

KOOPERATION VON SCHULE UND JUGENDHILFE

Bedingungen □ Motivlagen □ Hindernisse □ Perspektiven

Alltag in "der" Schule!?

Anne E. ist im zweiten Jahr Lehrerin an einer Schule in einer großen Stadt im Osten Deutschlands, nicht an einer Förder- oder Hauptschule, sondern an einer Gesamtschule, nicht von einer Vielfalt ethnischer Herkunft betroffen. Sie ist Klassenleiterin in einer neuen siebenten Klasse. Ich skizziere im Zeitraffer die vier Jahre der Lerngruppenbegleitung und verdichte ihr Tagebuch zu einer Skizze. Entscheiden Sie selbst, ob und wo es Parallelen zu ihrer Realität, zu ihren Erfahrungen gibt. Und kann die Lehrerin als Modell dienen?

"1992: Sieben Mädchen und 17 Jungs. Riesenkerle darunter und schwächliche Stippies. Das sind sie also. Uff. Am dritten Schultag kommt eine alte Dame in die Schule. Zwei Schüler haben ihren Keller aufgebrochen, den Wein ausgetrunken und anschließend an Ort und Stelle wieder ausgepullert. Es sind meine. Die ersten handfesten Auseinandersetzungen auf dem Schulhof erbringen Ärger und Veilchen. Schon sehr bald sind Klagen über Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten da. Den Eltern habe ich meine Telefonnummer mitgeteilt. Diese wird rege in Anspruch genommen.

Nach Zu- und Abgängen mache ich nach acht Wochen diese Rechnung auf:

- 24 Schüler,
- darunter acht Wiederholer,
- darunter acht mit vier oder mehr Leistungsausfällen,
- darunter zehn Schwänzer,
- darunter zwei ohne Leistungsausfälle,
- darunter sieben mit Erfahrung in psychologischer Beratung,
- darunter zwei aus schweren Trinkerfamilien,
- darunter zwölf aus neu zusammengesetzten Familien oder mit alleinerziehendem Elternteil,
- darunter viele, die an der Grundschule gelernt haben, ein Versager zu sein,
- darunter 24, die Anerkennung und Aufmerksamkeit um jeden Preis suchen.

Ich führe sie zum ersten Wandertag ins Planetarium. Chaos auf dem Weg dahin. Jeder überquert die Straße, wie es ihm gefällt. Drei Ladendiebstähle, davon zwei rechtzeitig bemerkt und geklärt. Nach etwa zehn Minuten über die Milchstraße sitzt keiner mehr auf seinem Platz, alles wälzt sich irgendwo auf dem Boden unterm Sternhimmel zu sphärischer Musik. Der Vorführer im Anschluss: Bitte kommen Sie nicht wieder. Auf dem Weg nach Hause bin ich schul- und jugendverdrossen. Ein

Schüler legt mir seinen Arm um die Schulter und will mich trösten: "Ach, seien Sie doch nicht traurig, so sind wir eben." Das will ich nicht glauben.

Ich arbeite. Für die Schüler, an den Schülern, selten mit den Schülern. Man muss sehr weit zurückgehen, um die Schüler abzuholen. Zeitlupentempo und Kleinschrittigkeit sind angesagt. Das Grundlagenwissen ist schmal. Ein Kollege: "Ich werfe hier Perlen vor die Säue." Ich: "Dann versuchen Sie es doch mit Kraftfutter."

Der Musikunterricht ist überschlamm. Ich nehme Musik und Klassenleiterstunde zusammen und verlege die Einheit auf den Nachmittag mit offenem Ende. Ich gehe zum freien Träger, der im Jugendclub Helliwood die Medienwerkstatt betreut. Mit Gruppenarbeit und einem sozialpädagogischen Betreuer geht es langsam voran. Ich bemerke sogar bei einigen Jungen Spaß an der Freude. Die Umgebung ist eher lässig. Das enthemmt manche, was schön ist, und andere enthemmt es noch mehr, was weniger schön ist. In die Rollenspiele werde ich einbezogen und darf die Moderatorin von "Herzblatt" spielen, einer Sendung, die ich noch nie gesehen habe. Sie soufflieren großzügig und genießen es, endlich mal mehr zu wissen als der Lehrer. Sie trainieren den Umgang mit der Kamera, führen auf der Straße Umfragen zu verschiedenen Themen durch. Die Schüler mögen die Helliwood-Stunden. Im ersten Halbjahr bekommen mehr als Zweidrittel Kontakt mit der Polizei.

Im zweiten Halbjahr der siebenten Jahrgangsstufe gibt es Verweise. Ich bin auch ein bisschen erleichtert. An drei Schüler komme ich kaum ran. Die Jugendhilfe ist eingeschaltet. Wir bekommen Neue, dank Helliwood läuft die Integration gut. Nach der Pause durch die Osterferien ist wieder ein Bruch da und ich merke: Mit Vertrauen tun sie sich schwer. Im Mai machen wir zwei Wochen Projektarbeit: "Indianer" mit einer Reise nach Radebeul ins Indianermuseum. Der Clou aber ist der "echte Indianer" zum Anfassen, Jaime aus Bolivien, gefunden und bezahlt von einem freien Träger aus einem Modellprogramm. Vierzehn Tage steht er Rede und Antwort, sie interessieren sich nun auch für Columbus und Co. Dass er mit ihnen auch kocht, tanzt und musiziert und die Schüler original bolivianische Kleidung anprobieren und sich darin fotografieren, schafft Erlebnisse. Sie erinnern sich noch lange daran.

Im Mai gibt es viele Gespräche im Jugendamt. Zwei wollen nicht mehr nach Hause. Manche Kinder haben in ihrem Leben schon Dinge erlebt, die man keinem Erwachsenen wünscht. Im Juni renovieren wir unseren Klassenraum. Nicht wenige Eltern helfen mit. Zum Schuljahresende treffen wir uns zum Grillfest. Einige Schüler haben Freunde eingeladen. Ich finde, das ist ein gutes Zeichen. Von 24 Schülern haben zwei ihre Schulpflicht erfüllt, drei erreichen das Klassenziel nicht, vier werden aus pädagogischen Erwägungen ohne angemessene Bildungsgrundlage versetzt.

Neues Schuljahr, Jahrgangsstufe acht. Wieder habe ich 24 Schüler, fünf sind neu: ein Umzug, eine Strafversetzung, drei Wiederholer. Die Unterrichts Atmosphäre pegelt sich langsam auf erträglich ein, der zündende Funke springt aber nur punktuell über. Als es mal wieder Chaos gibt, schreibe ich allen Schülern Briefe. Zudem gehe ich Sonntags mit der Klasse wandern. Elf kommen mit, 35 Kilometer. Es soll nicht das letzte Mal gewesen sein. Die Zeitinvestition zahlt sich aus.

Im März fahre ich auf Studienfahrt nach England. Ich erlebe Community education, Schule als offenes Haus für alle Generationen. Während die Kinder rechnen, tanzen Oma und Opa in der Aula, die Krabbelkinder werden von einer Fachkraft betreut,

während die Mütter ihre Kenntnisse in Computertechnik auffrischen. All das zur gleichen Zeit am gleichen Ort. Schließzeit der Schule ist bei Bedarf um Mitternacht □ nach dem Filmabend für Interessierte. Dass Schule so funktioniert, ist auch die Leistung der freien Träger.

Zurück in B. schaffe ich Gelegenheiten für Erfolge, die Schüler bekommen Noten zwischen eins und vier. Daraufhin rufen mich Eltern an, wann ihr Kind auf das Gymnasium kommt. Es ist schwierig, die Jugendlichen auf dem Teppich zu halten und ihnen die Lust am Fliegen nicht zu nehmen. Es kostet Kraft, jeden Tag mein persönliches Maximum zu investieren, ohne zu wissen, was herauskommt. Zur nächsten Klassenfahrt dürfen bis auf zwei alle mit. Ich habe sogar das Gefühl, mich etwas regeneriert zu haben. Am Schuljahresende bleiben von 24 Schülern 16. Vier erreichen das Klassenziel nicht, vier wechseln woanders hin, gehen ab.

Neues Schuljahr, neunte Jahrgangsstufe. Das Praktikum läuft gut, besonders da, wo sich in kleinen Betrieben ein Meister oder Geselle kümmert. Ich bekomme wieder Impulse dafür, dem Einzelnen im Gespräch Respekt und Vertrauen zu erweisen, das unverwechselbare Individuum in der Gruppe zu entdecken. Ich brauche Zeit, die habe ich in der 9. Klasse. Mein Schulleiter schafft es, dass ich nur 20 Schüler betreue. Ein bewegendes Erlebnis gibt es, als ein Junge mich besucht, der zum Ende der siebenten Klasse in ein Heim ging. Er kommt mit seiner Mutter, stottert nicht mehr, schaut mich beim Erzählen an. Er will sich bedanken. Für alles.

Auf einer Gesamtkonferenz referiert ein Herr vom Siemens-Ausbildungszentrum über das Anforderungsprofil von Azubis. Meine Schüler entsprechen diesem Profil in keiner Weise. Sie sind nur sehr bedingt teamfähig, da sie immer glauben, ihr hart erkämpftes Selbstwertgefühl verteidigen zu müssen. Eine grundsätzliche Leistungsbereitschaft ist da, aber an Ausdauer und geistiger und sozialstrategischer Beweglichkeit mangelt es. Eine grundsätzliche Lebenstüchtigkeit müssen Eltern schaffen, die spezielle die Schule. Mit beidem ist es nicht sehr weit her.

