

# **Was tun, damit die Kooperation von Jugendhilfe und Schule gelingt?**

Ergebnisse einer Befragung von Fachkräften der Kinder- und  
Jugendhilfe sowie von Lehrern und Lehrerinnen an  
ausgewählten Schulen

im Rahmen des Modellprojektes:

„Praxisentwicklung durch Fortbildung:  
Qualifizierte Kooperation von Jugendhilfe und Schule im  
(Vor-)Feld von Hilfen zur Erziehung“

Nicolle Kügler, Heinz Müller

Mainz 2004

Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism)  
Kaiserstraße 31  
55116 Mainz  
Tel.: 06131/24041-0  
Fax: 06131/24041-50  
ism@ism-mainz.de

## Was tun, damit die Kooperation von Jugendhilfe und Schule gelingt?

Ergebnisse einer Befragung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe sowie von Lehrern und Lehrerinnen an ausgewählten Schulen

im Rahmen des Modellprojektes:

„Praxisentwicklung durch Fortbildung:  
Qualifizierte Kooperation von Jugendhilfe und Schule im  
(Vor-)Feld von Hilfen zur Erziehung“

Das Projekt wird durch Mittel der Aktion Mensch e.V. gefördert.

Herausgeber:  
Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit  
Rheinland-Pfalz  
Referat für Reden und Öffentlichkeitsarbeit  
Bauhofstraße 9

55116 Mainz

[www.masfg.rlp.de](http://www.masfg.rlp.de)

Broschürentelefon: 06131/162016  
Bürgerservice-Telefon: 0800/1181387

Schriftenreihe: Erziehungshilfen in Rheinland-Pfalz

ISBN-Nr. 3-936257-08-6

Verfasser/ -in

Nicolle Kügler, Heinz Müller

Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V., (ism)  
Kaiserstraße 31  
55116 Mainz  
Tel: 06131/24041-0  
Fax: 06131/24041-50  
email: [ism@ism-mainz.de](mailto:ism@ism-mainz.de)  
[www.ism-mainz.de](http://www.ism-mainz.de)

Umschlaggestaltung:

Heike Boller, an.sicht

Oktober 2004

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung Rheinland-Pfalz herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch Wahlbewerbern oder Wahlhelfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Kommunal-, Landtags-, Bundestags- und Europawahlen. Missbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.





## Geleitwort

Nicht erst seit PISA ist die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule zu einer zentralen jugendhilfe- und bildungspolitischen Aufgabe geworden. Mit In-Kraft-Treten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes Anfang der 90er Jahre wurden sowohl der rechtliche Rahmen als auch die



Verpflichtung zur Ausgestaltung qualifizierter Kooperationen von Jugendhilfe und Schule geschaffen. Die Schule wurde zu einem zentralen Kooperationspartner der Jugendhilfe. Entsprechend finden sich in den Schul- und Schulverwaltungsgesetzen der Länder, in Leitlinien und Erlassen zahlreiche Kooperationsnormen und -empfehlungen, die darauf zielen, dass die Jugendhilfe in die Schulentwicklungsplanung, die Ausgestaltung von Ganztagschulen und in spezielle Programme der Einzelfallförderungen frühzeitig eingebunden ist.

Diese Entwicklung ist getragen von einem gemeinsamen Verständnis, dass sowohl Schule als auch Jugendhilfe Verantwortung für Kinder und Jugendliche haben. Dazu ist unabdingbar die rein funktionale Trennung der Zielgruppe - „Schüler bzw. Schülerin“ am Vormittag und „Kinder und Jugendliche“ am Nachmittag – zugunsten abgestimmter Konzepte und integrierter Handlungsstrategien aufzuheben. Schule wie Jugendhilfe sind in gleicher Weise aufgefordert, adäquate Konzepte und Handlungsstrategien zu entwickeln, die den veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen Rechnung tragen. Entsprechend sind Hilfen und Unterstützungsangebote weiterzuentwickeln, mit denen auf individuelle spezifische Problemlagen adäquat reagiert werden kann und bei denen der junge Mensch mit seinen Potentialen im Mittelpunkt steht.

Auch in Rheinland-Pfalz hat sich diese Annäherung und Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule entwickelt. Es muss künftig darum gehen, positive Ansätze zu stärken und Hemmnisse in der Zusammenarbeit abzubauen. Denn: eine gute Zusammenarbeit

- verhindert Krisen und intervenierende Hilfen,
- sichert abgestimmte Hilfen im Einzelfall und
- vermeidet letztlich Schulausschluss und Schulwechsel.

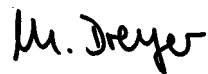
Als die für Jugendhilfe und Bildung fachlich zuständigen Ministerinnen haben wir vor diesem Hintergrund ein Modellprojekt initiiert, das im Jahr 2003 begonnen hat mit dem Ziel der Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule im (Vor-)Feld der Erziehungshilfen. Im Mittelpunkt steht die Qualifizierung der Zusammen-

arbeit zwischen Schule und Erziehungshilfen durch gemeinsame Fortbildungen und die Einrichtung regionaler Arbeitsforen – zunächst beispielhaft in der Region Vorderpfalz. Die Planung und Durchführung des Projektes liegt beim Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V., das die Veranstaltungen in enger Zusammenarbeit der zwei landeseigenen Fortbildungszentren – dem Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung und dem Sozialpädagogischen Fortbildungszentrum - durchführt.

Eine bedeutende Grundlage für die Planung des Modellprojektes sind die Ergebnisse einer Befragung von Leitungs- und Fachkräften in Schulen, Jugendämtern und Einrichtungen der Sozialen Diensten in drei Kommunen zu ihrem Fortbildungsbedarf, die in der vorliegenden Publikation dokumentiert werden. Dabei werden sowohl die unterschiedlichen als auch die gemeinsamen Voraussetzungen und Perspektiven einer gelingenden Zusammenarbeit vor Ort dargestellt und konkrete Anregungen für eine Weiterentwicklung der Praxis skizziert.

Wir danken dem Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. für die Erarbeitung des Berichts, der einen wichtigen Baustein in unserem Modellprojekt darstellt, und wünschen den Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre.

Mainz, im Oktober 2004



Malu Dreyer  
Ministerin für Arbeit,  
Soziales, Familie und  
Gesundheit  
des Landes Rheinland-Pfalz



Doris Ahnen  
Ministerin für Bildung, Frauen  
und Jugend  
des Landes Rheinland-Pfalz







## Inhalt

---

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>11</b>
<b>2. Einleitung und Kontext der Befragung:</b>	
<b>Aktuelle Bezugspunkte der Kooperationsdebatte .....</b>	<b>13</b>
2.1 Annäherungen von Jugendhilfe und Schule durch Schulsozialarbeit .....	15
2.2 Der rechtliche Rahmen für Kooperation von Jugendhilfe und Schule ....	16
2.3 Lebenswelt- und Zielgruppenorientierung als Motor für praxisgeleitete Kooperation .....	16
2.4 Was tun mit Kindern und Jugendlichen, die Probleme haben und Probleme machen? Kooperation an der Schnittstelle zu den Hilfen zur Erziehung .....	17
2.5 Der Arbeitskreis „Schulen und Jugendhilfe in der Region Vorderpfalz“ und das Modellprojekt „Praxisentwicklung durch Fortbildung“ .....	19
<b>3. Darstellung und Interpretation der Befragungsergebnisse .....</b>	<b>21</b>
3.1 Zum Aufbau des Fragebogens .....	21
3.2 Zur Auswahl und Zusammensetzung der Befragungsgruppe: Regionale Arbeitszusammenhänge und einzelfallbezogene Kooperationserfordernisse als Auswahlkriterium .....	21
3.3 Zum Rücklauf und zur Zusammensetzung der Stichprobe .....	22
3.4 Die sozialen Dienste der Jugendämter als „Kooperationsscharnier“ zu freien Träger und Schulen .....	23
3.5 Kooperation als Bestandteil der Hilfeerbringung der freien Jugendhelferträger .....	24
3.6 Kooperation mit der Jugendhilfe als singuläre Ereignisse aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer .....	25
3.7 (Berufs-)Biographische Daten der Befragungsteilnehmer-innen und -teilnehmern: Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist auch eine Frage des Verhältnisses zwischen Generationen und Geschlechtern .....	26
3.8 „Wissen was die anderen tun“ als Voraussetzung für gelingende Kooperation .....	29
3.9 Welche Rahmenbedingungen sind erforderlich um den Schulalltag zu meistern? .....	31
3.10 Bei der Kooperationsdichte zeigen sich strukturelle Unterschiede zwischen Jugendhilfe und Schule .....	32

3.11 Was führt im Einzelfall zur Zusammenarbeit? Gemeinsame Bezugspunkte und divergierende Wahrnehmungsmuster bei der Beschreibung von Kooperationsanlässen .....	33
3.12 Welche Zielgruppe steht im Mittelpunkt der Kooperation? .....	36
3.13 Einblicke in den Kooperationsalltag: Schwerpunkte der einzelfallbezogenen Kooperation .....	39
3.14 Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule setzt in der Regel erst zu einem späten Zeitpunkt ein .....	41
3.15 Einzelfallübergreifende Kooperationsstrukturen sind wünschenswert aber nicht vorhanden .....	43
3.16 Wie gut läuft die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in der Einzelfallarbeit? .....	44
3.17 Qualifizierung der Kooperation entlang gemeinsamer Fortbildungsthemen .....	50
<b>4. Zusammenfassende Schlussbemerkungen .....</b>	<b>52</b>
<b>5. Literatur .....</b>	<b>56</b>

## 1. Einleitung

---

Der vorliegende Bericht dokumentiert die Ergebnisse einer Befragung zu Kooperationserfahrungen und Fortbildungsbedarfen an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule. In die Befragung einbezogen wurden Fachkräfte öffentlicher und freier Träger der Jugendhilfe sowie Lehrerinnen und Lehrer ausgewählter Schulen in drei rheinland-pfälzischen Gebietskörperschaften. Hintergrund der Befragung ist die Konzeption eines Modellprojektes, das über gemeinsame Fortbildungen für Jugendhilfe und Schule auf die Qualifizierung von Kooperation und regionale Praxisentwicklung an den Schnittstellen beider Institutionen zielt. Mit Hilfe dieser Befragung sollten die wechselseitigen Kooperationserfahrungen abgebildet und die konkreten Fortbildungsbedarfe der Fach- und Lehrkräfte erhoben werden, um die Modellprojektkonzeption möglichst nahe an den örtlichen Fragestellungen ansetzen zu lassen.

Das geplante Modellprojekt geht auf eine Initiative des Arbeitskreises „Schule und Jugendhilfe in der Region Vorderpfalz“ zurück. In diesem Arbeitskreis wurde schon früh erkannt, dass der Aufbau von Kooperationsstrukturen nicht nur sinnvoll und notwendig, sondern auch anspruchsvoll zugleich ist. Deutlich wurde, dass eine qualifizierte Kooperation nicht nur den Aufbau von verlässlichen Strukturen, sondern auch deren inhaltliche Ausgestaltung erfordert. Dabei zeigte sich, dass dazu eine Auseinandersetzung mit den strukturellen Differenzen, die sich aus den jeweils unterschiedlichen Aufgaben und Funktionszuschreibungen beider Systeme ergeben, eine notwendige Voraussetzung darstellt, um die spezifischen Handlungslogiken von Jugendhilfe und Schule verstehen, die wechselseitigen Erwartungen klären und gemeinsame Handlungsfelder identifizieren und bearbeiten zu können.

In den Diskussionen des Arbeitskreises wurde erkennbar, dass es wechselseitig Wissensdefizite über Rahmenbedingungen, Aufgaben und Handlungsansätze der jeweils anderen Institutionen gibt, die die praktische Zusammenarbeit im Alltag erschweren. Auch konnte aufgezeigt werden, dass neben einer kooperativ erarbeiteten Aufgaben- und Rollenklärung methodische Instrumentarien fehlen, die eine qualifizierte Einzelfallarbeit und gemeinwesenbezogene Projektplanung ermöglichen. Besonderer Handlungsbedarf wurde vor allem bei jener Zielgruppe herausgestellt, deren Lebensbedingungen durch soziale Benachteiligung gekennzeichnet sind, und damit nicht nur Schulprobleme, sondern auch Unterstützungsleistungen der öffentlichen Jugendhilfe einher gehen. Vor allem in diesen Fällen verdichten sich wie unter einem Brennglas die Kooperationserfordernisse beider Institutionen. Handlungsspielräume und -notwendigkeiten zur Ausgestaltung gemeinsam erarbeiteter präventiver Ansätze im „Fall“ wie im „Sozialraum“ lassen sich hier strukturell und praktisch benennen.

