als notwendig erachtet, Schulsozialarbeit etwa wird verstärkt als Teil der Jugendhilfe angesehen. Entsprechend des kaum konturierten Gegenstandsbereiches der Kooperation von Jugendhilfe und Schule sind auch die Erscheinungsformen durch eine gravierende Heterogenität in organisatorischer, institutioneller und konzeptioneller Hinsicht geprägt. Thimm (vgl. 2002, S. 190 ff.) sieht institutionelle, konzeptionelle und inhaltliche Schnittmengen in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Dabei unterscheidet er Strukturen, Themen und Formen der Kooperation, um das Kooperationsfeld zu systematisieren (siehe Abbildung 2):

Abb. 2: Kooperationsstrukturen, -themen und -formen (Quelle: Thimm 2002; eigene Darstellung)

Kooperationsstrukturen	Themen	Formen
▪ Festschreibung von Kooperation in Gesetzen, Förderrichtlinien, Empfehlungen, Konzepten, Schulprogrammen, Qualitätsstandards ▪ Verbesserung der kommunalen Zusammenarbeit von Schul- und Jugendhilfeverwaltung ▪ Aufbau regionaler Netzwerkstrukturen und sozialräumliche Verbindungen zwischen Schule und Jugendhilfe	▪ Verhaltensauffällige Schüler ▪ Übergang Schule-Beruf ▪ Kooperation Hilfe zur Erziehung und Schule ▪ Unterrichtsergänzende Vorhaben (Ganztagsbetreuung, Freizeit) ▪ Gemeinsame Projekte, Räume, Orte zwischen Jugendarbeit und Schule ▪ Schulöffnung ▪ Elternarbeit	▪ Gruppen ▪ Projekte ▪ Einzelfallarbeit/ Fallkooperation ▪ Fachtage, Runde Tische ▪ Gemeinsame Fortbildungen

Gegenwärtig begegnet man vermehrt der Formulierung „Kooperation von Jugendhilfe und Schule“, womit vielmehr ein Oberbegriff geprägt wird, der „Schulsozialarbeit“ abzulösen scheint, einen größeren Rahmen des Zusammenwirkens suggeriert und ausdrücken möchte. Schulsozialarbeit ist laut Maykus (vgl. 1999) und Speck (vgl. 2009) vor allem als Aufgabe der Jugendhilfe zu verstehen, hat als Teil der modernen, offensiven Jugendhilfe aber keine rechtlich verbindliche Verpflichtung auf Leistung, sie ist nicht explizit als Angebotsform erfasst. Schulsozialarbeit kann lediglich indirekt aus § 13 Abs. 1 SGB VIII abgeleitet werden bzgl. „schulischer und beruflicher Ausbildung“ sowie der „Eingliederung in die Arbeitswelt“. Angesichts der Ausdifferenzierung der Kooperationsfelder zwischen schulbezogener Freizeit- und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit bis hin zu integrierten Form der Erziehungshilfe, sollte zwischen schulbezogenen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe sowie einer in die Schulorganisation integrierten Sozialarbeit (Schulsozialarbeit) unterschieden werden, die – das zeigt auch die gegenwärtige Praxisentwicklung (vgl. Pötter 2009, Wieland 2010, Olk/Speck 2009) – schwerpunktmäßig Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen für einzelne Schüler und Gruppen im Schulalltag anbietet sowie eine Vermittlungsfunktion in das Schulumfeld hat (v.a. zu angrenzenden Diensten und Angeboten sowie den Eltern und Familien). Die Trägervorgaben und Organisationsformen haben starken Einfluss auf das Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule, das Züge eines Delegations-, Distanz-, Kooperations- oder Integrationsverhältnisses annehmen kann.