Ein Höhepunkt ist die Kanufahrt mit der Schulsozialarbeiterin. Sie ist für uns alle und besonders für einige aus meiner Gruppe eine feste Größe geworden. Sabine kann zuhören und hat Zeit - auch für mich. Einige Schüler sind nun auch im Schülerclub dabei.

Im letzten Schuljahr haben wir wiederum relativ wenige Schüler und können passabel arbeiten. Wir machen wieder eine Kanutour, unsere Sozialpädagogin Sabine ist oft da. Wir haben nur noch eine Schwänzerin, sie ist neu. Im Dezember ist Weihnachtskonzert im Planetarium, die Übriggebliebenen geben denen die Schuld für das damalige Remmidemmi in der Siebenten, die nun nicht mehr dabei sind. Die Weihnachtsfeier läuft stimmungsvoll, die Jugendlichen haben ihre Gefühle kultiviert und können mit Abneigungen tolerant umgehen.

Nach viel Training schaffen wir ein weiteres Erlebnis im Frühling. Unsere Schüler seilen sich vom Rathaus des Bezirks □ einem Hochhaus □ ab. Das Motto "Lasst uns nicht hängen!" soll öffentlichkeitswirksam auf Lehrstellenprobleme verweisen, aber die Schüler sehen es mehr als persönliche Mutprobe. Die Sozialpädagogin und ein freier Träger ermöglichen die Aktion. Es gibt nun auch eine acht Meter hohe Kletterwand an der Schule.

Die letzte Reise nach Italien ist dann wieder so, dass ich große Erwartungen reduzieren und auf die Erde kommen muss. Es gibt Alkoholprobleme und kleinere Vorfälle. Der Kommentar der Schüler: "Na, sie werden doch von unseren Steuergeldern bezahlt." Aus ihrer Sicht bin ich ein notwendiges Übel, das kleinere vielleicht, ein Lebensabschnittsbegleiter, der auch für seine gewisse Lästigkeit Geld bekommt. Am Ende machen wir die Abschlussfeier, ich erhalte ein Fotoalbum. Die meisten sind doch irgendwo untergekommen, einige rufen mich an, andere kommen mal in der Schule vorbei. Untereinander halten sie wenig Kontakt. Nur von einem Mädchen weiß ich nicht, welchen Weg sie einschlug.

Es waren einmal 34 Schüler, die ich in dieser Gruppe mehr oder weniger lange erlebte. 17 davon beendeten die 10. Klasse bei uns." (Vgl. RAA (Hrsg.) 1996)

Was macht Schule-Halten so störanfällig?

Eine erhebliche Zahl der so verschiedenen Jungen und Mädchen entzieht den in sich kreisenden und verfangenen Institutionen □ auch der Schule □ die Geschäftsgrundlage und das Leben. Viele "*Kinder der Freiheit*" (U. Beck) rebellieren womöglich gegen erlebten Stumpsinn und als sinnlos wahrgenommene Pflichten. Alle Bildungs- und Erziehungsansprüche, Lerninhalte und teilweise auch Verhaltensnormen von Schule lebten traditionell aus Verweisen auf das spätere Leben. Diese Vorbereitungsübungen im Trainingslager auf das Eigentliche, was noch kommt, nehmen Jugendliche nicht mehr hin. Lehrende wissen nicht mehr so recht, ob sie widerständiges Schülerhandeln als legitime Rebellion oder "*einfach als frech oder als Milieuschädigung oder als berechtigten Ausdruck kindlicher Lebensfreude werten sollen.*" (Brater in Beck (Hrsg.) 1997, S. 157)

Jugend existiert im Plural. Junge Menschen haben ein unbeschwertes, freundliches, gleichgültiges, hedonistisches, aggressives, verzweifertes und verzagtes Gesicht. Ein Teil der Kinder und Jugendlichen kann relativ verantwortungs- und pflichtenfrei, durchaus verwöhnt, jenseits von Schule eine sorgenfreie Konsumexistenz, ein "*Prinzenleben*" (H. Giesecke) führen. Andere verfügen über geringere Spielräume. Was Jugendliche zu bewältigen haben, ist abhängig vom Alter und Geschlecht, Wohnort und sozialer Herkunft, Belastungen und Ressourcen in ihren direkten Umwelten. Die Anforderungen stammen aus dem innerschulischen genauso wie dem außerschulischen Bereich.

Folgende Faktorenbündel dürften als externe Erklärungen für die erschwerten Lagen an vielen Schulen eine erhebliche Rolle spielen:

- Das eigendynamische und kräftige Neben- und Gegeneinander der einzelnen Sozialisationsfaktoren (Familie und Schule, Medien und Konsum, Gleichaltrige und Jugendkultur mit Lebensstilangeboten).
- Die Schwächung des Weltaneignungs- und Wissenstransfer-Monopols von Schule durch Medien; die durch Video-Clip-Kultur geprägten Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen; der Transport von Gewalt und Egoismus als Mittel

zur Lösung von Konflikten; medial erzeugte Sensationserwartungen auch für das eigene Leben.

- Die frühen und permanenten Leistungsanforderungen, gebunden an die Aufweichung der Mittel-Zweck-Relation in der "Alles-besetzt"-Gesellschaft; die Ausschluss- statt Zuweisungsfunktion von Schule.
- Die Attraktionen neben Schule durch Freizeitindustrie; junge Menschen als umworbene, selbstbewusste Marktteilnehmer in der Konsumentenrolle, korrespondierend mit einem Hunger nach Sinnlichkeit, nach unmittelbarer Erfahrung in einer gesellschaftlichen Hochkonjunktur von "Erleben", Lust und Gehen lassen.
- Eine Schwächung der familialen Orientierungskräfte und Haltewirkungen □ durch Trennungen, Entwertung elterlicher Lebensentwürfe, Existenzbedrohung und Arbeitslosigkeit, Konkurrenz-, Konsum- und Erlebnisdruck sowie generationsbezogene Grenzverwischung und Rollenunsicherheit mit besonderer Überforderung in Benachteiligungsmilieus und bei Alleinerziehenden, aber auch in aufstiegsorientierten Szenen.
- Materielle Armut und Armutsrisiken, das bedeutet auch eine Bedrohung "der Mitte" neben "Fürsorgefällen" als "Randphänomen".
- Soziale und kulturelle Verarmung an Eigentätigkeits- und Verantwortungserfahrungen, Zeit-, Zuwendungs- und Widerstandsarmut.
- Der Wegfall von Rollenautorität in der Gesellschaft, die Liberalisierung des Umgangs zwischen den Generationen in Koppelung an ständige Aushandlungszwänge und persönliche Wirkungskreation.
- Eine unterschwellige Abwehr- und Kampfbereitschaft durch die Zunahme von sozialen und kulturellen Spannungsfeldern; eine erhebliche Selbstbehauptungs- und Geltungskonkurrenz in der Gleichaltrigengruppe; der Druck zur Erarbeitung von Berechtigung und Dazugehören mit psychischen Kosten und Scheiternsgefahr.

Kinder und Jugendliche benötigen □ und zwar auch in der Schule □ Achtung und Zuwendung, Reibung und Herausforderung in der Begegnung. Sie sind angewiesen auf Sicherheit, auch Flucht- und Rückzugsmöglichkeiten. Überall, wo junge Menschen zusammen sind, suchen sie informelle Kontaktgelegenheiten, nicht zuletzt zwecks Selbstdarstellung. Sie wollen neue Erfahrungen, auch, um sich selbst zu erproben und sich die Welt experimentell anzueignen. Sehnsüchte nach Wirksamkeit, Erfolgen und Anerkennung sind gekoppelt an reale Bedürfnisse, Verantwortung zu übernehmen, gebraucht zu werden, nützlich zu sein.

Entwicklungsnotwendigkeiten von Schule

Eine Entwicklung von psychosozial gerichteter Wahrnehmung □ von Gruppensituationen, klimatischen Bedingungen, von Tagesabläufen □ sowie die Rückkoppelung und Suche nach Einverständnis mit SchülerInnen unter hohem persönlichen Einsatz scheinen unverzichtbar. Ohne einen Zuwachs an Leidenschaft in den Bezügen zu den Sachen, der Lust am Erzählen, im Mögen und Gestalten von offenen Prozessen erscheinen die Lagen in der Sekundarstufe I kaum veränderlich. Durch Flexibilisierung von Räumen und Zeiten (Teilaufhebung des Jahrgangs-

Unterrichts, Schaffung von Zeitblöcken, Zergliederung großer Einheiten) wären die organisatorischen Bedingungen an den Schulen womöglich lern- und verhaltensbekömmlicher. Allerdings wird daran eine Entschematisierung von Inhalten und Methoden, auch mit dem Zweck einer Steigerung der Selbsttätigkeit zwecks Schüleraktivierung durch Planspiele, Projekte, Erkundungen, Gruppenarbeit ... zu binden sein. Die Schulentwicklungsexperten drängen zudem auf Öffnung für Begegnungen zwischen drinnen und draußen und eine Intensivierung der Arbeit für und an Ernstfällen. Ohne Einbeziehung der SchülerInnen bzw. ohne kollektive Entwicklung von sinnstiftenden Regeln und Ritualen werden schulreformerische Ansätze wenig Wirkung erbringen. Junge Menschen selbst fordern eine Stärkung der informellen Ebenen □ Spaß, Humor und Lachen, Feiern und Wegfahren ohne ständigen Zeitdruck. Letztlich ist auch die Bedeutung von Tätigkeiten und Körperlichkeit zu steigern und damit eine Ausweitung der Bewegungs- und Bewährungsfelder anzustreben. (Vgl. dazu Negt 1997)

Eine Sekundarschule der Zukunft könnte folgendes Profil erhalten.