Da die hier aufgezeigten Handlungsbedarfe nun keineswegs nur für die Region Vorderpfalz gelten, sondern sich in unterschiedlicher Ausprägung und Intensität landesweit zeigen, wurde in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit, dem Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend sowie den beiden Fortbildungsinstituten des Landes (Sozialpädagogisches Fortbildungszentrum, Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung) ein Modellprojekt konzipiert, um diese Fragestellungen systematisch zu bearbeiten und Handlungsansätze für eine landesweite Übertragung nutzbar zu machen.

Doch bevor in dem vorliegenden Bericht die Befragungsergebnisse dargestellt werden, erfolgt im ersten Teil zunächst eine knappe Skizze der aktuellen Diskussion zum Thema „Kooperation von Jugendhilfe und Schule“. Ob-

wohl das Thema keineswegs neu ist, so lässt sich doch feststellen, dass es in den vergangenen Jahren stark an Bedeutung gewonnen hat. Vor allem nach der öffentlichen Diskussion der PISA-Ergebnisse stellt sich zunehmend die Frage, wie Bildung und Erziehung und damit die Aufgaben der Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Jugendhilfe strukturell besser aufeinander bezogen und innerinstitutionell neu verortet und ausgestaltet werden können. Ebenfalls rücken Jugendhilfe und Schule durch den Ausbau der Ganztagschulen aber auch über die Schul- und Jugendsozialarbeit näher zusammen. Wie dieses „Zusammenrücken“ möglichst reibungslos und wirkungsvoll umgesetzt werden soll und welche Konsequenzen sich daraus für die beiden Systeme Jugendhilfe und Schule ergeben, ist längst nicht geklärt. Zwar sieht mittlerweile der rechtliche Rahmen für beide Institutionen verbindliche Kooperationsstrukturen auf unterschiedlichen Ebenen vor und es lassen sich eine Reihe positiver Praxisbeispiele aufzeigen, gleichzeitig kann aber auch festgestellt werden, dass die Ausgestaltung gemeinsamer Arbeitszusammenhänge vor Ort mit einer Reihe von Schwierigkeiten verbunden ist, die aus der Praxis heraus nur schwerlich zu bearbeiten sind.

Im zweiten Teil dieses Berichts erfolgt dann die Darstellung der Befragungsergebnisse. Diese verdeutlichen sehr anschaulich, wo konkrete Ansatzpunkte zur Qualifizierung der Kooperation beider Institutionen liegen und verweisen auf konkrete Wissensdefizite, die über eine gemeinsame Fortbildung abgearbeitet werden könnten. Der Bericht schließt im dritten Teil mit einer resümierenden Schlussbetrachtung und einem Ausblick auf das geplante Modellprojekt.

Zum Schluss sei an dieser Stelle allen Beteiligten für die kooperative Mitwirkung an der Befragung gedankt. Ein besonderer Dank gilt allen Fach- und Lehrkräften, die sich Zeit genommen haben, an der Befragung mitzuwirken. Dank gilt auch dem Arbeitskreis „Schule und Jugendhilfe in der Region Vorderpfalz“ für die Diskussion der Instrumente und Ergebnisse. Ohne das Engagement der Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Arbeitskreises wäre das Modellprojekt nicht zu realisieren gewesen. Ebenfalls hervorzuheben ist die Unterstützung der beiden Ministerien und der Fortbildungsinstitute, die nicht nur den infrastrukturellen Rahmen des Projektes bilden und absichern, sondern auch die übergreifenden Fragen aufgreifen und damit an den Voraussetzungen für gelingende Kooperation vor Ort arbeiten und die Bedeutung des Themas unterstreichen. Dank gilt auch der Aktion Mensch e.V., die das Projekt finanziell fördert und dadurch die wissenschaftliche Begleitung der regionalen Praxisentwicklungseinheiten möglich macht.

## 2. Einleitung und Kontext der Befragung: Aktuelle Bezugspunkte der Kooperationsdebatte

---

Die Bearbeitung der Frage, wie eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule gestaltet werden kann, ist keineswegs neu, hat aber in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Vor allem in jüngster Zeit wurde in zahlreichen Stellungnahmen, Veröffentlichungen und auf Fachtagungen auf die Notwendigkeit verwiesen, dass die beiden Systeme Jugendhilfe und Schule besser miteinander vernetzt und in ihren jeweiligen Kompetenzen und Kapazitäten stärker aufeinander bezogen und miteinander verbunden werden müssen. Sehr unterschiedliche Anlässe und Diskussionsstränge lassen sich dafür aufzeigen, die von der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der PISA-Studie über die Ursachensuche nach den schrecklichen Ereignissen in Erfurt bis hin zu der Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf reichen. Das besondere in der aktuellen Debatte ist, dass die hier formulierten Forderungen weit über die Anforderungen einer verbesserten Kooperation hinaus reichen und strukturelle Konsequenzen für ein abgestimmtes System von Bildung, Erziehung und Betreuung in den Mittelpunkt gestellt werden (vgl. z.B. Arbeitsgruppe Jugendhilfe/Schulen der JMK und KMK 29.04.02 / Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht, Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 10.07.02., Positionspapier des Deutschen Landkreistages 12.11.02). Mit Blick auf diese Stellungnahmen und Empfehlungen kann angenommen werden, dass der öffentliche Konsens über die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule größer kaum sein kann. Damit sind Jugendhilfe und Schule vor grundsätzlich neue Herausforderungen gestellt, die eine weitreichende Klärung der jeweiligen institutionellen und professionellen Selbstverständnisse, Funktionslogiken und Zusammenarbeitsformen intendieren, damit Lernen, Sozialisation, Erziehung und Unterstützung im öffentlichen Raum und in öffentlicher Verantwortung gestaltet werden kann.

Unabhängig davon, ob die Debatte bildungs-, sozial- oder jugendhilfepolitisch geführt wird und welche Konsequenzen daraus gezogen werden, so zeigt sich in dem Verweis auf den tiefgreifenden Wandel der gesellschaftlichen Voraussetzungen von Bildung und Erziehung eine weitere zentrale Argumentationslinie zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule. Die sich ausdifferenzierenden familialen Lebensformen, die wachsende Anzahl Alleinerziehender, die „Erosion“ sozialer Netze sowie die doppelte Berufstätigkeit haben zu veränderten Lebensformen geführt, die mit grundlegenden Auswirkungen auf die Lebensphase „Kindheit und Jugend“ verbunden sind. Mit dieser gesellschaftlichen Modernisierung gehen für viele Kinder und Jugendliche nicht nur neue Freiheiten, sondern auch wachsende Bewältigungsanforderungen einher, die sie im Rahmen eines gelingenden Sozialisationsprozesses zu meistern haben. Bislang haben Schule und Jugendhilfe jeweils eigene Antworten auf diese veränderte Ausgangssituation gefunden. Allerdings wird zunehmend deutlicher, dass sich die Lebenslagen und Bewältigungsanforderungen von Kindern und Jugendlichen nicht in trennscharf abgegrenzte Zuständigkeiten von Schule und Jugendhilfe aufteilen lassen. Weder lassen sich die Lebenslagenprobleme von Kindern und Jugendlichen aus der Schule heraushalten, noch kann die Jugendhilfe „am Nachmittag“ allein günstige Voraussetzungen für Schulerfolg, soziales Lernen und die Aneignung erfahrungsreicher Räume schaffen. Insbesondere in der Diskussion über den Ausbau von Ganztagschulen und -betriebsmöglichkeiten zeigen sich neue Impulse für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die nicht nur darauf zielen, ein gemeinsames Verständnis für die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen zu

entwickeln, sondern Bildung, Erziehung und Betreuung als institutionenübergreifende Aufgabe mit entsprechenden Angebots- und Zusammenarbeitsformen begreifen (vgl. Landschaftsverband Westfalen-Lippe 1997 und 2000).

In diesem Zusammenhang sind vor allem die Ergebnisse der sogenannten PISA-Studie (vgl. Baumert u.a. 2002) zu nennen, die zu einer breiten öffentlichen Diskussion über die Ursachen des im internationalen Vergleich schlechten Abschneidens des deutschen Schulsystems geführt haben. Die Ergebnisse zeigen sehr deutlich, dass in Deutschland häufiger als in vergleichbaren Ländern sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen wichtige Basiskompetenzen fehlen und ihnen deshalb ein erfolgreicher Bildungsprozess versperrt bleibt. Auch wenn im Zuge der öffentlichen Rezeption dieser Ergebnisse Bildung häufig auf Schulerfolg reduziert wird und eine tiefergehende Analyse der Ursachen fehlt, so finden sich zunehmend Forderungen, die über schulpolitische Maßnahmen hinaus eine bildungspolitische Wende und eine neue Definition des Bildungsauftrags der Jugendhilfe anmahnen (vgl. Otto 2002). Wird unter Bildung ein umfassender Prozess der Entwicklung, Aneignung und Entfaltung kognitiver, sozialer und persönlicher Fähigkeiten verstanden, der junge Menschen in die Lage versetzt, zu lernen, selbstbestimmt und selbstbewusst zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten, dann resultieren daraus weitreichende Konsequenzen für die Ausgestaltung von Schule sowie für die Einbeziehung und wechselseitige Zusammenarbeit aller Bildungsorte, die die Familie, das Gemeinwesen ebenso wie die Kinder- und Jugendhilfe umfassen.

Denn gerade bei der von der PISA-Studie aufgezeigten Risikogruppe handelt es sich um eine klassische Zielgruppe der Jugendhilfe. Auch wenn sich die Angebote und Leistungen der Jugendhilfe prinzipiell an alle Kinder und Jugendliche eines Gemeinwesens richten, so besteht ihre förderste Aufgabe auch darin, soziale Benachteiligungen und Lebenslagenprobleme auszugleichen und Bewältigungskompetenzen im Biographieverlauf zu vermitteln. So richten sich beispielsweise die Angebote der Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII) und der Hilfen zur Erziehung (§§ 27ff SGB VIII) an jene jungen Menschen, die aufgrund ungünstiger Sozialisationsbedingungen und mangelnder familialer Unterstützungsmöglichkeiten nicht nur „Probleme haben“, sondern im schulischen Kontext auch „Probleme machen“. Gerade bei dieser Zielgruppe zeigt sich nach wie vor eine ausgeprägte Arbeitsteilung zwischen Jugendhilfe und Schule, die es kritisch zu reflektieren gilt (vgl. Seithe 2002). Die Jugendhilfe gilt mit ihren professionellen Kompetenzen und Angeboten als Experte und damit häufig auch als zuständig für „benachteiligte und problematische Jugendliche“. Umgekehrt mangelt es der Schule oftmals an den entsprechenden Möglichkeiten, um sich auf die individuellen Problemlagen einzelner junger Menschen und bestimmter Zielgruppen einzulassen und geeignete Handlungs- und Unterstützungsstrukturen im schulischen Rahmen zu entwickeln. Die Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen wird so zur Aufgabe der Jugendhilfe, ohne dass sich daraus strukturelle Konsequenzen für die Ausgestaltung von Schule ergeben müssen.

Die PISA-Ergebnisse verdeutlichen aber vielmehr, dass bei einem hohen Anteil und einer wachsenden Zahl von Kindern und Jugendlichen die Grundvoraussetzungen für schulische Lernprozesse nicht (ausreichend) gegeben sind und kompensatorische Maßnahmen der Jugendhilfe keineswegs ausreichen, um Chancengleichheit im Zugang zu Bildungserfolg zu schaffen. Hier stellt sich weitergehend die Frage, wie Jugendhilfe und Schule mit ihren je spezifischen Möglichkeiten gemeinsam an der Verbesserung der Grundvoraussetzungen für Bildung und Erziehung ansetzen können und

dabei auf einen ganzheitlichen Bildungsbegriff Bezug nehmen, der über Wissen und Schulleistung hinausreicht.