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist demgegenüber eine konzeptuelle Klammer für die Tätigkeit von Sozialpädagogen mit spezifischen sozialpädagogischen Methoden und Zielen in der Schule oder im unmittelbaren Schulumfeld. Diese Tätigkeit kann vereinbart oder auf eher informeller Ebene, mehr oder wenig intensiv und kontinuierlich eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule bedeuten. Das Fehlen eines theoretischen Bezugsrahmens verhinderte bislang eine eindeutige Profilbildung im System der Jugendhilfe, stattdessen gibt es gegenwärtig eine Vielzahl von pädagogisch-konzeptionell und organisatorisch unterschiedlichen Angebotsformen, die sowohl die Bearbeitung von in der Schule auftretenden sozialen Problemen, Benachteiligungsstrukturen und Lernschwierigkeiten als auch die Freizeitarbeit und die Gestaltung des Schullebens mit spielerischen, sportlichen oder kulturellen Aktivitäten umfassen. Hier ist also bereits die Frage nach der Begrifflichkeit als ein Indikator für weiter unten benannte Aspekte der Standortbestimmung erkennbar. Die begriffliche Offenheit und Bezugnahme auf zwei institutionelle Kontexte (Schule und Jugendhilfe) widerspiegelt die konzeptionelle, organisatorische und zielbezogene Offenheit dieses „Überschneidungsfeldes“ (vgl. Hartnuß/Maykus 2004). Begrifflich wird eher eine Entdifferenzierung und -spezialisierung mit einem mehrdimensionalen Bezug ausgedrückt – Kooperation kann unterschiedlichste Formen, Anlässe, Ziele und Projekte meinen (siehe oben die Abbildung 2 und die Benennung von Varianten schulbezogener Jugendhilfe bei Thimm 2004, S. 300 ff.).

Eine Etabliertheit ist im Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule kaum gegeben. Gerade für das exemplarische Kooperationsfeld der Schulsozialarbeit gilt nach Analysen von Bobic (vgl. 2005) immer noch, dass Schulsozialarbeit weder quantitativ noch qualitativ ein Niveau erreicht hat, mit dem sie eine Breitenwirkung erzielen könnte. Zudem hat sie unverändert mit Funktionsproblemen und Entfremdungen des fachlichen Handelns von Sozialpädagog(inn)en in Schulen zu tun (vgl. ebd.). Diesen Sachstand sollten auch die inzwischen in dezidiert Form vorliegenden Systematiken zu Qualitätsstandards von Schulsozialarbeit nicht maskieren (vgl. Speck/Olk 2004). An vier Punkten lässt sich beispielhaft erkennen, dass die grundlegenden Voraussetzungen für die Entwicklung eines Gegenstandsbereiches im Feld der Kooperation von Jugendhilfe und Schule kaum gegeben sind (vgl. Hartnuß/Maykus 2004):

1. Es gibt keinen klar und allgemein verbindlichen, offiziellen Auftrag für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule, auf den man sich beziehen, sein Handeln begründen, Formen der Zusammenarbeit beschließen und fachliche Zielsetzungen darauf abstimmen könnte.

2. Das hängt wesentlich, nicht nur, mit vagen rechtlichen Festschreibungen eines solchen Kooperationsfeldes zusammen: Jugendhilferechtlich gibt es Bezüge/Erwähnungen, die Schulsozialarbeit ableiten lassen (§§ 11, 13 SGB VIII), nicht aber das umfassende Feld der Kooperation strukturieren und absichern helfen (dort ist keine eindeutige Angebotsform beschrieben). Auch schulrechtlich gibt es nur vereinzelt Hinweise auf die Kooperation in den Bundesländern (vgl. z.B. das Schulgesetz Nordrhein-Westfalen). Ländergesetzlich sind Anregungen zu einem abgestimmten System von Bildung, Betreuung und Erziehung nicht zu erkennen, vielmehr sind dort organisatorisch-koordinative Regelungen getroffen, weniger Anhaltspunkte für eine inhaltlich-konzeptionelle Profilschärfung formuliert worden (vgl. den Überblick zur rechtlichen Verortung von Jugendhilfe und Schule bei Hartnuß/Maykus 2004). Eher kann man von einer Asymmetrie der Rechtslage bezüglich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ausgehen (vgl. BMFSFJ 2005).
3. Auch bundes-, oder zumindest landesweit verhandelte, erprobte, als Leitlinie erkennbare fachliche Standards liegen nur vereinzelt vor. Damit ist auch eher offen, vieldeutig, was denn professionelle Standards der Kooperation, was Konzepte und Ziele wären.
4. Solche eher fehlenden, zu eindeutigen und praxiswirksamen Standards führenden fachlichen Klärungen und Absicherungen drücken sich schließlich in organisatorischen Fragen aus, in fehlenden klar formulierten Bezügen zwischen Jugendhilfe und Schule, institutionellen Berührungen, die eine Zusammenarbeit festschreiben: Es bleibt immer die (zwar positive) Freiwilligkeit der Zusammenarbeit, damit aber auch die Gefahr der Vieldeutigkeit und vielleicht auch Beliebigkeit. Die Schwierigkeit liegt vor allem daran, einen Gegenstandsbereich zu schärfen, der in der Berührung zweier unterschiedlicher pädagogischer Institutionen und Professionen liegt, mit unterschiedlichen Aufträgen und gesellschaftlichen Verankerungen (siehe Kap. 2.2).