1. Bildung und Lernförderung
 - a. Wissenserwerb und Steigerung der kognitiven Fähigkeiten, Erwerb von Lern- und Arbeitsstrategien, Methodenkompetenz;
 - b. Entwicklung der sozialen Qualifikation (Kommunikation, qualifizierter Konfliktaustrag mit Gewaltlosigkeit und Empathie, Kooperation, bürgerschaftliches Engagement ...);
 - c. Differenzierung und Stärkung der Persönlichkeit, "Persönlichkeitsbildung" (Selbstfindung als Entwicklungsaufgabe des Jugendalters, Selbstwert-Stärkung, Selbstverantwortung, Biographiekonstitution);
 - d. Steigerung der lebenspraktischen Kompetenz;
 - e. Ermöglichung ästhetischer, körperlicher und produktiv-handwerklicher Erfahrungen, gemeinwesenorientierte Aktivitäten, soziale Lernaufgaben, arbeitsweltliche Orientierung (Helfen, Bewegen, Produzieren, Gestalten von Raum und Material, berufliches Ausprobieren ...).
2. Betreuung, Beziehung und Erholung in pädagogischen und pädagogikarmen Räumen.
3. Soziales Lernen und Erziehung im Rahmen des Unterrichts und von außerunterrichtlichen arrangierten Sozialerfahrungen.
4. Beratung und persönliche und soziale Unterstützung als Hilfe zur Lebensbewältigung.

Von Hentig (1998, S. 8) gibt zu bedenken: *"Eine Schule, die die Erfahrung von Verantwortung (...), von Arbeit und Abenteuer, vom Leben mit der Natur, von der Zugehörigkeit zu dieser heutigen Welt nicht zu geben vermag, wird einen Teil der Zeit ihrer Schüler und der ihr bisher gewährten Mittel an Einrichtungen abgeben müssen, die dies können: Pfadfinder, work-camps, Vereine, (...) Jugendfeuerwehr oder die Einrichtungen der Jugendhilfe."*

Alle verlangen eine Erneuerung des Bildungswesens. Die einen wollen eine gegliederte Kognitions- und Qualifizierungsschule, die anderen kommunikative, sozial engagierte Lernstätten. Hier ist noch nichts entschieden. Aber muss überhaupt eine Entscheidung fallen, die dem Schulwesen die Generalrichtung verordnet?

Faktisch belegt Schulforschung ein Auseinanderdriften von Schulrealitäten. Die Rede vom Zustand "der" Schule ist irreführend. Integrations-, Qualifikations-, Selektions-, Erziehungsfunktionen treten in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen regional verschieden, von Einzelschule zu Einzelschule anders, gar von Klasse zu Klasse differierend auf. Nicht nur Jugend, auch Schule gibt es nur im Plural.

Sozialpädagogische Blicke auf Schule bergen Chancen und Gefahren. Sozialpädagogik spricht als Anwalt der einzelnen und ihrer Gegenwarten, und sie spiegelt lebensweltliche außerschulische Realität. Sie entwirft zwar keine Zerrbilder über Schule, hat aber im Schwerpunkt einen selektiven Blick als Sprachrohr der Schwachen und Benachteiligten. Was gebraucht wird, sind regional differenzierte Angebotsvarianten. Allerdings, Bildungspolitik und Schulaufsicht müssen das Durchschlagen der Zweidrittel-Eindrittel-Gesellschaft auf die Schullandschaft rahmen und auch mildern, ohne einen schematischen Bildungsbegriff zu zementieren. Staat und Gesellschaft haben Unterschiedlichkeit zu ermöglichen und Gleichwertigkeit von Bildung durch Anschlusschancen für alle sichern, fürwahr ein komplexes, gefährliches Unterfangen.

In den Auseinandersetzungen um Schulreform muss besser getrennt werden zwischen der Programmatik eines neuen Lernens und erweiterten, innovativen Bildungsverständnisses (Punkt 1. einer "Sekundarschule der Zukunft") und der Aufgabenerweiterung von Schule (Schule als Lebensort) (2. bis 4.). Zwischen diesen beiden Anforderungen gibt es eine Schnittmenge, sie sind aber nicht ineinander überführbar.

Erstens geht es um die Reform der Schulpädagogik in ihrem originären Handlungsradius mit Revisionen in Lerninhalten, Didaktik, Methodik, Bewertung und Schulorganisation. Eine Innovation des Lernens in schulischer Verantwortung kann Anleihen im sozialpädagogischen Repertoire vornehmen. Hier ggf. auch radikale Veränderungen zu etablieren muss jedoch nicht bedeuten, den Auftrag von Schule neu zu bestimmen, zu erweitern und Jugendhilfe-Leistungen anzufordern. Eine solche Profilierung ist und bleibt Sache der Schule, auch wenn sie schnell an Grenzen stoßen wird, wenn der Lern- und Bildungsbegriff um produktive, soziale und personale Dimensionen erweitert, eigentlich neu konstituiert wird.

Zweitens geht es darum, die jugendkulturellen Bedürfnisse und sozial formatierten Lebenslagen zwecks Lebensort-Gestaltung aufzunehmen und Hilfe zur Lebensbewältigung besonders für Benachteiligte und nicht schulgerechte Kinder vorzusehen. Wenn sich Schulen in diese Richtungen anreichern, wird Sozialpädagogik bzw. Jugendhilfe einen bedeutsamen Platz einnehmen müssen.

Ob die Lehrerrolle die erhöhten Beziehungsanforderungen tragen kann, welche Voraussetzungen nötig wären, wie Abgrenzung zu sozialpädagogischen Akteuren sinnvoll wäre, welche Ressourcen benötigt werden usw. □ all diese Fragen gehen in der Anspruchslastigkeit und Umsetzungsschwäche unserer Bildungsdebatte für die Sekundarstufe (nicht nur wegen der neuen Leistungsfokussierung) unter.

Anknüpfungspunkte, Motive und Chancen für die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule

Das Kooperationssthema steckt einen weiten Rahmen und formuliert Gestaltungsanliegen an Landes- und Kommunalpolitik, an Jugend-, Schul- und Schulverwaltungsämter. Aber auch die pädagogische Basisakteure bei freien Trägern der Jugendhilfe und an der einzelnen Schule könnten gefordert sein. Kooperationsrelevante Schnittmengen zwischen Jugendhilfe und Schule sind:

- der Übergang Kita □ Grundschule, auch der Umgang mit zurückgestellten Kindern;
- die Zusammenarbeit von Grundschule und Hort;
- die stationären Hilfen zur Erziehung und Schule, das umfasst auch
- Schule im Rahmen der Einleitung der Hilfe (Definition der Probleme, Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten),
 - Fragen im Rahmen der ersten Unterbringungswochen,
 - Lehrkräfte und Hilfeplanung,
 - Themen rund um den sonderpädagogischen Förderbedarf,
 - Schulverweigerung und sogenannte Unbeschulbarkeit;
- ambulante Hilfen zur Erziehung und Schule, das meint auch Koppelung von Ressourcen;
- schulisches Lernen und Jugendbildung, Schule und Jugendverbände;
- Schule und Jugendarbeit, z.B. Ganztagschule, Arbeitsgemeinschaften, Jugendhäuser, Teestuben, Clubs ... an Schule oder in Schulnähe;
- Schule und Jugendsozialarbeit, mit Berufsorientierung und Projekten an der Schwelle in die Ausbildung oder geschlechtsdifferenzierter Arbeit;
- Schule und Streetwork;
- Schulsozialarbeit, z.B. auch im Auffangnetz "Schulstation";
- Schule und Jugendberatung;
- Schule und Erziehungs- und Familienberatung;
- Schule und Kinder- und Jugendschutz;
- Schule und Jugendgerichtshilfe;
- Schule und Allgemeiner Sozialer Dienst der Jugendämter;
- Schulpsychologischer Dienst und Jugendhilfe, Schule und Diagnostik / Therapie;
- Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung in den Kreisen;
- Erziehungsauftrag von Schule und das soziale Lernen als Überlappungsbereich von Sozial- und Schulpädagogik par excellence.

Die Ausgangsbedingungen und Bedarfe sind geprägt von schulformspezifischen Besonderheiten, regionalen Lagen, Profilen von Schulen und Jugendhilfe-Trägern. Entscheidend an der Kooperationsdebatte ist mir weniger der Kostenaspekt als die Frage nach dem Nutzen für Kinder und Jugendliche und möglichen Chancen und Verlusten für die beiden Systeme. Ob Schule und Jugendhilfe es ernst mit ihren Feiertagsreden ist, muss bezweifelt werden. Vorherrschende Kooperationsattitüden bleiben Spiele unter Erwachsenen.