## **2.1 Annäherungen von Jugendhilfe und Schule durch Schulsozialarbeit**

Neben diesen strukturellen Entwicklungen sind es sicherlich aber auch die ganz konkreten praktischen Erfahrungen vor Ort, die in dem vergangenen Jahrzehnt dazu geführt haben, dass eine oftmals polarisierende Diskussion mit wechselnden Schuldzuschreibungen von gemeinsamen Bemühungen für eine bessere und wirksamere Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule abgelöst wurde. Beispielhaft ist hier der Auf- und Ausbau der Schulsozialarbeit zu nennen, deren Angebot systematisch darauf ausgerichtet wurde, die im schulischen Kontext auftretenden Probleme zu bearbeiten. Dieses Angebot stellt eine zentrale Schnittstelle zwischen den unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen und damit auch der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen her.

Auch wenn es sich bei der Schulsozialarbeit noch längst nicht um ein bedarfsorientiert ausgebautes Praxisfeld mit entsprechenden Standards und Qualitätsmaßstäben handelt, zeigen verschiedene Begleitforschungsprojekte auf, dass sich dieses Angebot als niedrigschwelliges, präventives und effektives Jugendhilfeangebot an Schulen bewährt hat (vgl. Olk u.a. 2000, LWV Württemberg-Hohenzollern 2000). Die Integration dieses sozialpädagogischen Arbeitsfeldes in die Schule gewährleistet nicht nur Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung individueller Schwierigkeiten und sozialer Konflikte und trägt zum Aufbau offener Betreuungs- und Freizeitangebote am Ort Schule bei, sondern vermag auch Reflexionsprozesse über das Aufgabenverständnis von Schule und Schulentwicklungsprozesse zu befördern. Auch wenn dieses positive Resümee keineswegs über die strukturellen Probleme mit oftmals ungeklärten Rahmenbedingungen, Aufgaben- und Rollenteilungen hinweg täuschen soll, so verweisen die langjährigen Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit auf die Notwendigkeit der vermehrten Integration sozialpädagogischer Arbeitsweisen, Methoden und Ansätze in der Schule. Ob dies nun über eine sozialpädagogische Qualifizierung der Schule selbst oder die Öffnung der Schule für sozialpädagogische Fachkräfte, verbunden mit einer verstärkten Kooperation mit der Jugendhilfe am Ort Schule geschieht, ist zunächst unerheblich.

Angesichts der Feststellung, dass Schule einen immer bedeutsameren Platz im Leben von Kindern und Jugendlichen einnimmt, hier Probleme und Belastungen sichtbar werden, kann ihre Funktion und Ausgestaltung nicht länger auf Wissensvermittlung beschränkt werden. Über diese Kernaufgabe hinaus müssen am Ort Schule sozialpädagogische Unterstützungsleistungen organisiert und integriert werden, damit möglichst allen Schülern und Schülerinnen Wege einer erfolgreichen Bewältigung von schulischen, biographischen und sozialen Anforderungen aufgezeigt werden können (vgl. Prüß u.a. 2001). Hierzu ist es notwendig, dass die Ergebnisse der Jugend(-hilfe)forschung vermehrt in die Lehrerbildung wie umgekehrt die Ergebnisse der schulpädagogischen Forschung in die Ausbildung der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen einfließen, da derzeit der wechselseitige Kenntnisstand noch unzureichend ist. Der 11. Kinder- und Jugendbericht führt dazu weiter aus, dass Fortbildung über die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe generell zu befördern ist, wie auch die Bildung von Netzwerken (vgl. BFSFJ 2002, S. 163).

## **2.2 Der rechtliche Rahmen für Kooperation von Jugendhilfe und Schule**

Sicherlich lässt sich behaupten, dass sich die Kooperation von Schule und Jugendhilfe durch die beiderseitige Einsicht in eine strukturell notwendige Zusammenarbeit an den gemeinsamen Schnittstellen, Verantwortungsbereichen und Aufgabenfeldern intensiviert hat. Vor allem in den 90er Jahren wurde hierzu auch der rechtliche Rahmen geschaffen, der sowohl im Kinder- und Jugendhilfegesetz wie auch in den Schulgesetzen und Verwaltungsvorschriften der Länder Kooperation verbindlich vorsieht (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2000 und 2001). In zahlreichen Paragraphen finden sich im Kinder- und Jugendhilfegesetz direkte und indirekte Normierungen zur Kooperation mit Schulen. Sowohl in der Beschreibung des generellen Auftrags der Jugendhilfe, der darauf zielt, positive Lebensbedingungen für junge Menschen zu schaffen und eine kinder- und jugendfreundliche Umwelt zu erhalten (§ 1 SGB VIII), als auch bei der Verpflichtung zur Ausgestaltung abgestimmter sozialräumlicher Planungs- (§ 80 SGB VIII) und Hilfeplanprozesse im Einzelfall (§ 36 SGB VIII), wird die Schule zu einem zentralen Akteur, der in die unterschiedlichen Handlungsfelder der Jugendhilfe adäquat eingebunden werden muss. Über die Ausführungsgesetze der Bundesländer werden teilweise die Kooperationsnormen konkretisiert bzw. inhaltlich mit Schwerpunkten versehen, so z.B. bei der Frage, wie der Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt, Schulsozialarbeit, Ganztagsangebote oder auch Gewaltprävention gestaltet werden kann. Mit Blick auf die Kooperationsnormierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes kann zugespitzt formuliert werden, dass neben der Familie insbesondere die Schule zu dem zentralen Kooperationspartner der Jugendhilfe wird.

Aber auch in den Schul- und Schulverwaltungsgesetzen der Länder, in Leitlinien und Erlassen finden sich zahlreiche Kooperationsnormierungen und -empfehlungen, die darauf zielen, dass die Jugendhilfe in die Schulentwicklungsplanung, die Ausgestaltung von Ganztagschulen und in spezielle Programme der Einzelfallförderungen frühzeitig mit bestimmten Kompetenzen und Aufgaben eingebunden ist. Rechtlich ist auf beiden Seiten der Handlungsrahmen für weitreichende Kooperationsbeziehungen gesteckt und damit Praxisentwicklung möglich (vgl. Hartnuß, Maykus 2000). So notwendig und wichtig der rechtliche Rahmen zur Absicherung von Kooperationsbeziehungen auch ist, so lässt sich aber auch unschwer erkennen, dass dadurch die konkreten Schwierigkeiten vor Ort längst nicht überwunden sind.

## **2.3 Lebenswelt- und Zielgruppenorientierung als Motor für praxisgeleitete Kooperation**

Allerdings lässt sich ebenso nachzeichnen, dass es wohl auch die konkreten Themen und Problemlagen vor Ort waren, die pragmatische Zusammenarbeitsformen ausgebildet haben. Zumeist waren und sind es konkrete Ereignisse (z.B. Gewalterscheinungen) oder bestimmte Zielgruppen (z.B. rechte Cliques, Drogen, Schulverweigerung) die im Gemeinwesen zur Wahrnehmung eines gemeinsamen Handlungsbedarfs geführt haben. Vor allem über die Förderprogramme des Bundes wurden an dem Übergang von der Schule zur Berufswelt Kooperationsmodelle initiiert, die benachteiligten Jugendlichen verbesserte Einstiegschancen in den Arbeitsmarkt ermöglichen sollten. Vielerorts entstehen themen- oder sozialraumbezogene „Runde Tische“, die Schule und Jugendhilfe näher an das Gemeinwesen heranführen. Ver-



bunden mit einem sozialräumlichen Umbau der Jugendhilfe zeichnen sich hier strukturelle Veränderungen ab, die jenseits institutioneller Grenzbeziehungen die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen stärker in den Mittelpunkt stellen, Hilfe und Unterstützungssysteme weniger an selektiven Funktionszuschreibungen als vielmehr an den Lebenslagen und Bewältigungsproblemen festmachen (vgl. Thiersch, Grünwald, Köngeter 2002).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass ein öffentlicher Konsens über die Notwendigkeit einer verbesserten und neu strukturierten Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule besteht, wie er größer kaum sein könnte (vgl. Arbeitsgruppe Jugendhilfe/Schule der JMK und KMK 29.04.02). Auch zeigen die vielfältigen Entwicklungen, dass vor allem in dem vergangenen Jahrzehnt sich strukturelle Annäherungen andeuten, die zu einer wechselseitigen Öffnung beider Institutionen und zu neuen gemeinsamen Arbeitsansätzen führen. Allerdings kann damit nicht gleichzeitig behauptet werden, dass sich diese Entwicklung nun flächendeckend und überall nachzeichnen lässt und die strukturellen Indifferenzen beider Institutionen damit hinreichend bearbeitet wären. Weder lassen sich stabile und funktionierende Kooperationsformen als Standards überall vorfinden, noch sind die Schnittstellen vor dem Hintergrund unterschiedlicher institutioneller und professioneller Handlungsverständnisse so klar definiert, dass reibungslos gemeinsame Praxisentwicklung betrieben werden kann. Die schwierige Haushaltslage der öffentlichen Jugendhilfe- und Schulträger tut neben der im föderativen System angelegten unterschiedlichen Zuordnung von Planungs- und Entscheidungsbefugnissen auf Länderebene und auf kommunaler Ebene ein übriges dazu. Die Erarbeitung eines gemeinsamen Bildungsbegriffs als Grundlage zur Entwicklung abgestimmter Handlungsansätze und Angebotsformen befindet sich ebenso noch in den Anfängen wie der Umbau der Jugendhilfe und der Schule hin zu mehr Gemeinwesen- und Lebensweltbezug.

#### **2.4 Was tun mit Kindern und Jugendlichen, die Probleme haben und Probleme machen? Kooperation an der Schnittstelle zu den Hilfen zur Erziehung**

Nach wie vor entscheidet sich an der Frage, wie mit sozial Benachteiligten sowie „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen in und zwischen beiden Institutionen umgegangen wird, wie tragfähig, wirksam und effektiv die Kooperationsstrukturen sind. Vor allem bei diesen Zielgruppen zeigen sich dichte Überschneidungsbereiche und wechselseitige Zusammenhänge bei der Gewährleistung individueller Hilfen und Unterstützungsmöglichkeiten, wenn sowohl Schulerfolg als auch die Ursachen von Entwicklungsproblemen und Verhaltensauffälligkeiten gelingend bearbeitet werden sollen. Besonders in diesen Fällen wird deutlich, dass Schulversagen, -müdigkeit und -verweigerung eng mit Sozialisationsproblemen und den Folgen sozialer Benachteiligung zusammenhängen, die weder Jugendhilfe noch Schule allein für sich und selektiv gut bearbeiten können. Wie unter einem Brennglas verdichten sich hier die Kooperationserfordernisse, die auf der Basis transparenter Aufgaben- und Rollenklärung in abgestimmte Handlungsstrategien münden müssen. Fehlende gemeinsame Handlungsstrategien sind in diesen Fällen für die beteiligten Institutionen wie für die Kinder, Jugendlichen und Familien folgenreich und führen mitunter zu:

- unangemessenen Erwartungshaltungen bezogen auf die Möglichkeiten, die die Jugendhilfe in der Fallbearbeitung zur Verfügung stellen kann,

- eskalierenden Fallverläufen mit Aus- und Umschulungen sowie damit verbundenen intervenierenden und teuren Jugendhilfeleistungen,
- Stigmatisierungen und dauerhaften Einschränkungen in der Zuweisung von Bildungschancen.

Schon seit Anfang der 90er Jahre nehmen bundesweit die Hilfen zur Erziehung (§§ 27 ff. SGB VIII) kontinuierlich zu. Hier zeigen sich deutlich die Folgen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse und die damit verbundenen Anforderungen an das Bewältigungshandeln in den Lebensphasen Kindheit und Jugend (vgl. Böhnisch 1993, 1999). In weit über der Hälfte der Fälle gehen hier Erziehungs- und Versorgungsprobleme in der Familie mit z.T. massiven Schulproblemen einher. Oftmals sind es die Schulen, die Kontakt mit dem Jugendamt aufnehmen und auf Lebenslagenprobleme, Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsdefizite hinweisen (vgl. Hamburger, Müller, Porr 1998). Diese Meldungen von Schulen erfolgen in der Regel erst spät und zwar dann, wenn alle internen Möglichkeiten ausgeschöpft sind. Zu diesem Zeitpunkt haben sich oftmals Problemlagen in den Familien und an Schulen so verfestigt bzw. verschärft, dass häufig nur noch intervenierende und kostenintensive Hilfeformen möglich sind, die z.T. einschneidende Konsequenzen für die betroffenen Familien nach sich ziehen können (z.B. Sorgerechtsentzug, Fremdunterbringung, Schulwechsel).