Diesen Punkt zusammenfassend könnte man sagen: Der Gegenstandsbereich der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, der Tätigkeit von Sozialpädagogen an der Schule, ist eher ein offenes Projekt. Das vergegenwärtigt auch die aktuelle Sachstandsanalyse zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule im 12. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSF 2005) oder bundesländer-spezifische Bestandsanalysen, wie sie von Deinet/Icking (vgl. 2005) per Befragung der kommunalen Schulverwaltungs- und Jugendämter in Nordrhein-Westfalen erstellt wurden. Kooperation stellt sich vielmehr als ein situativer, an der konkreten Schule, in der je konkreten Situation, zu klärender Prozess dar –

der Gegenstandsbereich ist damit eher Ergebnis „subjektiver fachlicher Überzeugungen und Erwartungen“, mit einem hohen Grad an Unterschiedlichkeit, und der „symbolischen Kraft“ eines Leitbegriffes, der aber weniger ein klares fachliches Konzept meint. Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird vermehrt ein Querschnittsthema, taucht in unterschiedlichsten Zusammenhängen auf und mit einer unterschiedlichen Reichweite ihrer möglichen Effekte (Bedeutsamkeit des Zusammenwirkens für die Gestaltung eines Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung). Das ist grundsätzlich positiv im Sinne einer Ausweitung dieses Feldes, der zunehmenden Aufmerksamkeit dafür und der vermehrten Bemühung um eine fachliche Fundierung der Kooperation sowohl von Seiten der Schule als auch der Jugendhilfe. Jedoch darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit dieser fachlichen Aufwertung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule noch keineswegs eine genauso große Aufmerksamkeit gegenüber den notwendigen Rahmenbedingungen zur Realisierung und Absicherung dieser fachlichen Vorstellungen erkennbar wäre.

Zugespitzt formuliert: Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule hat sich in den letzten Jahren zwischen punktuellen Entwicklungsimpulsen („von unten“, Einzelinitiativen und -engagement) und ihrer fachlichen Aufwertung als Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogische Herausforderungen („von oben“, auch durch Landesprogramme, Bundesfachpolitik) vollzogen. Genau diese Aufwertung wird momentan in programmatischer Weise verstärkt vorgenommen und wurde wesentlich vom 12. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2005) initiiert. In der Fachdebatte wird der Kooperation von Jugendhilfe und Schule eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung kommunal abgestimmter Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung zugeschrieben. Denn lokale Bildungslandschaften oder – wie im 12. Kinder- und Jugendbericht formuliert (vgl. BMFSFJ 2005) – kommunal abgestimmte Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung bieten für das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule eine erweiterte Perspektive. Es werden gleichsam neue Zugänge zu den alten und unverändert relevanten Fragen (und auch bekannten Problematiken) der Entwicklung von Zusammenarbeit zwischen beiden pädagogischen Feldern eröffnet: Längst geht es nicht mehr nur um Schulentwicklung unter Einbeziehung der Jugendhilfe, sondern um Auswirkungen aktueller bildungspolitischer Entwicklungen auf das Jugendhilfesystem, um Fragen der Gestaltung kommunaler Angebotsstrukturen von Bildung, Betreuung und Erziehung, die ein abgestimmtes System bilden sollen. Übergänge und Vernetzungen zwischen beiden Systemen, zwischen Schule und Jugendhilfe, werden vermehrt in den Blick genommen (etwa Kooperation von Kindergarten und Grundschule, die Gestaltung von Ganztagsangeboten und Ganztagschule oder die Rolle der Schulsozialarbeit als Scharnier zwischen Schule und außerschulischer Lebens-