Einige Gemeinsamkeiten von Schule und Jugendhilfe sind allemal evident. Sie agieren als Sozialisationsinstanzen in eine ungewisse Zukunft einer Wissens-, Informations- und Dienstleistungsgesellschaft hinein. Beide Systeme sehen sich erheblichen Anforderungen durch die Pluralisierung und Differenzierung von

Lebenslagen, Jugendkulturen und ethnischer Herkunft gegenüber. Die Herantragung von Gefährdungs- und Benachteiligungsproblemen an öffentliche Erziehung ist für beide Bereiche ein Problem, wobei der Bedarf an öffentlichen Hilfen, an außerfamiliärer Unterstützung unstrittig ist. Die die zwei Instanzen betreffende Konfrontation mit Orientierungs-, Sinn- und Identitätsproblemen junger Menschen fällt der Jugendhilfe leichter. Aber sowohl Schule als auch Jugendhilfe ringen um Akzeptanz seitens der Nutzerinnen und Nutzer im Rahmen vergleichbarer Anliegen und Schwierigkeiten.

Die Jugendhilfe trägt dem gesellschaftlichen Wandel Rechnung, denn sie ist in die jeweiligen Konflikte der Gesellschaft eingebunden. Ihre Gegenstände, Verfahrensweisen usw. entwickeln sich ständig entlang von Problemen und Themen, die ggf. zu akzeptierten Bedarfen werden können. Die neue Jugendhilfe beansprucht Einmischung in die Gesellschaft im Interesse Jugendlicher (Infrastruktur- und Lobbyarbeit). Jugendhilfe intendiert heute stark präventive Funktion und potentielle Zuständigkeit für Hilfen in allen Lebensbereichen für alle jungen Menschen. Sie verfügt nicht über einen vorbestimmten Einsatzort und kann gerade deshalb Kooperation mit Regelinstitutionen des Aufwachsens postulieren. Ihre Programmatik umfasst: Ausgrenzung verhindern, Eingliederung ermöglichen, Wahlmöglichkeiten erhöhen, Assistenz bei der Lösung anfallender Probleme bzw. bei der Unterbrechung selbstschädigender Entwicklungen. Jugendhilfe bezieht Verhalten auf die Verhältnisse und will "für das Fehlende sorgen, statt gegen individuelle Fehler vorzugehen" (P. Moor). Verschiedenes für verschiedene Menschen mit "Respekt vor gegebenen Verhältnissen" (H. Thiersch) zu tun ist Ziel und Prinzip von Jugendhilfe. Auch deshalb entwickelt sie ihre Strategien nicht ausschließlich von objektiven Anforderungen und Pflichten her. Jugendhilfe will sich ankoppeln an die subjektiv wahrgenommenen Lagen, Erfahrungen, Deutungen, Ressourcen, Lösungsideen der Betroffenen. Eher verdeckt hat Jugendhilfe ein Spannungsverhältnis zum gesellschaftlichen Mandat der Kontrolle und Integration als Hineinwachsen in die gesellschaftlichen Anforderungen und Normen. Faktisch tritt Jugendhilfe oft in Zwangslagen auf den Plan, wenn jemand Probleme macht.

In diesem Selbstverständnis liegen Anknüpfungspunkte für ein neues, sicherlich nie unkritisches Verhältnis zur Schule. Jugendhilfe träfe in Schule alle jungen Menschen. Sie befände sich an einem Regelort des Aufwachsens, wo junge Menschen sowieso sind. Jugendhilfe würde in Schule Unterstützungsnotwendigkeiten früh erkennen. Sie ginge hin und wartete nicht. Dadurch wären junge Menschen ohne Stigmatisierungsgefahren "by the way" erreichbar. Lehrkräfte könnten Sozialarbeit in Aktion und SozialpädagogInnen Schule live erleben. Dadurch ist die Möglichkeit der Einflussnahme von beiden Seiten erheblich. Jugendhilfe könnte ihr Selbstverständnis einem anderen System zugute kommen lassen, wobei die größeren Systemprobleme und Unterstützungsnotwendigkeiten bei Schule liegen. So könnte Jugendhilfe potentiell gerufen werden, sich einladen lassen. Sie hätte allemal etwas zu bieten.

Jugendhilfe wirkt im Kern durch Beziehungs-, Angebots-, Mitwirkungs- und Lebensweltorientierung.

- Lebensweltorientierte SozialpädagogInnen kennen sich in Szenen, Familien, Stadtteilen aus.
- KollegInnen aus der Jugendarbeit sind mit Körper, Bewegung, Kreativität, Tätigkeits- und Sinnesbedürfnissen vertraut.
- Jugend(sozial)arbeiterInnen treten schulisch erfolgloseren und (auch) in Schule auffälligen jungen Menschen vorbehaltloser, weniger defizitorientiert gegenüber.
- Sozialpädagogik arbeitet mit Risiko und Spontaneität in offenen, schwach verregelten Feldern. Jugendhilfe lebt täglich mit einer eigenwilligen und expressiven Jugendkultur.
- Jugendhilfe hat einen anderen Blick auf Gruppen und interessante, vitale methodische Zugänge.
- Sie arbeitet mit dialogischem Erfolgsverständnis, mit Kommunikation und Werbung um Zustimmung und Mittun. Jugendhilfe probiert ein Mehr an aktivierender Einbeziehung von Jungen und Mädchen.
- Jugendhilfe verfügt über Erfahrungen in Teamarbeit und Kompetenzen in Profil-, Programm-, Konzeptionsentwicklung.
- Beziehungsorientierte SozialpädagogInnen können Gespräche orientiert an den jungen Menschen führen.
- Jugendhilfe ist trainiert in langem Atem und relativen Erfolgsverständnissen. (Vgl. auch Thiersch 1992)

Jugendhilfe und Schule haben sich zu vergewissern, worum es ihnen geht: um fachliche Synergie oder die Vermeidung von Lücken und Unzuständigkeit, um Prävention oder Krisenintervention, Ressourcenbündelung, Modernisierung von Bildung oder Betreuung ... Die Interessen und Motive, Jugendhilfe in die Schule zu holen oder zu lassen, dürften faktisch differieren. Sozialpädagogik und Schule □ diese Verbindung steht für Verschiedenes. Da kann es darum gehen, dass eine *"reformerische Innensicht"* (U. Deinet) im Sinne von Schüler-, Lebensweltorientierung im Zuge einer Sozialschule gemeint ist. Es kann um Schulformen gehen, die ihrem Bildungsauftrag nur schwerlich nachkommen können und deren Arbeit und Ergebnisse im Schulsystem-Vergleich weniger wert sind. Oder es wird die schulsozialarbeiterische Assistenz damit verbunden, wobei die sozialpädagogische Arbeit neben dem Unterricht angesiedelt ist. Schulische Ambitionen lassen sich analytisch trennen:

- Interesse an einer Steigerung der Attraktivität als Schulstandort (Überleben im Wettlauf mit demographischen Trends durch Schulprofil-Anreicherung).
- Erhöhung der Akzeptanz auf Schülerseite (Steigerung der Identifikation und Lernmotivation bei "altem Unterricht").
- Erleichterte Weiterreichung der Problemfälle an die Zuständigen (Kompensation und Hilfe im hierarchischen Verhältnis).
- Abwendung der Kapitulation auf Grund der Gefährdung des Bildungsauftrags (Veränderung aus Not).
- Verringerung des subjektiven Leidensdrucks als Lehrkraft (Steigerung der Berufszufriedenheit).
- Aufnahme der neuen Anforderungen einer veränderten Kindheit, Steigerung der Qualität von Lernen, Sicherung angemessener Betreuung (Verantwortung für eine andere Schule mit anderem Unterricht, anderer Organisation).

Strukturelle Unterschiede, Gefahren und Hindernisse für Kooperation

Mit einem "Kooperationsbrei" ist niemandem gedient, der Schaden wäre größer als der Nutzen. Systeme benötigen Abgrenzung, um zu Identität, Profil, Berechenbarkeit zu gelangen. Und Zusammenarbeit ist nicht nur eine Frage des guten Willens. Sie wird bestimmt von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Zwecken, Historie, Kultur, Selbstverständnis, Zielen, Voraussetzungen, strukturellen Möglichkeiten und Begrenzungen.