Hier zeigt sich dringender Handlungsbedarf zur Verbesserung und Ausgestaltung tragfähiger Kooperationsbeziehungen, weil hier wie kaum in einem anderen Bereich deutlich wird, dass:

- schulische Probleme oft mit erzieherischen Problemen in der Familie zusammenhängen,
- durch frühzeitig abgestimmte Interventionen, eingreifende und teure Hilfen sowie Aus- und Umschulungen vermieden und
- Handlungsspielräume beider Institutionen durch wechselseitige Informationen besser genutzt und damit Ressourcen effektiver eingesetzt werden können.

Allerdings ist eine qualifizierte Kooperation im (Vor-)Feld von Hilfen zur Erziehung voraussetzungsreich. Damit frühzeitig abgestimmte Handlungskonzepte aufgebaut und entwickelt werden können, braucht es:

- fallübergreifende Orte der Kommunikation,
- Wissen über die Angebote, Handlungsfelder und -ansätze beider Institutionen (rechtliche und fachliche Rahmenbedingungen, Rollen- und Aufgabenklärung),
- Vereinbarungen über Standards, Formen und Verfahren in der gemeinsamen Fallarbeit,
- institutionalisierte Methoden und Orte der gemeinsamen Fallberatung,
- Planungszusammenhänge, um aus dem Einzelfallwissen bedarfsorientierte präventive Angebotsstrukturen zu schaffen.

Angesichts dieser sehr weitreichenden Voraussetzungen zeigt sich in der Praxis ein systematischer Qualifizierungsbedarf, der sich nicht nur formal auf den Aufbau von Strukturen, sondern auch auf Inhalte, Methoden und die professionellen Selbstverständnisse gemeinsamer Interaktionsformen beider Institutionen bezieht.

## **2.5 Der Arbeitskreis „Schulen und Jugendhilfe in der Region Vorderpfalz“ und das Modellprojekt „Praxisentwicklung durch Fortbildung“**

Ende der 90er Jahre hat sich in der Region Vorderpfalz eine Arbeitsgruppe „Schule und Jugendhilfe“ gebildet, um kontinuierlich an gemeinsamen Fragen und den aus der Praxis formulierten Handlungsbedarfen zu arbeiten. In dem Arbeitskreis wirken Vertreter und Vertreterinnen verschiedener Jugendämter der Region (Neustadt, Bad Dürkheim, Germersheim) ebenso wie freie Jugendhilfeträger und ausgewählte Schulen mit. Im Zentrum des Arbeitsgruppenauftrags stand vor allem die Frage, wie sich im Umgang mit sozial benachteiligten und „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen Handlungsansätze weiterentwickeln lassen, so dass über den Aufbau lokaler Netzwerke niedrigschwellige, präventive und ambulante Unterstützungssysteme bedarfsorientiert geschaffen werden können.

Über die konkrete Bearbeitung einzelner Fragestellungen (z.B. Schulverweigerung, ambulante Hilfe an der Schule) wurde im Rahmen der Arbeitskreissitzungen schnell deutlich, dass eine tiefergehende Qualifizierung der Kooperationsstrukturen notwendig ist. An Fallbeispielen wurde aufgearbeitet, dass:

- bei den beteiligten Kooperationspartnern ein strukturelles Wissensdefizit über die rechtlichen und fachlichen Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten vorliegt,
- unterschiedliche Deutungsmuster von Problemlagen bei Kindern und Jugendlichen und damit verbunden sehr heterogene Vorstellungen über mögliche Hilfe- und Unterstützungssysteme angewendet werden und damit die gemeinsame Fallarbeit erschwert wird,
- Orientierungsbedarfe bei der Erschließung von institutionellen und fachlichen Ressourcen vorhanden sind,
- auf breiter Basis Methodenkenntnisse für die Gestaltung gemeinsamer Fallarbeit fehlen,
- die Arbeitsergebnisse nur schwer in den jeweiligen Institutionen zu vermitteln sind und dafür geeignete Formen und Medien gefunden werden müssen.

Vor dem Hintergrund dieser Feststellungen wurde deutlich, dass eine qualifizierte Kooperation in der Region eine systematische Arbeit an diesen Fragestellungen voraussetzt, die im Rahmen eines vom Land geförderten Modellprojektes angegangen werden könnten.

Als geeignetes Medium, diese Handlungs- und Qualifizierungsbedarfe anzugehen, wurde eine träger- und institutionenübergreifende Fortbildungsreihe angesehen. Mittels der regional ausgerichteten und modulhaft konzipierten Fortbildungsreihe soll eine doppelte Zielperspektive verfolgt werden. Zum einen soll es darum gehen, die wechselseitigen Kenntnisse über die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen und Handlungsansätze zu verbessern. Gleichzeitig soll die Fortbildungsreihe so konzipiert werden, dass Praxisentwicklungsprojekte in den bestehenden regionalen Arbeitszusammenhängen entlang konkreter Fragestellungen angestoßen und evaluiert werden können. Im Rahmen eines zweijährigen Modellprojektes sollen diese beiden Zielebenen „Qualifizierung und Praxisentwicklung“ realisiert werden.

Um die Planung der Fortbildungsreihe möglichst nahe entlang der praktischen Fragen und örtlichen Situationsbeschreibungen vornehmen zu können, wurde eine Befragung von Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe sowie von Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt, deren Ergebnisse hier nachfolgend dargestellt werden.

### 3. Darstellung und Interpretation der Befragungsergebnisse

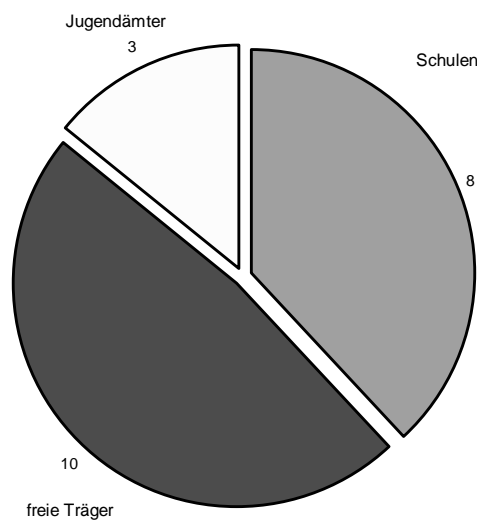
#### 3.1 Zum Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen umfasst 4 Teilbereiche, mit Hilfe derer die Kooperationserfahrungen sowie die Fortbildungsbedarfe abgebildet und analysiert werden. In einem ersten Fragekomplex wurden Merkmale zur Person und zur Berufsbiographie erhoben. Im zweiten Fragebereich ging es um die Einschätzung des Kenntnisstandes zu Rahmenbedingungen und Handlungsfeldern der je anderen Institution. Daran schloss sich ein umfangreicher Erhebungsblock zur Beschreibung und Bewertung der einzelfallbezogenen und einzelfallübergreifenden Kooperationspraxis bezogen auf Merkmale wie Häufigkeit, Anlass, Zielgruppe, thematische Schwerpunkte und Zeitpunkt an. Abschließend gab es die Möglichkeit, über geschlossene und offene Kategorien, Themen, Fragestellungen sowie Teilnahmeinteressen und -modalitäten für die geplante Fortbildungsreihe zu benennen.

#### 3.2 Zur Auswahl und Zusammensetzung der Befragungsgruppe: Regionale Arbeitszusammenhänge und einzelfallbezogene Kooperationserfordernisse als Auswahlkriterium

An der Befragung haben sich insgesamt 21 Träger der Jugendhilfe und Schule beteiligt. Dabei handelt es sich um 3 Jugendämter, 10 freie Träger der Jugendhilfe und 8 Schulen (Abb. 1). Die Auswahl der befragten Institutionen erfolgte unter regionalen, inhaltlichen und praktischen Gesichtspunkten. Die Mehrzahl der befragten Institutionen arbeitet in dem Arbeitskreis „Schulen und Jugendhilfe in der Region Vorderpfalz“ mit. Zu den hier vertretenen freien Trägern und Schulen wurde über die Mitglieder dieses Arbeitskreises der Kontakt für die Durchführung der Befragung hergestellt.

Abb. 1: Zusammensetzung der Stichprobe



Ausgangspunkt für die Befragung waren die drei räumlich angrenzenden Jugendamtsbezirke Bad Dürkheim, Germersheim und Neustadt. Die in die Befragung einbezogenen freien Träger der Jugendhilfe arbeiten im Bereich der Hilfen zur Erziehung (§§ 29-35, 41 SGB VIII) eng mit diesen Jugendämtern zusammen. Ihre Einbeziehung erfolgte vor dem Hintergrund der Feststellung, dass im Rahmen der Durchführung von Angeboten im Bereich der Hilfen zur Erziehung die Sicherstellung und Verbesserung von Schulerfolg und die Integration in schulische Lebenswelten eine zentrale Aufgabe im Hilfeprozess darstellt.

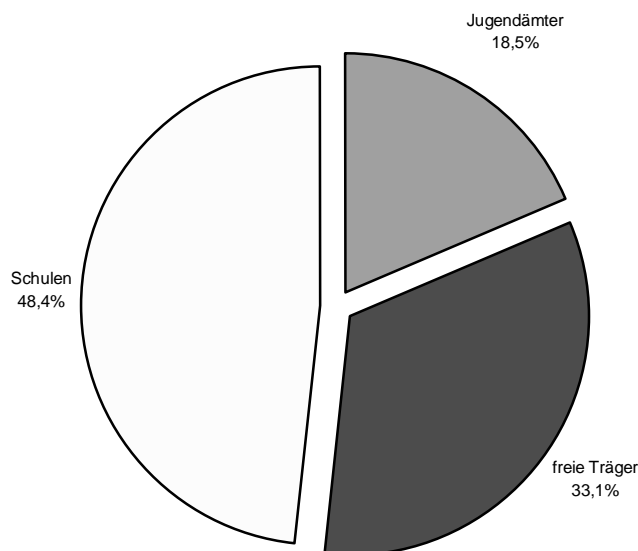
An der Befragung beteiligt waren weiterhin 8 Schulen aus den 3 Jugendamtsbezirken. Dabei wurden nicht alle allgemeinbildenden Schulen in die Befragung einbezogen, sondern nur solche, mit denen aus der Perspektive der Jugendhilfe häufig einzelfallbezogener Kooperationsbedarf besteht. Diese Eingrenzung auf eine Auswahl an Schulen war notwendig, um die Anzahl der im Modellprojekt zu beteiligenden Institutionen überschaubar halten und eine Eingrenzung auf den Bereich der Hilfen zur Erziehung vornehmen zu können. Ferner gilt für die ausgewählten Schulen, dass sie sich im Einzugsgebiet sozial benachteiligter Wohngebiete bzw. in sozialen Brennpunkten befinden. Vor dem Hintergrund der Feststellung, dass deprivilegierte Lebenslagen einen erheblichen Einfluss auf den Verlauf von Sozialisationsprozessen und den Bildungserfolg nehmen, verdichten sich in diesen Sozialräumen die gemeinsamen Aufgaben von Jugendhilfe und Schule und die damit verbundenen Kooperationserfordernisse. Bei den befragten Schulen handelt es sich um sehr unterschiedliche Schularten. In die Befragung eingeflossen sind Bögen aus 3 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, einer Grund- und Hauptschule, aus 3 Hauptschulen und einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Ganzheitliche Entwicklung.

### **3.3 Zum Rücklauf und zur Zusammensetzung der Stichprobe**

Anhand der Auswertung des Befragungsrücklaufs und der Stichprobenzusammensetzung soll im folgenden nicht nur auf die Aussagekraft und -qualität der Daten eingegangen, sondern entlang der unterschiedlichen Aufgabenprofile der beteiligten Institutionen auch der spezifische Blick auf das Thema „Kooperation“ knapp skizziert werden. Dieser spezifische „Kooperationsblick“ von Jugendamt, freien Trägern der Jugendhilfe und Schule ist für die nachfolgende Interpretation der Daten von besonderer Relevanz.