Unterschiede in Aufgaben, Zwecken, Prinzipien, Selbstverständnis, Zielen, Haltungen und Methoden

Schule

Sozialpädagogische Jugendhilfe

Pflicht, Zwang, Regeleinrichtung

Freiwilligkeit

Massenversorgung

geringe Nutzerzahl

Sache, Stoff, sicht- und messbare Leistung

Problembewältigung, Konfliktbearbeitung, Hilfe, Unterstützung, Erholung, Beziehung

monologisch-direktive Kultur

dialogische Aushandlungskultur

Interaktion eher distanziert, kälter

wärmer, eher sympathisierend

Konkurrenz

Kooperation

Leistungskontrolle, Beurteilung, Selektion

Förderung, Integration, Spielräume

Erfolgsmessung formalisiert

Erfolgsmessung subjektiv u. interaktiv

formelle Kontrolle

informelle Kontrolle über Beziehung

kognitiver Schwerpunkt

Ganzheitlichkeit

Berufsrolle WissensvermittlerIn

Berufsrolle HelferIn

Zukunft, Vorbereitung aufs Leben

Gegenwart, Hier- und Jetzt-Thematiken

Unparteilichkeit, ohne Ansehen der Person

Parteilichkeit

Klasse als Pflicht- und Zweckverband

Gruppenprinzip

Adressaten: heterogene Lerngruppen

AdressatInnen oft Problemfälle

fester Rahmen, definierte Zeiten

tendenziell bedürfnisorientierter

wenig flexibel, Lernort Schule

flexibler, diverse Lernorte

bürokratisch-rechtliche Rahmungen

geringere Verrechtlichung

Denken / Handeln in Systemzusammenhängen

Denken / Handeln von Einzelnen

Verhaltentypisierung, Nebenwirkungen, Präzedenz

Einzelfallgerechtigkeit

Hierarchie

Vertrauen, Partnerschaft

Status höher

Status niedriger

Dazu nur einige wenige Bemerkungen (vgl. auch Nikles 1998). Schule hat einen ergänzenden eigenen Erziehungsauftrag und kann diesen mit Zwang behaupten. Jugendhilfe unterstützt Erziehungsberechtigte, hat einen den Elternrechten und -pflichten nachgeordneten Auftrag und wird i.d.R. auf Antrag der Eltern tätig. Einvernehmen, Abstimmung, Aushandlung, Werbung, Beratung, freiwillige Vereinbarungen sind gesetzliche und paradigmatische Normierungen, die Jugendhilfe ermöglichen, rahmen und begrenzen. Lehrkraft und junger Mensch dagegen können sich nicht ausweichen, sind strukturell aneinander gebunden. Jugendhilfe muss zugehen, Menschen gewinnen, kann bei Seite gelassen werden.

Schule betreibt das notwendige, unverzichtbare Geschäft der Moderation von Zukunftsaspirationen, Anpassung, Kulturfortschreibung, Reproduktionsfähigkeit, Bürgergesellschaftlichkeit ... Jugendhilfe findet Identität in der Herstellung von gelingenderem Alltagshandeln, Hilfe zur Lebensbewältigung, Anwaltschaft von Subjektivität, wobei ihre Wege zurecht umstritten sind. Jugendhilfe ist nach außen gerichtet, Schule führt ein bewegtes Innenleben hinter erhöhter Schwelle.

Gesetzliche Ziele der Jugendhilfe sind eine lebensweltbezogene und sozialraumorientierte Arbeit aus eigenem Recht und in eigener Regie für alle jungen Menschen. Die Erwartungen in Erlassen der Bildungsseite und im Lehrerbewusstsein implizieren immer noch eine hierarchische Zuweisung von Assistenzfunktion gegenüber Schule sowie ein traditionelles Hilfeverständnis mit Bezug auf Benachteiligte, gekoppelt an Themen wie Aggression, Gewalt, Schulabbruch, Familienproblemen.

Ein entscheidender Grund dafür, dass Kooperation (in welcher Prägung auch immer) eher wenig stattfindet, liegt in der gesetzlich einseitigen Verpflichtung. Auf Jugendhilfeseite sind kodifizierte Steuerungs- und Regelungsinstrumente mit der expliziten Nennung von Schule als Partner existent: generelle Kooperations-, Planungs-, Abstimmungsverpflichtungen (Jugendhilfeplanung und Jugendhilfeausschuss, regionale Arbeitsgemeinschaften). Die Jugendhilfeplanung umfasst alle Feldmerkmale: fachliche Entwicklung, Organisationsentwicklung, materielle Ressourcen, Wirksamkeitsprüfung (vgl. dazu auch Nikles 1998). Die landesgesetzliche Bildungsseite kennt diese Festlegungsverbindlichkeit, -breite, -tiefe nicht, so dass vor Ort auf der Erlass- und Durchführungsebene pragmatische Absprachen notwendig sind, die oft nicht abgesichert und deshalb strukturell labil sind.

Dazu kommt eine in Jahrzehnten verfestigte Systemkonkurrenz auf beiden Seiten. In der Jugendhilfe müssen als kooperationshinderlich eine fehlende Flexibilität auf Grund von Angst vor Veränderungen, routinisierten Beharrungstendenzen und Versäulung sowie das schwer lösbare prinzipielle Statusdilemma geltend gemacht werden. Die Hemmnisse auf der Akteursebene können grundsätzlich als veränderbar, tatsächlich jedoch häufig als Kooperationsballast wirkend identifiziert werden. Eine erhebliche Zahl von der Parteilichkeit und der Unterstützung verpflichteten MitarbeiterInnen □ in der Heimerziehung oder Jugendarbeit zum Beispiel □ zeigt ein manifestes oder diffuses Misstrauen gegenüber Schule. Identifikation mit dem betreuten Jugendlichen, unverdaute Kränkungen als Schulkind und überholte Bilder von Schule und Unterricht mögen Gründe dafür sein (vgl. dazu Deinet in derselbe (Hrsg.) 1997, S. 338). Rivalität um Durchblick und richtige Wege könnten unterfüttert sein von einer Vereinseitigung der sozialpädagogischen Spezifik, einer Vernachlässigung der gesellschaftlichen Funktion von Schule. Nicht wenige Jugendhilfe-Professionelle artikulieren Neid auf angenehmere schulberufliche Bedingungen. Eine Abwertung von Schule und Lehrkraft, die Zuschreibung der Bösen-Rolle und schnelle Schuldzuweisungen korrespondieren hier und dort mit Selbstüberhöhung (auch durch Minderwertigkeitserleben auf Grund fehlender Anerkennung und geringerem Status). Eine Diffusität in der Selbstdarstellung bzw. nicht angekoppelte Deklaration des eigenen Wollens und Tuns mögen jugendhilfeseitig teilweise die Zusammenarbeit der Disziplinen erschweren.

Gefahren und mögliche Hindernisse für Kooperation im Bildungsbereich sind auf der Systemebene:

(1) Extreme Starrheit, Unbeweglichkeit durch Bürokratisierung (Verrechtlichung, Hierarchie ...).

(2) Arroganz, Geringschätzung, Abwertung von Sozialpädagogik.

(3) Delegation, Abschiebung von Zuständigkeit im schwierigen Fall.

(4) Gewöhnung daran bzw. Erwartung, dass sich alle/alles auf Schule einstellt (kein "Dienstleistungsverständnis" durch fehlende Markterfahrung; Machtpositionen verhindern Aushandlung und Werben um Akzeptanz).

Auf der Ebene der Akteure flottiert womöglich als schulseitiges Kooperationshemmnis eine Vereinseitigung der Funktionsvarianz von Schule, d.h. die Verabsolutierung des Bildungsauftrags mit einem engen Leistungs- und Ergebnisverständnis. Nicht wenige Lehrkräfte äußern Misstrauen gegenüber allzu weicher und verstehender professioneller Haltung der SozialpädagogInnen. Dahinter steht vielleicht auch Neid auf die in der Sozialpädagogik mögliche Nähe und Entspanntheit. SozialpädagogInnen leiden unter wahrgenommenem Dirigismus, Abwertung, Belehrung. Schuldzuteilungen an die Jugendhilfe-KollegInnen, wenn deren Klientel schulisch "nicht funktioniert", mögen eskalierend wirken. Alle drei Haltungsvarianten können demotivierend und verhärtend wirken:

* Gleichgültigkeit gegenüber der "Nischenarbeit mit Randgruppen".

* Erwartung von Zuarbeit und Abnahme in einem hierarchischen Verhältnis.

* Jovialität, Gönnerhaftigkeit als individuelle Haltung.

Hinderlich ist sicherlich die schulische Tendenz zur Verschleierungs- bzw. Mauertaktik und zur Hochschwelligkeit der Institution. "Fremde Blicke" werden institutionell abgewehrt. Unverstellten, leichten Kontakt mag auch dies erschweren: Unterrichtende erleben durchaus Schuldgefühle, Gefühle des Ungenügens wegen der Vernachlässigung der Beziehungsseite bzw. genereller: der Überlastung in der undeutlichen Rolle. Diese hier nur angedeutete Ambivalenz wird oft verdrängt oder verschoben, agiert oder projiziert. Und auch Schulleute sind nicht frei von der Konkurrenz um den besseren Weg zum jungen Menschen und die schwerere, wichtigere Arbeit. Letztlich wünschen sich aber beide Berufsgruppen von ihren öffentlichen und professionellen Umfeldern mehr Wertschätzung und Perspektivübernahme.

Ebenen, Rahmenbedingungen und Strukturen möglicher Kooperation

Folgende Kooperationsebenen sind zu unterscheiden:

+ Administrative Kooperation der Systeme, Zusammenarbeit auf landes- / kreispolitischer Ebene.

+ Miteinander auf der sozialräumlichen Stadtteil- / Gemeinde-Ebene (durch Absprachen entlang gemeinsamer Themen an Runden Tischen, in Gremien; in einer regionalen Jugendwoche; mit "Jugendhilfe zum Anfassen" im Kontext von Besuchen bei "Tagen der offenen Tür" der Einrichtungen, Dienste und Schulen, von "Märkten der Möglichkeiten"; durch kommunale "Kampagnen" oder in der Form der Bildung von Modell-Kooperationsschulen ...).

+ Kooperation zwischen Einzelschule und freien Trägern der Jugendhilfe sowie dem Jugendamt (mit gemeinsamer Raum- und Materialnutzung; in der Zusammenarbeit von Personen aus beiden Bereichen in gemeinsamen Vorhaben im Unterricht und außerhalb des Unterrichts; durch Jugendhilfe-Präsenz in der Schule in Sprechstunden, Elternabenden, Konferenzen, Pausen, auf Schulhöfen am Nachmittag ...).

+ Abgestimmt-arbeitsteiliges Zusammenwirken auf der Ebene der Einzelfälle (Hilfe- und Förderplanung, Fallgespräch, Supervision, Elternarbeit, bei Hospitationen und Besuchen ...).

+ Gemeinsame Fortbildung und strukturierter fachlicher Austausch (mögliche Themen, die günstig sozialräumlich-konkret, situationsbezogen und "fallhalber" zu bearbeiten sind: Drogen, Delinquenz und Gewalt, Familienarbeit, Lebensbedingungen, Berufsorientierung, Schulschwänzen und -verweigerung, Mädchen und Jungen, Schule als Lebensort und Schulklima, Abbau von Benachteiligungen in Schule, Partizipation, Schule als Wohlfühl-Ort, Verhinderung von Ausgrenzung, Schlüsselqualifikationen, Medien; Jugendhilfe: Arbeitsbereiche, Hilfe □ wie?, Recht(e): Was darf Jugendhilfe; wie schnell arbeitet Jugendhilfe; welches Profil hat das örtliche Jugendamt?, Formen und Inhalte der Zusammenarbeit ...).

Zu berücksichtigen ist, dass oft entweder bei Schulleuten noch das alte Bild eingreifender Jugendhilfe vorherrscht oder aber die neue Jugendhilfe abgelehnt wird, weil diese als lasch oder ohnmächtig erlebt wird. Häufig rezipiert man die Jugendhilfe auch schlicht als fremd oder wenig berechenbar. Dies ist manchmal auch der Art der Selbstdarstellung aus Jugendhilfe geschuldet. (Vgl. auch Krome in Deinet (Hrsg.) 1997)

Methodisch denkbar sind Tagungen mit Präsentation gelungener Beispiele, Seminar, Hospitation, Fallarbeit □ zwecks Wissenserwerb über den anderen Bereich, Fähigkeitserweiterung und Haltungsaustausch, aber auch als informelles Kennenlernen und Bearbeitung von Vorurteilen bzw. Ressentiments.

+ Quer dazu liegt die in jedem Kooperationsfall existente 1:1-Kontaktebene zwischen Einzelnen.

Unerlässliche Rahmenbedingungen sind (vgl. dazu teilweise Nikles 1998):

1) Eine klare Rechtsgrundlage, verlässliche Planungsentscheidungen und eine Finanzierungsbasis.

Die rechtliche, finanzielle, strukturelle Klarheit ist unverzichtbar, um nicht vom Wohlwollen der anderen Seite bzw. von einzelnen Personen abhängig zu sein. Benötigt werden verbindliche Regelungen der Zentralen mit Offenheit für lokale Besonderheiten.

2) Aufmerksamkeits- und Bearbeitungspositionen mit Akzeptanz.

Nicht nur Bewusstsein, Austausch, individuelles Engagement sind wichtig, sondern auch Stützstrukturen und Legitimation durch strukturelle Kenntnisnahme und Aufeinanderbezogenheit im Rahmen von Stadtteilkonferenzen, Arbeitsgemeinschaften, Kreisausschüssen, Schulkonferenzen.

3) Teilräumige Gremien auf der Ebene von Sozialraum, Schuleinzugsbereich zwecks Kennenlernen, Informationsfluss, Verabredungen, Entscheidungstransparenz, Durchführungskontrolle usw.

Gremien werden nur dann engagiert besucht, wenn es um nützliche Inhalte geht, die verbindlich, ergebnisorientiert und zügig bearbeitet werden. Gerade Schulleute haben wenig Zeit und Muße für Diskurse, die nicht für Schulleben und Unterricht verwertbar sind.

4) Feste Kooperationspartner auf beiden Seiten.

Definierte Zuständigkeiten erschweren eine Verbreiterung von Kooperation, sind jedoch Fluktuation und ständigen Vorstellungsrunden u.ä. überlegen.

5) Gestaltungsressourcen.

Ressourcen müssen dort hin, wo sie passgenau einsetzbar sind. "Nur wer die Mittel hat, um die Musik zu bezahlen, kann dann auch die entsprechenden Melodien bestellen." (Nikles 1998, S. 35) Wenn keine neuen Ressourcen erschließbar sind,

müssen zunächst beide Seiten etwas aus ihrem Besitzstand hergeben. Das heißt für Schule

nicht nur Räume, sondern auch Lehrerstunden.

Katalysatoren neben den grundsätzlichen Vorbedingungen sind u.a. (vgl. Deinet in derselbe (Hrsg.) 1997, S. 358):

- + Konkrete handfeste statt anspruchsgeladene Anknüpfungspunkte.
- + Räumliche Nähe von Jugendhilfe-Träger und Schule.
- + Engagierte Leitungen, interessierte Schulträger, flexible und beratende Schulaufsicht.
- + Machbarkeit von Terminen und Beschränkung der erwarteten Zeitinvestition.
- + Bereitschaft zur Übung und zum tatkräftigen Beginn.

Eine partnerschaftsfähige und kooperationsbereite Jugendhilfe müsste an den gestaltbaren, veränderbaren Binnendynamiken arbeiten. Nach innen wäre dann eine Zuständigkeitsprüfung angezeigt □ ggf. mit der Folge von Flexibilisierung, Überwindung von Einrichtungsfixierung und Für-sich-denken. Auf der Haltungsebene ginge es um die Überprüfung von mechanischen Schuldzuschreibungen gegen Schule und von Gegnerbildern sowie □ nach außen □ um den Abbau sozialer Überlegenheitsposen, unangemessener Selbstzufriedenheit, passiver Aggression. Allzu oft erscheint die Jugendhilfeposition *"undeutlich, in der Kontroverse eher beleidigt, (...) schwammig (...): man weiß eher, was man nicht will (...)"*, agiert *"Beschwerde über "Nichtbeachtung" bzw. das "Nicht ernst nehmen" durch Schule"* (Deinet in derselbe (Hrsg.) 1997, S. 338). Gefragt ist eine offensive, jedoch nicht scheinheilige Jugendhilfe mit Werterleben ohne Elitehabitus, die aus sich selbst heraus spricht und weiß, was sie will (Ziele), kann (Fähigkeiten), darf (Profil mit Grenzbewusstsein). Schule wäre angewiesen auf eine kompetente Jugendhilfe mit nützlichen Angeboten, spannenden und beweglichen Ansätzen. Transparenzschaffung über die Heterogenität ihrer Zielgruppen und Ziele, Anliegen und ihres Selbstverständnisses angesichts eigener Rollenvielfalt müsste im Kontakt mit Schule unaufgeregt und pragmatisch am Einzelvorhaben vollzogen werden.

Mit der Entscheidung im eigenen System zur Ressourcenbündelung mit dem Bildungsbereich wäre die Ausrichtung der Konzeptionsentwicklung auf Schule zu steigern. Dabei sollte Schule ihre Problemdefinitionen gleichberechtigt einbringen und vorbehaltlos gehört werden, ohne dass Jugendhilfe sich automatisch mitzuständig erlebt oder erklärt.

Eine kooperationsfähige Schule hätte intern an ihrer bürokratischen Starrheit zu arbeiten. Der Bildungsbereich wird systemlogisch die Flexibilität guter Jugendhilfe nie erreichen, zeigt in einzelnen Öffnungs- und Vernetzungsvorhaben jedoch erstaunliche Beweglichkeit auf der Ebene der einzelnen Schule. Schule müsste als Mitbringsel Konzepte von Schulentwicklung, eine Erweiterung der Lehrerrolle, Öffnung nach außen und ein jugend-, gesellschafts- und kommunalpolitisches Selbstverständnis (Re-Pädagogisierung und Re-Sozialisierung von Schule)

mindestens in Ansätzen und mit einer Kollegiumshälfte als Reformschub beisteuern. Der Bildungsbereich hat □ wenn er etwas mit Jugendhilfe tun möchte □ eine definitive, harte gesetzliche Kooperationsverpflichtung zu erlassen. Andere Konstrukte von Schulträgerschaft und schulische Möglichkeiten für einen autonomen Einsatz von sächlichen und personellen Mitteln wären notwendig. "Oben" und "unten" müsste eine risikoreiche Provierbereitschaft ohne Perfektionismus- und Kontrollwahn an die Stelle von Desinteresse und Überheblichkeit oder überlastiger Programmatik und Anspruchsliturgie treten. Im Außenbezug zur Jugendhilfe hätte ein Verzicht auf Funktionalisierung, Instrumentalisierung im Sinne von Dienstmädchen- und Entsorgungserwartungen mit dem Abbau arroganter, monologischer und direkter Haltungen einherzugehen. Eine Ernstnahme der sozialen Orte für Kooperation hätte obligatorisch zu sein, an denen es dann allerdings auch etwas zu bewegen, entscheiden, letztlich zu gewinnen geben müsste.

Prinzipien und Haltungen in einer chancenreicheren Kooperationspraxis

Beide Systeme haben die Sachlagen, Interessen, Beiträge, Lücken, Entscheidungskriterien usw. transparent und der offenen Erörterung zugänglich zu machen. Unverzichtbar ist die Besprechung von Problemdiagnose, Bedarf, Auftrag, Zielen, Rollen und Lösungsstrategien. Auch pragmatische Vorhaben brauchen Aushandlung, wer was mit wem warum wo und mit welchen Mitteln tut. Was will ich, was will ich nicht? Was kann ich? Wo gehen wir hin □ hier gemeinsam, dort getrennt? Besonders situationistische Rollenklarheit ist notwendig.