An der Befragung haben sich insgesamt 157 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Schulen und Jugendhilfeträgern der 21 angeschriebenen Institutionen beteiligt (Abb. 2). Die Antwortbögen der Jugendämter bilden etwa 19%, die der 8 freien Träger der Jugendhilfe etwa 33% und die der Schulen knapp die Hälfte der Gesamtstichprobe. Die Rücklaufquote aus den einzelnen Institutionen stellt sich sehr unterschiedlich dar.

Abb. 2: Verteilung Jugendämter / Freie Träger der Jugendhilfe / Schulen



### 3.4 Die sozialen Dienste der Jugendämter als „Kooperationsscharnier“ zu freien Trägern und Schulen

In die Befragung einbezogen wurden alle Fachkräfte der Sozialen Dienste der drei Jugendämter. Insgesamt konnten 29 Bögen aus den drei Jugendämtern ausgewertet werden. Ausgefüllt wurden die Bögen in der Regel von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Allgemeinen Sozialen Dienstes. Vereinzelt finden sich auch Bögen von Fachkräften aus Spezialdiensten wie der Jugendgerichtshilfe, dem Pflegekinderdienst und der Schulsozialarbeit. Obwohl der Anteil der Jugendamtsbögen mit 19% den geringsten Anteil an der Gesamtstichprobe darstellt, liegt hier eine Totalerhebung vor. Die Ergebnisse sind also für die Sozialen Dienste der Jugendämter repräsentativ.

Nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ spiegeln die Daten der Jugendamtsbefragung einen spezifischen Kooperationsblick wider, der im Kontext des Aufgabenprofils der Sozialen Dienste zu sehen ist. Das Aufgabenprofil der Sozialen Dienste zeichnet sich dadurch aus, dass es sich hier um die zentrale Anlaufstelle des öffentlichen Jugendhilfeträgers für alle Kinder, Jugendlichen und Familien sowie für die Institutionen (z.B. Kindertagesstätten, Schulen, Polizei) eines Gemeinwesens handelt. Die Sozialen Dienste der Jugendämter sind in der Regel bezirkförmig organisiert, so dass eine Fachkraft für einen bestimmten Sozialraum (z.B. Stadtteil, Verbandsgemeinde) und die dort lebenden jungen Menschen, Familien und ansässigen Institutionen den zentralen Zugang zu Angeboten und Leistungen der Jugendhilfe und der sozialen Infrastruktur bildet. Die Sozialen Dienste sind darüber hinaus die zentrale Schalt- und Entscheidungsstelle bei der

Begründung, Auswahl und Planung einer erzieherischen Hilfe. Sie sind damit zuständig für die Umsetzung eines Rechtsanspruchs von Eltern, wenn durch geeignete und notwendige Hilfeangebote eine dem Wohl des Kindes oder Jugendlichen entsprechende Erziehung und entwicklungsfördernde Sozialisationsbedingungen (wieder) hergestellt werden sollen (§§ 27 ff, SGB VIII). Darüber hinaus nehmen die Sozialen Dienste auch hoheitliche Aufgaben und staatliche Wächtersamtsfunktionen wahr, um Gefährdungen für das Kindeswohl zu vermeiden oder zu beseitigen. In Rahmen der Gesamtverantwortung und der Planungsfunktion, die der öffentliche Jugendhilfeträger inne hat (§§ 79-81 SGB VIII), sind die Sozialen Dienste in der Einzelfallarbeit wie in der einzelfallübergreifenden, sozialräumlichen und infrastrukturbezogenen Planung zur Zusammenarbeit mit anderen Institutionen verpflichtet.

Die Notwendigkeit zur Kooperation lässt sich allerdings nicht nur aus den rechtlichen Grundlagen ableiten, sondern ergibt sich auch fachlich und alltagspraktisch aus dem spezifischen Profil der Sozialen Dienste. Eine gelingende Realisierung von Einzelfallhilfen setzt im Hilfeplanungsprozess (§ 36 SGB VIII) eine qualifizierte Kooperation mit den hilfeerbringenden freien Trägern sowie den in der Einzelfallarbeit involvierten Institutionen (z.B. Kindertagesstätten, Schulen) voraus. Hilfe- und Unterstützungsmanagement stellt eine zentrale Kernaufgabe der Sozialen Dienste dar, die ferner auch eine angemessene Beteiligung junger Menschen und Eltern umfasst. Aber auch sozialraum- und infrastrukturbezogen hat der öffentliche Jugendhilfeträger dafür Sorge zu tragen, dass bedarfsorientiert und abgestimmt die erforderlichen Angebote und Maßnahmen vorhanden sind, die dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen (§ 1 Abs. 4 SGB VIII).

Vor dem Hintergrund dieser knappen Skizze des Aufgabenprofils der Sozialen Dienste zeigt sich, dass „Kooperation“ einen Schlüsselprozess beschreibt, der nicht nur rechtlich vorgegeben ist, sondern sich auch aus den praktischen Rahmenbedingungen ergibt. Als Anlaufstelle im Gemeinwesen, Schalt- und Entscheidungsstelle im Bereich der Hilfen zur Erziehung und als Planungs- und Netzwerk-Koordinator bildet die Kooperation mit den freien Trägern, Schulen und anderen Institutionen einen zentralen Kernaufgabenbereich der Sozialen Dienste. Die Antworten der Fachkräfte aus den Sozialen Diensten bilden einerseits den quantitativ geringeren Anteil an der Gesamtstichprobe, drücken andererseits aber qualitativ ein dichtes Erfahrungswissen aus Kooperationsbezügen aus. Oder mit Blick auf die Stichprobenzusammensetzung anders ausgedrückt: Eine geringe Anzahl von Fachkräften aus den Sozialen Diensten kooperiert mit vielen Personen aus anderen Institutionen.

### **3.5 Kooperation als Bestandteil der Hilfeerbringung der freien Jugendhilfeträger**

Deutlich größer fällt die Anzahl und der Anteil der Bögen aus, die von den Fachkräften der freien Träger in die Befragung eingeflossen sind. 52 Bögen von 10 Jugendhilfeträgern wurden in die Auswertung einbezogen. Das Tätigkeitsspektrum der an der Erhebung beteiligten Fachkräfte deckt die gesamte Bandbreite der Hilfen zur Erziehung von ambulanten über teilstationären bis hin zu stationären Hilfen ab. Anders als bei der Jugendamtsbefragung handelt es sich hier nicht um eine Totalerhebung, sondern um selektive Rückläufe, die für „kleine“ Träger mit hohen Rücklaufquoten re-



präsentativer sind und für die „großen“ Träger nur eine Zufallsauswahl darstellen. Insofern stellen die zusammengefassten Ergebnisse der freien Träger Tendenzaussagen dar.

Auch für die Fachkräfte der freien Jugendhilfeträger im Bereich der Hilfen zur Erziehung ist die Zusammenarbeit mit Schulen und anderen Institutionen im Gemeinwesen von zentraler Bedeutung für eine lebensweltnahe, akzeptierte und wirkungsorientierte Gestaltung von Hilfen. Im Unterschied zum Aufgabenprofil der Sozialen Dienste des öffentlichen Jugendhilfeträgers leiten sich ihre Kooperationserfordernisse aus der Perspektive der Hilfeerbringung ab. Das heißt, die Arbeit des freien Trägers setzt dann ein, wenn über das Jugendamt der Hilfebedarf geklärt ist und in Zusammenarbeit mit den Eltern und jungen Menschen das konkrete Hilfesetting entwickelt wird. Im Bereich der Hilfen zur Erziehung erfolgt der Zugang zu den freien Trägern nicht direkt über Eltern, junge Menschen oder andere Institutionen, die einen Hilfebedarf feststellen, sondern über das Jugendamt. Das heißt, eine Kooperation zu Schulen setzt erst dann ein, wenn im Rahmen der Hilfeerbringung durch den freien Träger die Bearbeitung von Schulproblemen oder die Sicherstellung der Integration des jungen Menschen in die schulische Bezüge zum Gegenstand der Hilfedurchführung werden. Vor dem Hintergrund der Feststellung, dass in etwa der Hälfte aller Fälle im Bereich der Hilfen zur Erziehung Schulprobleme einen zentralen Interventionsanlass für die Gewährung einer Hilfe darstellen und darüber hinaus ein ganzheitliches Hilfeverständnis den zentralen Lebensort „Schule“ immer umfasst, stellt auch die Schule für die freien Träger der Jugendhilfe einen zentralen Kooperationspartner dar. Oder anders ausgedrückt: Eine erfolgreiche Durchführung von Hilfen zur Erziehung beinhaltet immer auch eine Sicherstellung bzw. Verbesserung von Bildung und Schulerfolg, um dauerhaft gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

### **3.6 Kooperation mit der Jugendhilfe als singuläre Ereignisse aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer**

Der Rücklauf aus den acht Schulen bildet mit 76 Bögen etwa die Hälfte der Gesamtstichprobe. Auch hier handelt es sich um sehr unterschiedlich hohe Rücklaufquoten der einzelnen Schulen, die je nach Größe der Schule stark variieren und damit nur Trendaussagen zulassen. Da nicht zwingend vorausgesetzt werden kann, dass alle Lehrerinnen und Lehrer über konkrete Kooperationserfahrungen verfügen, kann angenommen werden, dass sich vor allem jene mit Erfahrungen an der Befragung beteiligt haben.

Anders als bei dem Tätigkeitsprofil der freien und öffentlichen Jugendhilfeträger, gehört die Kooperation zu Institutionen nicht zu den zentralen Kernaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. Die Vermittlung von Bildung, Wissen und die Förderung von Kompetenzen (kognitiv, kommunikativ, sozial) findet zunächst und überwiegend im schulischen Kontext statt. Etwas anders verhält es sich bei den Ganztagschulen, die im Bereich der Nachmittagsbetreuung auch außer-schulische Partner integrieren und hier Kooperationsstrukturen aufbauen. Da sich in Rheinland-Pfalz die Ganztagschulen erst im Aufbau befinden und nicht in der Stichprobe enthalten sind, soll diese Perspektive auch nicht weiter bei der Datendiskussion vertieft werden. Bezogen auf die Schulen, die sich an dieser Befragung beteiligt haben – und diese Aussage kann verallgemeinert werden – stellen sich Kooperationsnotwendigkeiten erst dann ein, wenn bei einzelnen Schülerinnen oder Schülern Problemlagen offenkundig werden, die mit den Möglichkeiten der Schu-

le nicht hinlänglich bearbeitet werden können. Das heißt, die Kooperationserfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer beziehen sich in der Regel auf einzelne Kinder und Jugendliche, bei denen über konkrete Hilfeanlässe Schnittstellen zur Jugendhilfe hergestellt werden. Die Kooperation mit dem Jugendamt oder freien Jugendhilfeträgern gehört nicht zum Alltagsgeschäft von Lehrerinnen und Lehrern, sondern bildet eher eine Ausnahmesituation. Wie ausgeprägt diese Ausnahmesituation ist, hängt aber auch von der Schulart und der soziostrukturellen Verfasstheit des räumlichen Einzugsgebietes der Schule ab. Es ist anzunehmen, dass je prekärer sich die Lebensbedingungen von jungen Menschen und ihren Familien in einem Gemeinwesen gestalten, auch die Kooperationsanlässe von Jugendhilfe und Schule zunehmen, sofern nicht schon institutionenübergreifende, sozialräumliche bzw. projektbezogene Arbeitszusammenhänge bestehen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aufgrund der unterschiedlichen Verfasstheit und Aufgabenprofile von Jugendhilfe und Schule auch strukturell bedingt unterschiedliche Zugänge zur Ausgestaltung von Kooperation vorliegen.