Festzustellen und festzuhalten sind:

- Gemeinsame Betroffenheit im Rahmen eines nützlichen Themas.
- Zielbestimmung (Schnittmenge und getrennte Ziele).
- Wünsche, Erwartungen, Verständnis von Kooperation.
- Rechte und Pflichten.
- Verlässliche Ansprechpartner.
- Absprachen und Kontrakte über Aufgabenerledigung.
- Sichere Bearbeitungswege als strukturelle Absicherung.
- Instanz der Konfliktmoderation.
- Orte und Wege der Rückmeldung und Auswertung.

Folgende Haltungen und Prinzipien könnten vorteilhaft sein und Gelingen ermöglichen:

- 1) Orientierung der Angebote an Zielgruppen und sozialräumlichen Bedingungen

Es gibt ein gemeinsames Drittes. Beide Partner rücken "empirische", tatsächliche Kinder und Jugendliche in ihren Lebenslagen und Quartieren in das Zentrum der Wahrnehmung.

2) Würdigung, Platzschaffung und Grundakzeptanz

Unerlässlich ist, sich wechselseitig wichtig zu nehmen und dem anderen seinen Platz zu lassen, mit dem Leitmotto "Ich nehme dich interessiert, gleichberechtigt und gleichwertig wahr." In der kommunalen Praxis darf es nicht um Wichtigtuerei, einen Jahrmarkt der Eitelkeiten gehen. Die Fragen des "wer ist wer", "wie sehe ich mich, dich, wie will ich gesehen werden", "wer darf was" usw. □ diese Dimensionen des Identitätskampfes müssen dialogisch, zügig und kompromissbereit erledigt werden.

3) Bewussthaltung der Unterschiede, Asymmetrien usw.

Jede Seite hat legitime Interessen auf Grund eigener Ziele, Aufgaben, Prinzipien und Methoden. Die Systeme, Professionen ... verfügen über ein eigenständiges Profil und nehmen ihre Aufgaben mit ihren Mitteln wahr.

4) Auflösung von Ressortdeterminismus und Zuständigkeitsabwehr, rationale Verantwortungsteilung

Klassische Zuständigkeitsdefinitionen müssen rational überprüft werden. Ist es wirklich unter neuen Bedingungen noch tragfähig, Schule für Bildung und Jugendhilfe für die Schwachen, das Soziale und die Freizeit verantwortlich zu machen? Will Jugendhilfe eine Mitverantwortung für die Lebensweltgestaltung in Schule wahrnehmen? Befragung von Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten bedeutet Abkehr von determiniertem schematischem Ressort- / Zuständigkeitsdenken. Jeweilige Verantwortlichkeiten sind gemäß der lokalen Besonderheiten und des Einzelfalls zu regeln. Verantwortung zu teilen bezieht alle drei Systeme ein: Schule, Jugendhilfe und Familie. Letztere ist verstärkt in die Aushandlung hineinzuholen und einzubinden. Die professionellen Institute Schule und Familie haben eine Eltern(mit)verantwortung zu reklamieren und Eltern zum Mittun aufzufordern bzw. zu verführen.

5) Perspektivübernahme und Entgegenkommen auf Grund von Einsicht in Angewiesenheit

Das dialogisch-empathische Prinzip bedeutet: Ich habe Interesse, über den eigenen Horizont hinauszuschauen. Dabei verlasse ich sporadisch meine identifikatorische Befangenheit in der Innenperspektive. Jeder erkennt für sich: Ich brauche Unterstützung, um gemeinsam etwas zu bewegen. Ich nehme dir deine Sache nicht ab. Aber ich komme dir so weit wie möglich entgegen.

6) Zugehen und Regelmäßigkeit

Hingehen, Kontinuität und Vorfeldabsprachen sind dem Ad-hoc-Krisenmanagement überlegen. Allerdings können nicht alle mit allen immer im präventiven Dauerkontakt stehen.

7) Kultur des Hinhörens

Neugier für Vorstellungen, Motive und Standpunkte der anderen ist Voraussetzung für Erneuerung. Eine Selbstdarstellung der Leistungen, der Ansprüche und Absichten, der eigenen Standards ist gut, eine Kultur des Fragens und Zuhörens ist manchmal besser.

8) Geduld und Vorrang der kleinen Schritte

Nicht die großen Aktionen stehen am Anfang, sondern die Aktivität mit wenig Aufwand und geringer Mehrarbeit. Es sollte mit den bescheidenen Bordmitteln angefangen werden statt zu warten. Wir brauchen Initiativen, die vor Ort beginnen, die nicht über Zuständigkeiten und Erlaubnisse diskutieren, sondern pragmatisch drängende Probleme oder offene Fragen lösen. Das führt womöglich eher zur Lockerung von Vorgaben und auch zur Verbesserung der Chancen für Mittelakquisition. (Vgl. dazu Nikles 1998)

9) Initiativreiche Personen, Mut zum ersten Schritt und neuen Kontakt

Vor der institutionellen und strukturellen Kooperation steht fast immer die Zusammenarbeit von Einzelpersonen. Diese Menschen müssen sich suchen und finden. Hier gilt nach der Klärung und der Einigung auf ein gemeinsames Vorhaben: anfangen statt Ansprüche und Bedenken kultivieren! Oft erkennen die Partner ihre potentiellen Gemeinsamkeiten und den Gewinn erst in der Kooperationspraxis und können dann ein "Ping-Pong" mit vorgefassten Bildern beenden. Vieles beginnt mit der Wahrnehmung und Offenbarung: "Ich habe ein Problem." Austausch setzt ein Minimum an Offenheit und Vertrauen voraus, steigert dieses in der Regel dann und baut Vorurteile und Misstrauen ab. Menschen, die häufiger miteinander sprechen und voneinander wissen, sind sich geneigter und interagieren förderlicher.

10) Beachtung der informellen Beziehungsebene

"Viel Kooperation heißt generell: viel Kontakt, viele Berührungspunkte, viele Möglichkeiten, sich kennen zu lernen, die Aufgaben und Methoden des jeweils anderen verstehen zu lernen und dadurch nachvollziehen zu können. In gemeinsamen Projekten tätig werden bedeutet auch, sich vertrauen lernen, aufeinander angewiesen sein und merken, dass man sich aufeinander verlassen kann, Solidarität entwickeln und einfach auch (...) Spaß miteinander haben kann." (Seithe 1998, S. 235)

11) Institutionalisierung

Erfahrungen zeigen, wie wichtig geregelte Kommunikation und wenige potente, entscheidungsberechtigte koordinierende Gremien sind. Eine Verankerung der Kooperation in Geschäftsverteilungsplänen, Stellenbeschreibungen, Arbeitsaufträgen, Konzeptionen und Schulprogrammen unterstützt und verstetigt geknüpfte Kontakte über Zufälligkeiten und persönliche Sympathien hinaus.

12) Lokalisierungsprinzip

Kooperationsprojekte dürften nicht durch Wunschvorstellungen weit entfernter, übergeordneter Stellen, gemäß Außenforderungen gestaltbar sein. Entscheidend sind die vorhandenen Gegebenheiten, Bedürfnisse, Ressourcen: Voraussetzungen

der Sozialen Arbeit und Schule vor Ort, Können der Beteiligten, materielle Bedingungen, Motivation und Nachfrage an der Schule und im Sozialraum, unabwendbare Bedarfe, Wünsche und Interessen der Kinder und Jugendlichen. Netzwerke entstehen in der Region □ oder sie entstehen nicht.

13) Geben-Nehmen-Balancen

Immer dann, wenn Schule sich den von Jugendhilfe vertretenen Anliegen und Interessen öffnet, wenn Schule sich den Lebensthemen und Benachteiligungslagen junger Menschen nähert, sollte Jugendhilfe in ein Zug-um-Zug-Geschäft einsteigen. Beide Bereiche müssen in Kooperation bzw. Schnittfeld-Zuständigkeiten investieren.

Wenn Vertrauen entsteht und die Erfahrung, dass sich ein Miteinander lohnt und a la longue Geben und Nehmen in Balancen kommen, werden in der Situation Nachteile in Kauf genommen. Erfahrungen zeigen: Wenn ich nichts gebe, kann ich nichts bekommen. Wenn ich etwas biete und gebe, werde ich etwas zurückbekommen □ im pädagogischen Kontakt, im kollegialen Bezug und auf der Ebene der Institutionen. "Gute Lösungen" zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass sie gerecht, realistisch und neu sind sowie kurz- oder mittelfristig entlasten. Nur wenn Schule und Jugendhilfe unter dem Strich gewinnen, wird Kooperation stattfinden.

14) Enttäuschungsbearbeitung durch Rückmeldung

Manches geht schief. Dabei sind die Kränkungen von Akteuren beider Systeme maßgeblich zu beachten. Störungen haben Vorrang □ sich durchsetzende Schuldzuweisungen, unausgesprochene und deshalb unerfüllte Erwartungen, anweisende Untertöne, ein Vergessen und Übersehen des anderen usw. Gefühle müssen direkt ausgesprochen werden, bevor sie sich psychodynamisch verselbständigen und ihren Unfrieden stiften. Nur dann und dadurch entsteht Arbeitsfähigkeit.