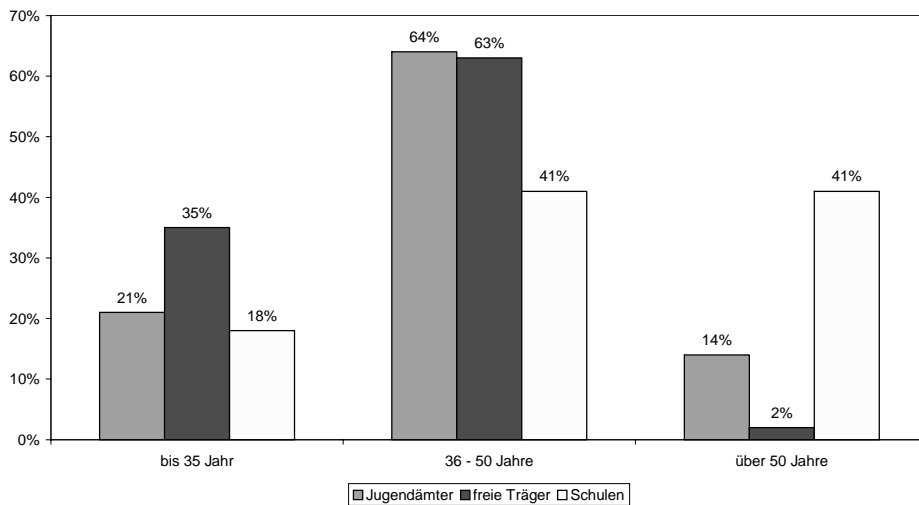
Entlang der Stichprobenzusammensetzung kann dies in einem einfachen Bild beschrieben werden. Während wenig Fachkräfte der Sozialen Dienste der Jugendämter aufgrund ihrer zentralen Funktion als Anlaufstelle, Hilfeplaner, Netzwerker und Koordinator potentiell mit allen Lehrerinnen und Lehrern eines Gemeinwesens in ihrem Zuständigkeitsbereich kooperieren, stellt dies für die Schulen eher eine Ausnahmesituation in Einzelfällen dar. Für die freien Träger der Jugendhilfe gehört die Kooperation mit Schulen im Rahmen der Einzelfallarbeit zu einem zentralen Bestandteil eines ganzheitlichen Hilfeverständnisses.

### **3.7 (Berufs-)Biographische Daten der Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmern: Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist auch eine Frage des Verhältnisses zwischen Generationen und Geschlechtern**

Zur Beschreibung der Stichprobe wurden im ersten Frageblock Angaben zu Alter, Geschlecht und zu den Dienstjahren in den jeweiligen Institutionen erhoben. Die Auswertung der Befragungsergebnisse zeigt hier deutliche strukturelle Differenzen zwischen Schule und Jugendhilfe, die in vielerlei Hinsicht für die Gestaltung von Kooperationsbeziehungen relevant sind.

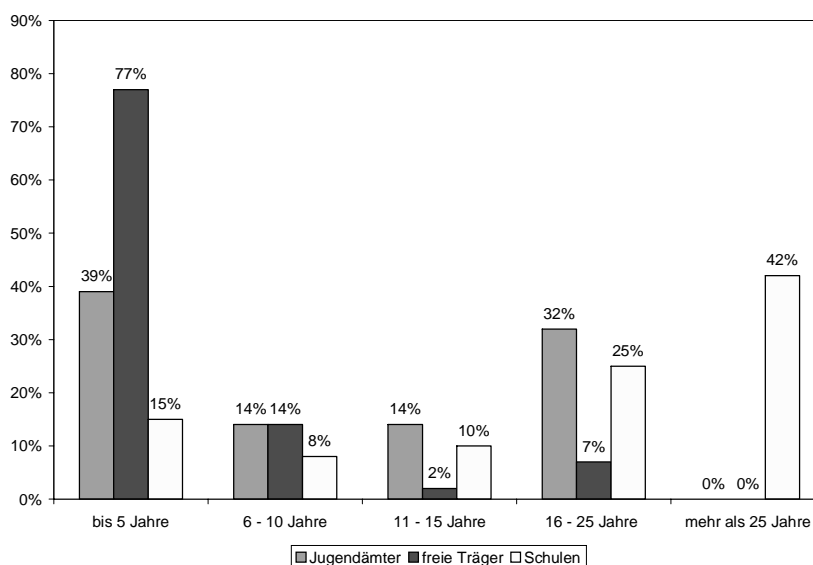
Bezogen auf die Altersstruktur der Befragten zeigt sich (Abb. 3), dass die überwiegende Mehrzahl der Fachkräfte bei öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe jünger als 45 Jahre ist. Ganz entgegengesetzt verhält sich die Altersstruktur der befragten Lehrerinnen und Lehrer. Hier sind 40% älter als 50 Jahre. Diese Verteilung der Altersstruktur entspricht in etwa auch den bundesweiten Trends (vgl. Bissinger u.a. 2002).

Abb. 3: Alter der befragten Fachkräfte



In entsprechender Weise drückt sich diese Verteilung in der Altersstruktur auch bei den Durchschnittswerten zur Anzahl der Dienstjahre in den jeweiligen Institutionen aus (Abb. 4). Vor allem bei den Fachkräften der freien Jugendhilfsträger fällt auf, dass drei Viertel weniger als 5 Jahre in diesem Arbeitsfeld tätig sind bzw. 90% weniger als 10 Jahre. Zwar zeigt sich, dass auch beim öffentlichen Jugendhilfsträger mehr als die Hälfte der Fachkräfte weniger als 10 Jahre hier beschäftigt sind, gleichermaßen gibt es auch eine große Gruppe, die bis zu 25 Jahren Jugendamtsarbeit verrichtet (ca. 30%). Trotz dieser Streuung zeigen sich zur Verteilung der Dienstjahre bei Lehrerinnen und Lehrern deutliche Unterschiede. Hier sind über 40% der Befragten schon über 25 Jahre in einer Schule tätig bzw. etwa zwei Drittel länger als 16 Jahre.

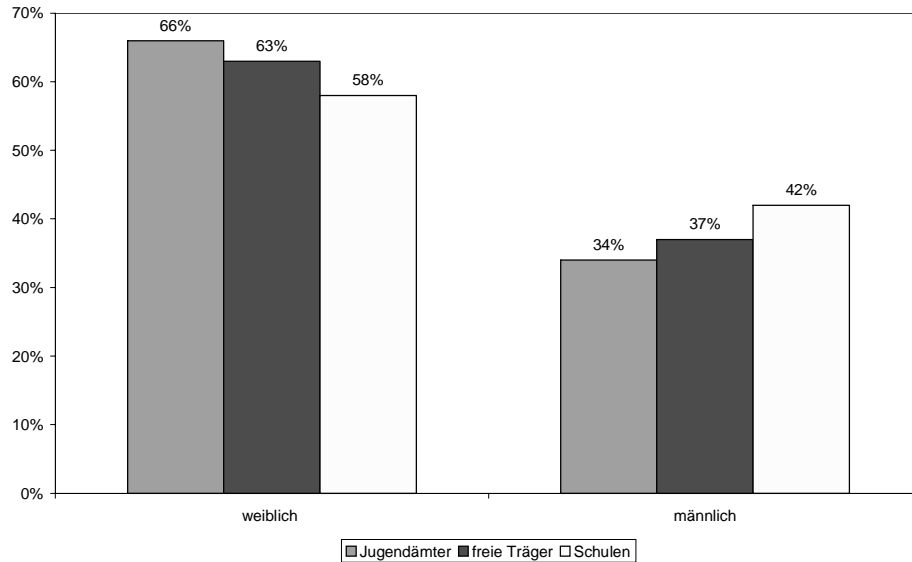
Abb. 4: Dienstjahre der befragten Fachkräfte



Bei der Verteilung des Geschlechterverhältnisses sind die Unterschiede zwischen den Institutionen gering. Dennoch zeigt sich, dass mit einem Anteil

von über 60% die Mehrzahl der Fachkräfte in der Jugendhilfe weiblich sind. Im Bundesdurchschnitt liegt der Anteil der Frauen an den Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe sogar bei über 80% (vgl. Bissinger 2002, S. 47). Auch wenn der Anteil der Lehrerinnen mit 58% leicht überwiegt, ist hier das Geschlechterverhältnis eher ausgeglichen.

Abb. 5: Geschlecht der befragten Fachkräfte



Diese Ergebnisse zeigen, dass die beiden Institutionen Schule und Jugendhilfe nicht nur als unterschiedliche gesellschaftliche Teilsysteme mit je eigenen Funktionslogiken und professionellen Handlungsverständnissen aufeinander treffen, sondern mit den in ihnen handelnden Personen auch unterschiedliche Generationen mit entsprechenden berufsbiographischen Erfahrungskontexten. Dieses Ergebnis ist für die Frage nach den Voraussetzungen gelingender Kooperation von besonderer Bedeutung. Der Aufbau und die Ausgestaltung von Kooperationsbeziehungen hängt nicht nur davon ab, ob verlässliche Strukturen, geklärte Rollen und Zuständigkeiten vorzufinden sind, sondern auch von den reflexiven Kompetenzen der Interaktionspartner. Das Selbstverständnis und die Funktionsweise von Institutionen lässt sich nicht nur durch gesellschaftliche, rechtliche und professionelle Strukturmerkmale erklären, sondern ist immer auch geprägt von normativen Bezugssystemen der in ihnen agierenden Menschen. So wie diese normativen Bezugssysteme der handelnden Menschen eine Institution in ihrer praktischen Ausgestaltung prägen, so beeinflussen sie auch als Repräsentanten dieser Institution die Kooperationsbeziehungen.

Mit Blick auf diese Ergebnisse zeigt sich, dass mit dem Aufeinandertreffen verschiedener Generationen auch unterschiedliche historisch gewachsene Vorstellungen von Normalität, „guter“ Jugendhilfe und „guter“ Schule den Rahmen für Kooperation bilden. Vor dem Hintergrund des raschen gesellschaftlichen Wandels zeigen sich für die Lebensphasen Kindheit und Jugend deutlich veränderte Sozialisationsbedingungen. Damit gehen auch neue jugendkulturelle Ausdrucksformen und Bewältigungsanforderungen einher. Das heißt, wenn Normalität zunehmend im Plural definiert werden muss, hat sich auch die Sicht auf das, was als „normabweichend“ definiert wird, in entscheidender Weise verändert. Wenn durch den Wandel von Familienformen, durch alte und neue sozialen Risiken, den Einfluss von Medienwelten und Kommunikationstechnologien „normabweichendes“ Verhalten jeweils neu bestimmt und ausgehandelt werden muss, dann ergeben sich daraus auch für den Dialog zwischen den Generationen mit ihren je

spezifischen biographischen Erfahrungskontexten neue Anforderungen. Der Umgang mit kind- und jugendspezifischen Bewältigungsstrategien erfordert nicht nur in, sondern auch zwischen den kooperierenden Institutionen reflexive Kompetenzen, um die Lebenslagen und Ausdrucksformen von jungen Menschen deuten und verstehen zu können.

Hinzu kommt, dass Schule wie Jugendhilfe seit Anfang der 90er Jahre von paradigmatischen Veränderungen betroffen sind, die zwar rechtlich und fachlich eingeleitet, aber auf der Ebene der praktischen Handlungsvollzüge und der Ausgestaltung der institutionellen Strukturen längst nicht abgearbeitet sind. Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz wurde 1990 ein Paradigmenwechsel von einer ordnungs- und eingriffsorientierten hin zu einer lebenswelt- und dienstleistungsorientierten Kinder- und Jugendhilfe vollzogen, der mit weitreichenden Konsequenzen für das professionelle und konzeptionelle Selbstverständnis öffentlicher und freier Träger verbunden ist. Mit Blick auf die Ausgestaltung von Kooperationsbeziehungen stellt sich hier nicht nur die Frage, inwieweit dieser paradigmatische Wandel in den Institutionen der Jugendhilfe selbst vollzogen wurde, sondern auch, welche Erwartungen und Vorstellungen von Jugendhilfe bei den kooperierenden Partnern vorliegen.

Nicht nur die Jugendhilfe, sondern auch die Schulen befinden sich in einem nachhaltigen Veränderungsprozess, der bildungspolitisch weit vor den spektakulären Ergebnissen der PISA-Studie eingeleitet wurde. Ob es sich dabei um Ansätze der Schulentwicklung mit gestärkter Schulautonomie, neue Lehrplankonzepte und Unterrichtsmethoden oder die Öffnung von Schulen ins Gemeinwesen handelt, so zeigt sich ein beträchtliches Innovationspotential und eine beachtliche Vielfalt pädagogischer Initiativen und Praxismodelle, die die Schullandschaft heute prägen (vgl. Preiß, Wahler 2002).