15) Auswertung

Zielorientierte Arbeit ist gefragt, die reflektiert, unaufwendig ausgewertet wird und dadurch Klarheit und Verbindlichkeit schafft. Aspekte sind unter anderem:

- Art und Qualität der Zusammenarbeit: Geben und Nehmen, Fairness oder Instrumentalisierung, Vorurteilsrevision (auf der Ebene der Austauschbeziehung), Angebotsabstimmung, Angebotsüberblicke, Anstoß neuer Aktivitäten und neuer Partnerschaften, Dauerhaftigkeit oder Einmal-Aktion ... (auf der Sachebene),

- Ressourceneinsatz: Veränderungen der Gewichte, Akquisition neuer Mittel, Flexibilität, Gerechtigkeit, Akzent sächlich oder personell ...

- Wirkungen: Bedarfsgerechtigkeit, Akzeptanz, Hemmnisse und ermöglichende Bedingungen, Effizienz, Effektivität und Erfahrungssicherung. (Vgl. auch Krome in Deinet (Hrsg.) 1997)

16) Bei sich bleiben und offen agieren

Sind die Verantwortlichkeiten klar, haben sich die Akteure um ihre Aufgabenerledigung zu kümmern. Dabei ist authentisches und wahrhaftiges Handeln produktiv: Wir sagen, was wir denken. Wir meinen, was wir sagen. Wir tun, was wir beanspruchen. Eine Kultur der Kompromisse basiert auch auf dem Ich-Prinzip: Es kann nur beginnen, wenn ich etwas anders mache.

Bilanz

Sehen wir nüchtern hin und setzen urteilende Akzente: Ein Kompetenzschach als ständiges Zuständigkeitsgeschiebe (Reklamation oder Abwehr, je nach Attraktivität des Sujets und Kostenträchtigkeit) bindet Kraft und Zeit. Faktisch ist zu beobachten, dass jede Seite blind und taub gegenüber dem Partner wird angesichts drohender materieller und psychischer "Mehrbelastungen" ... Schule und Jugendhilfe suchen beide Entlastung (von Erwartungen, Problemdruck, Erfahrungen des Ungenügens, Zeitinvestition, Geldeinspeisung) □ und denken und agieren dabei oft allzu kurzschrittlig. Wir brauchen Mischkonzepte der Finanzierung und kreative Lösungen vor Ort.

Kooperation kann einerseits nur gehen, wenn die Starrheit beider Systeme aufgelockert wird. Ob dies von oben nach unten (Priorisierung der Steuerung durch Recht, Macht, materielle Ressourcen), von unten (Priorisierung der Entwicklung durch Leidensdruck und Einsicht) oder in einer bewegten Mischdynamik entsteht, kann nicht ex cathedra verkündet werden. Gerade wenn Sozialarbeit am Ort Schule arbeitet □ zur Sicherung der verlässlichen Betreuung, als Schulsozialarbeit, in der Schulstation, als Jugendarbeit oder Jugendsozialarbeit von draußen □ ist andererseits professionelle Abgrenzung nötig; denn das bedeutet Begrenzung und Abschied vom Alleskönnen und Allesmachen. Schule muss in ihrer Rolle und in ihren Kompetenzen ernst genommen werden. Lehrkräfte werden immer auch als Anwälte, als Sachwalter von Wissen und Einordnung wirken. Andererseits kann und soll es auch zu einer Durchmischung der Lehrerrolle mit sozialpädagogischen Haltungen und Fähigkeiten kommen. Nur so wird Schule ihre Arbeit machen können. Die Spannungen zuzulassen und zu balancierter Regulierung im Einzelfall, in der Handlungssituation zu kommen, bleibt der nie endende, nicht zu erledigende Auftrag. Sozialarbeit am Ort Schule soll im schulischen Raum keinesfalls für die Beziehungs- und Erziehungsthemen Alleinverantwortung reklamieren. Je weniger sich das System bzw. dann eine Lehrkraft mit der Situation der SchülerInnen in Familie oder Tagesgruppe, in der Freizeit und der Gruppe der Altersgleichen beschäftigt, umso geringer werden Resonanz und Bewegung auf Systemebene, Verständnis und Vertrauen im Einzelfall ausgebildet sein. Unterrichtende dürfen nicht der Chance und Pflicht beraubt werden, jugendliche Lebenswelten zu kennen. Schule ist auch keinesfalls von ihrer Zuständigkeit für die Schwächeren und Abspringenden zu entpflichten.

Jugendhilfe fürchtet einen Vertrauensverlust bei ihrer Klientel, wenn sie mit Schule in einem Atemzug genannt wird, gar das Geschäft von Schule miterledigt. Ihre Angst vor Imageschaden oder Ausbeutung ist nicht unbegründet. Und ob der knappe Anteil disponibler Mittel schulnah eingesetzt werden sollte oder in schulferneren, klar jugendlichenzentrierten Vorhaben sinnvoller zu investieren ist □ diese strittige Frage muss vor Ort ausgehandelt werden. Von Absolutheitsgeist und Maximalismen befreite praktische Kooperationsbeispiele zeigen allemal, dass im konkreten Vorhaben trotz unterschiedlicher Zugänge, Kultur, Sprache usw. Gewinne für die

Systeme, vor allem aber für die Kinder und Jugendlichen entstehen und Rollendeutlichkeit, Zuständigkeitsteilung usw. möglich sind.

Auch eine lebensweltorientiertere Schule behält - erstens - die originären Aufgaben von Bildung und Selektion. Lehrkräfte sollten sich hinsichtlich ihrer Haltungen und Prinzipien, hinsichtlich der Themenwahl und Methoden sowie bezüglich der Schulorganisation weiter von sozialpädagogischem Geist infiltrieren lassen. Ihre Aufgabe ist vorrangig auch Qualifikation, die Sicherung von schulischem Erfolg □ wenn es nach mir ginge mit einem neuen Bildungsbegriff als Grundlage.

Schule ist faktisch □ zweitens □ Kommunikations-, Erfahrungs-, Lebensraum. Dort treffen sich lebenshungrige, vitale Gleichaltrige und handeln all das aus, was sie bewegt. Das könnte ein gemeinsamer, nicht nur geduldeter, sondern offensiv zu gestaltender Bereich für Schule und Sozialpädagogik werden.

Und schließlich □ drittens □ muss Schule heute auch Hilfe zur Lebensbewältigung bereit halten, weil die jungen Menschen, gerade auch sozial Benachteiligte, sich nicht auf Kommando für sechs Stunden innerlich tot stellen können und weil nicht wenige an schulischen Strukturen scheitern. Im Aufgreifen des Bedarfs an sozialpädagogischer Unterstützung, in der Einspeisung von Begleitung und Auseinandersetzung, von Beziehungszeit und -kraft hat Jugendhilfe ihre Aufgaben.

Kinder und Jugendliche sind an der Angebotsentwicklung zu beteiligen. Beide Systeme benötigen Impulse:

- Tauscht euch aus. Überprüft Gewohnheiten und Klischees. Sucht Partner für die institutionelle Öffnung, die strukturelle und kleinteilige pädagogische Zusammenarbeit.

- Erlaubt Unterschiede, achtet auf Stärken und Leidenschaften der Menschen.

- Türen auf. Schaut in die Umfelder, wie die jungen Menschen leben. Fragt Mädchen, fragt Jungen. Öffnet euch ihnen gegenüber, wertet aus: An welchen Erfahrungen und Erlebnissen fehlt es? Was sind ihre Lebensfragen?

Wir haben aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen, nicht aus der von Institutionen. Wenn überhaupt wird nur die sozialräumliche, lebensweltliche Öffnung von Schule und Jugendhilfe und damit "das Soziale" die Bereiche zusammenführen.

Anmerkungen

(1) Der Beitrag wurde auf Grund der Anregungen aus dem Plenum leicht bearbeitet. Ich danke für die Hinweise.

Literatur

Beck, Ulrich (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt 1997

Deinet, Ulrich (Hrsg.): Schule aus □ Jugendhaus? Praxishandbuch. Münster 1997 (2. Auflage)

Derselbe: Gemeinsame Fortbildungen zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Deinet (Hrsg.) 1997

Derselbe: Hilfen für die Kooperation: Motive, Bedingungen, Hemmnisse, "Katalysatoren". In: Deinet (Hrsg.) 1997

Derselbe: Ganztagskonzepte zwischen "sozialem" und "pädagogischem Ort". In: Deinet (Hrsg.) 1997

Krome, Regina: "Prüfsteine" zur Evaluation von Kooperationsprojekten. In: Deinet (Hrsg.) 1997

Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997

Nikles, Bruno W.: "Kooperation ist oft schwierig, aber es geht!" Ein systemischer Blick auf Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und Schule. In: Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.): Netze der Kooperation. Jugendhilfe und Schule arbeiten zusammen. Köln 1998

RAA Berlin (Hrsg.): Interkulturelle Beiträge: Jugend & Schule No.1. Berlin 1996

Seithe, Mechthild / Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.): Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms "Jugendarbeit an Thüringer Schulen". Erfurt 1998

Thiersch, Hans: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim / München 1992

Von, Hentig, Hartmut: Bildung und Wissenschaft dürfen nicht instrumentalisiert werden. In: Der Tagesspiegel vom 14.9.1998