Das heißt, was eine „gute“ Schule ist und welche Anpassungsleistungen Kinder und Jugendliche heute zu erbringen haben, hat sich in den vergangenen Jahren ebenso verändert wie die Frage, was eine „gute“ Jugendhilfe auszeichnet und welches Bewältigungshandeln von jungen Menschen und Familien als normabweichend definiert wird und welches nicht. Insbesondere bei der Frage, wie mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen umgegangen werden soll, verdichten sich wie unter einem Brennglas die normativen Konzepte der handelnden Personen und die Traditionsbestände der zuständigen Institutionen. Eine gelingende Kooperation setzt in besonderer Weise voraus, dass die je unterschiedlichen normativen Bezugssysteme, d.h. die Vorstellungen von gelingendem Alltag, ebenso offengelegt werden, wie die jeweiligen institutionellen und professionellen Selbstverständnisse. Nur vor diesem Hintergrund lassen sich institutionenübergreifende Konzepte zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen realisieren, deren Verhalten als „normabweichend“ und „störend“ erscheint.

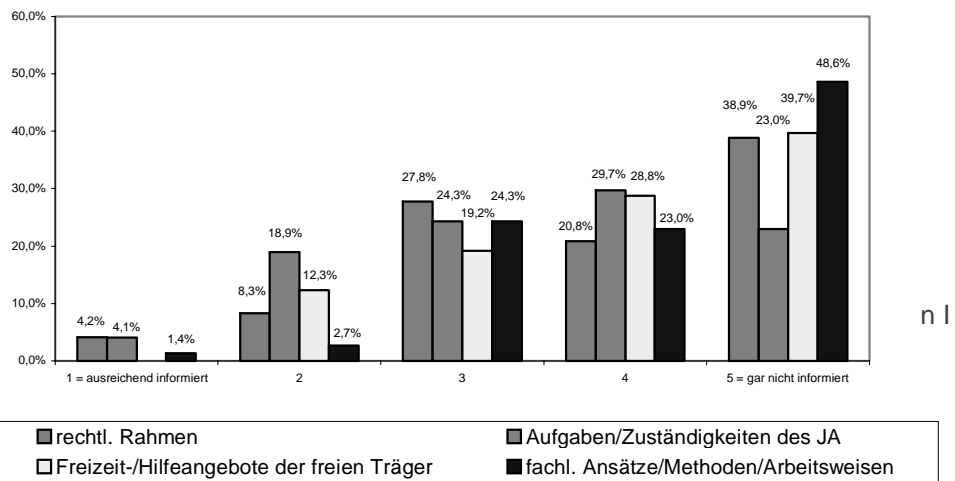
### **3.8 „Wissen was die anderen tun“ als Voraussetzung für gelingende Kooperation**

In einem weiteren Frageblock wurden die Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe wie auch die Lehrerinnen und Lehrer danach befragt, wie sie ihren Kenntnisstand zu den Rahmenbedingungen und Handlungsfeldern der jeweils anderen Institutionen einschätzen. Die These hinter dieser Fragestellung war, dass wenig differenziertes Wissen über die jeweils andere Institution vorliegt und dass aus dem Nicht-Wissen Missverständnisse, unsachgemäße Zuschreibungen und Erwartungen sowie nicht ausgeschöpfte Handlungspotentiale resultieren, die die Kooperationsbedingungen er-

schweren.

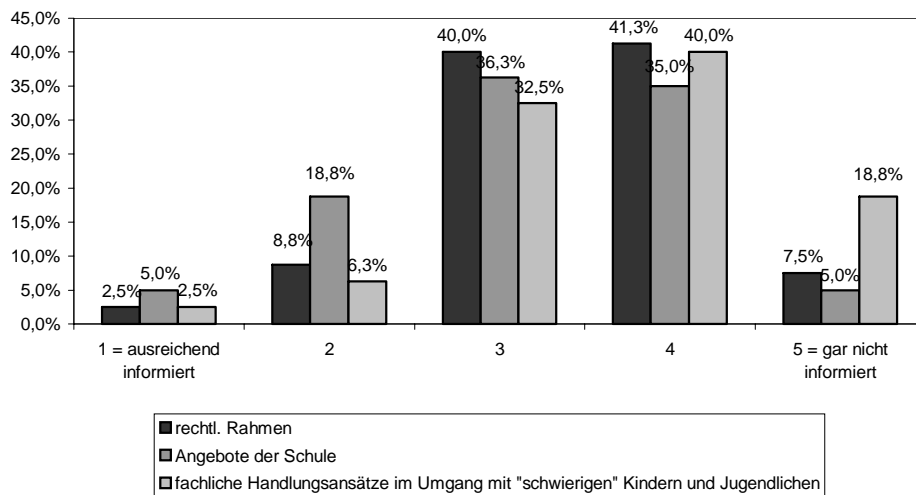
Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen diese These: Weit mehr als die Hälfte der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, dass sie kaum oder gar keine Kenntnisse über den rechtlichen Rahmen, über Aufgaben und Zuständigkeiten, Freizeit- und Hilfeangebote und die fachlichen Handlungsansätze der Jugendhilfe haben. Nur ein geringer Teil (< 20%) der Lehrerinnen und Lehrer sind der Meinung, dass diese Wissensbasis ausreichend vorhanden sei.

Abb. 6: Kenntnisstand der befragten Fachkräfte aus den Schulen über Rahmenbedingungen und Handlungsfelder der Jugendhilfe



In ähnlicher Ausprägung stellt sich auch das Antwortverhalten der Fachkräfte aus der Jugendhilfe dar. Auch hier gaben mehr als 50% der Befragten an, dass sie keinen bzw. nur einen geringen Kenntnisstand über die rechtlichen Rahmenbedingungen, Angebote und Handlungsansätze der Schule haben. Auch hier lag der Anteil an Fachkräften, die sich ausreichend informiert fühlten, bei unter 20%.

Abb. 7: Kenntnisstand der befragten Frachkräfte der Jugendhilfe über Rahmenbedingungen und Handlungsfelder der Schule

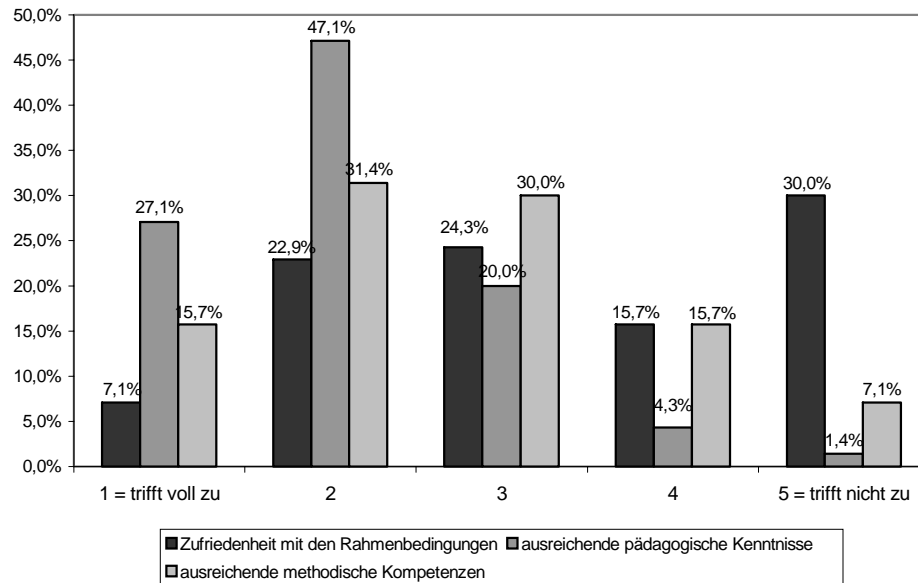


Nun kann aus diesen Ergebnissen nicht der Schluss gezogen werden, dass die Jugendhilfe sich in schulischen Fragen ebenso gut auskennen muss, wie die Schule selbst und umgekehrt. Vielmehr kann aber angenommen werden, dass die Kooperationspartner sich ein „Bild“ vom jeweils Anderen machen können müssen, das auf der Ebene des „Wissens“ ausreichend ist, um eine Kommunikation über Ziele, Konflikte und unterschiedliche Erwartungshaltungen fundiert führen zu können. „Informiertheit“ stellt eine zentrale Basis für den Aufbau und die Ausgestaltung von Kooperationsbeziehungen dar. Hier zeigt sich deutlicher Handlungsbedarf.

### 3.9 Welche Rahmenbedingungen sind erforderlich um den Schulalltag zu meistern?

In einem weiteren Frageblock wurden die Lehrerinnen und Lehrer danach gefragt, wie sie die schulischen Rahmenbedingungen, die pädagogischen Kompetenzen und methodischen Fähigkeiten einschätzen, um die vielfältigen Anforderungen des Schulalltags sowie den Umgang mit „schwierigen“ Schülern und Schülerinnen zu meistern. Hier zeigen die Ergebnisse der Schulbefragung sehr deutlich, dass Lehrkräfte weniger häufig eine Verbesserung ihrer Qualifikation im Hinblick auf pädagogische Handlungsmöglichkeiten und methodische Fähigkeiten als notwendig erachten; primär werden die strukturelle Rahmenbedingungen sowie Unterstützungsmöglichkeiten und Handlungsfreiräumen im Hinblick auf die Ausgestaltung eines gelingenden Alltags genannt. Knapp die Hälfte der befragten Lehrerinnen und Lehrer gab diese Einschätzung ab. Über ausreichende pädagogische Kompetenzen zu verfügen, gaben hingegen drei Viertel der Lehrerinnen und Lehrer an.

Abb. 8: Einschätzung der eigenen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten und Spielräume durch die befragten Fachkräfte aus den Schulen



Aus diesem Ergebnis ergibt sich die Frage, welchen Beitrag die Kooperation von Jugendhilfe und Schule leisten kann, dass auch „schwierige“ Kinder und Jugendliche so weit als möglich im Klassenverband gehalten und schulische Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht werden können. Dabei kann es allerdings nicht darum gehen, dass die Jugendhilfe lediglich eine kompensatorische Funktion übernimmt. Hier stellt sich ebenso die Frage, welche Handlungsmöglichkeiten in Schulen vorzufinden sind bzw. weiter zu entwickeln sind, damit eine Anpassung an veränderte Sozialisationsbedingungen gelingt. Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule setzt dann ein, wenn es darum geht, gemeinsam abgestimmte Konzepte zu entwickeln, die die Handlungsspielräume beider Institutionen mit ihren je unterschiedlichen Möglichkeiten erweitern und damit dazu beitragen, der gemeinsamen Verantwortung zur Schaffung günstiger Sozialisationsbedingungen für alle Kinder und Jugendlichen besser gerecht zu werden.

### 3.10 Bei der Kooperationsdichte zeigen sich strukturelle Unterschiede zwischen Jugendhilfe und Schule

Um die derzeit vorhandenen Kooperationsstrukturen und -erfahrungen abbilden und analysieren zu können, wurde in einem weiteren Frageblock nach der Häufigkeit der Kooperation in der Einzelfallarbeit gefragt. Hier zeigen die Ergebnisse, dass aufgrund der unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen von Jugendhilfe und Schule eine sehr unterschiedliche Kooperationsdichte und damit auch mehr oder weniger Erfahrungswissen über die Zusammenarbeit in der Einzelfallarbeit vorliegt.

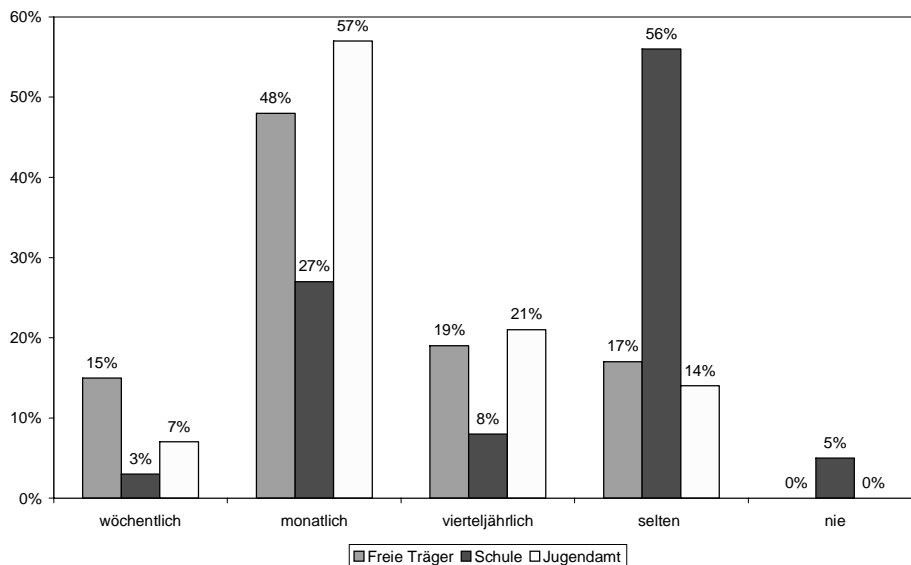
Fast zwei Drittel der Lehrerinnen und Lehrer gaben an, dass sie „selten“ bzw. „nie“ mit Institutionen der Jugendhilfe kooperieren. Allerdings antwortete auch fast ein Drittel der befragten Lehrerinnen und Lehrer, „etwa monatlich“ oder gar „wöchentlich“ mit der Jugendhilfe in Kontakt zu stehen.

Gänzlich anders stellt sich die Verteilung der Kooperationshäufigkeit aus



der Sicht der Jugendhilfe dar. Etwa zwei Drittel der Jugendhilfefachkräfte gaben an, „monatlich“ bzw. auch „wöchentlich“ Kontakt zu Schulen im Rahmen von Einzelfallarbeit zu haben. Weitere 20% kooperieren im Durchschnitt vierteljährlich mit Lehrerinnen und Lehrern.

Abb 9: Kooperationen im Einzelfall zwischen Schule und Jugendhilfe



Die Ergebnisse bestätigen, dass für die Jugendhilfe die Zusammenarbeit mit Schulen ein zentrales Handlungsfeld darstellt. Für einen größeren Anteil der Lehrerinnen und Lehrer ist die Kooperation ein eher singuläres Ereignis. Anders verhält es sich bei Schulen, die sich im Einzugsbereich sozial benachteiligter Wohngebiete befinden und die Kumulation von Problemlagen am Ort Schule in besonderer Weise deutlich wird. Aufgrund dieser strukturellen Differenzen bei der Kooperationsdichte kann angenommen werden, dass der Handlungsdruck der Jugendhilfe zur Qualifizierung der Zusammenarbeit größer ist als in den Bildungsinstitutionen.

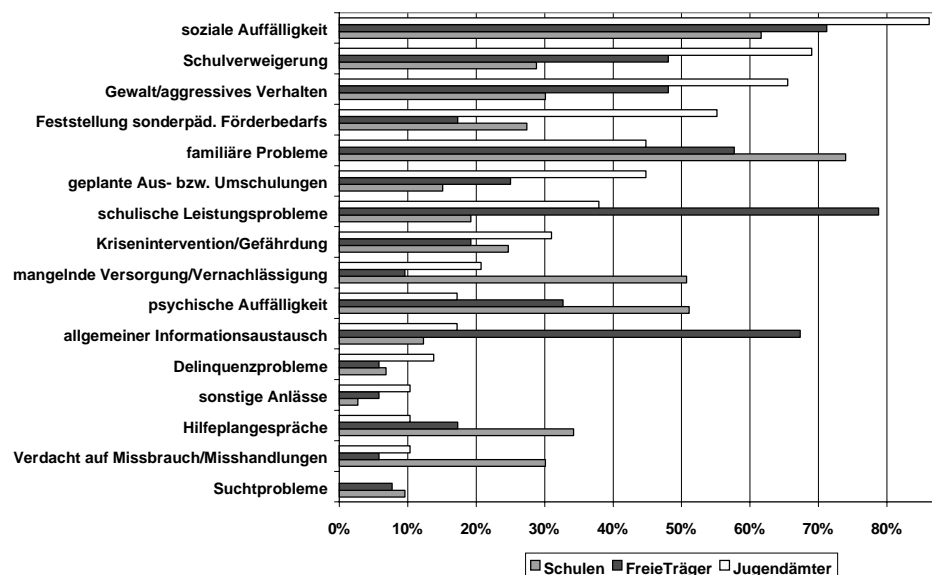
### 3.11 Was führt im Einzelfall zur Zusammenarbeit? Gemeinsame Bezugspunkte und divergierende Wahrnehmungsmuster bei der Beschreibung von Kooperationsanlässen

Um herauszufinden, wo Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Beschreibung der häufigsten Kooperationsanlässe in Rahmen fallbezogener Tätigkeiten liegen, wurden in einem weiteren Frageblock 16 zentrale Problembereiche vorgegeben, aus denen maximal 3 ausgewählt werden konnten. Die ausgewählten Problembereiche umfassen allgemeine Lebenslagen wie die familiäre Situation, mangelnde Versorgung, Vernachlässigung und soziale Auffälligkeiten, aber auch spezifische Problembereiche wie psychische Auffälligkeiten, Gewalt, Missbrauch, Sucht und Delinquenz. Ein weiterer Block lässt sich zu schulbezogenen Problemen zusammenfassen, die von Schulleistungen über Schulverweigerung bis hin zu Aus- und Umschulungen reichen. Darüber hinaus gab es die Antwortvorgaben „allgemeiner Informationsaustausch“, „Mitwirkung bei Hilfeplangesprächen“ und „Sonstiges“. Die Antwortvorgaben umfassen die häufigsten Problem-

konstellationen, die auch im Zusammenhang mit der Begründung eines erzieherischen Bedarfs und der Einleitung einer erzieherischen Hilfe stehen und auch im schulischen Kontext wahrnehmbar sind.

Die Auswertung der Nennungen zeigt zwischen Jugendhilfe und Schule einige Gemeinsamkeiten aber auch deutliche Unterschiede bei der Gewichtung von Kooperationsanlässen. Die höchsten Werte aber auch die höchste Übereinstimmung bei Jugendhilfe und Schule zeigen sich bei dem Kooperationsanlass „soziale Auffälligkeiten“. Aus der Perspektive der befragten Lehrerinnen und Lehrer wird diese Feststellung dadurch konkretisiert, dass aus ihrer Sicht zu den häufigsten Kontaktsanlässen auch familiäre Probleme, Vernachlässigungen und psychische Auffälligkeiten zählen. Etwas seltener werden aggressives Verhalten, der Verdacht auf Missbrauch, Schulverweigerung, Krisenintervention bei Gefährdungen und die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs als Kooperationsanlass angegeben. Sucht und Delinquenz sowie schulische Leistungsprobleme und Aus- und Umschulungen spielen nur eine geringe Rolle.

Abb.10: Häufigste Anlässe für Kooperation im Einzelfall zwischen Schule und Jugendhilfe



Aus der Perspektive der Sozialen Dienste werden neben „sozialen Auffälligkeiten“ auch „aggressives Verhalten“ und „familiäre Probleme“ als die häufigsten Kooperationsanlässe benannt. Fast gleichwertig neben diesen zielgruppenbezogenen Merkmalen stehen ganz im Unterschied zu den Nennungen der Lehrerinnen und Lehrer schulbezogene Problembereiche wie Schulverweigerung, die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, Aus- und Umschulungen sowie schulische Leistungsprobleme. Auch bei den freien Trägern der Jugendhilfe wurden neben bestimmten Zielgruppenbeschreibungen auch schulbezogene Problembereiche hervorgehoben.

Diese unterschiedliche Hervorhebung der häufigsten Kooperationsanlässe ist interpretationsbedürftig und verweist auf ein typisches Spannungsfeld, das die Zusammenarbeit beider Institutionen belastet. Aus der Sicht der befragten Lehrerinnen und Lehrer werden bestimmte normabweichende Verhaltensweisen und Problemlagen von Kindern und Jugendlichen als typische Kooperationsanlässe benannt, die im Kontext Schule oftmals augen-

scheinlich werden und im Zusammenhang mit schulischen Lern- und Leistungsproblemen stehen können. D.h. Lehrerinnen und Lehrer wenden sich nicht in erster Linie wegen schulischen Problemlagen an die Träger der Jugendhilfe, sondern aufgrund der Feststellung von Sozialisationsdefiziten, die beeinträchtigend auf die Gestaltung von Bildungsprozessen, Unterricht und Schulleistungen wirken. Diese Gewichtung der Kooperationsanlässe ist insofern plausibel, als die Jugendhilfe ihrem rechtlichen Auftrag nach für die Herstellung bzw. Erhaltung günstiger Sozialisationsbedingungen und die Bearbeitung individueller Benachteiligungen zuständig ist und folgerichtig um Unterstützung angefragt wird.

Aus der Perspektive der Jugendämter werden die Kooperationsanlässe zu Schulen anders gewichtet. Neben der Feststellung individueller Problemlagen von jungen Menschen werden hier Handlungsaufträge als Anlass für die Zusammenarbeit gesehen, die direkt auf Fragen der schulischen Integration und weniger auf die Ursachen für normabweichendes Verhalten verweisen. Auch diese Einschätzung zu den häufigsten Kooperationsanlässen aus der Sicht der Sozialen Dienste ist in doppelter Weise gut begründbar. Zum einen ist anzunehmen, dass sich Lehrerinnen und Lehrer erst dann an das Jugendamt wenden, wenn deutlich wahrnehmbare Schul(-leistungs-)probleme und Schulverweigerungen vorliegen oder Aus- und Umschulungen notwendig werden. Diese Interventionsanlässe werden sicherlich auch benannt. Eine weitergehende Analyse der Ursachen von schulischen Problemen ist nicht mehr die originäre Aufgabe von Schule, sondern ruft die professionellen Kompetenzen und Zuständigkeiten der Jugendhilfe auf den Plan. Zum anderen stellt auch das Jugendamt selbst Kontakt zu Schulen her, wenn es darum geht, im Rahmen ganzheitlich angelegter Hilfe- und Unterstützungsprozesse nicht nur „außerschulische“ familiäre Problemlagen oder individuelle Erziehungsprobleme zu bearbeiten, sondern auch die Integration in die Lebenswelt Schule sicherzustellen. Die Jugendhilfe kann ihrem rechtlich normierten Auftrag, der da heißt: „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (§ 1 SGB VIII) nur nachkommen, wenn es auch gelingt, gesellschaftliche Teilhabe und zentrale Zukunftschancen über Bildung und Schulerfolg zu sichern.

Diese divergierenden Wahrnehmungsmuster von Schule und Jugendhilfe zu den häufigsten Kooperationsanlässen sind vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Aufträge, Funktionszuschreibungen und Kompetenzen der beiden gesellschaftlichen Teilsysteme gut erklärbar. Gleichzeitig verweisen sie aber auch auf eine typische Konfliktlinie, wenn aus der Wahrnehmung der unterschiedlichen Kooperationsanlässe wechselseitige Vereinnahmungen oder Aufträge abgeleitet werden, die jede Institution so für sich nicht bearbeiten kann. Typische Konflikte entstehen dann, wenn der Auftrag der Schule an die Jugendhilfe so verstanden wird, dass erst die individuellen Problemlagen und Sozialisationsdefizite bearbeitet werden müssen, damit dadurch die Voraussetzungen für eine Teilnahme am Unterricht und für schulische Lernprozesse gesichert sind. Oder der Auftrag der Jugendhilfe an die Schule wird so ausgelegt, dass auch „schwierige“ Schüler und Schülerinnen entsprechende schulische Unterstützung erhalten müssen, um vorschnelle Ausgrenzungen und zusätzliche Benachteiligungen zu vermeiden. Mit diesen Aufträgen und Zuschreibungen sind beide Institutionen überfordert, da weder die Jugendhilfe noch die Schule für sich allein genommen günstige Sozialisationsbedingungen und Schulerfolg herstellen können. Die Zuschreibungen und Aufträge beziehen sich zwar folgerichtig auf die jeweiligen Funktionen, verkennen allerdings, dass sich Lebenslagenprobleme und Bildungsprozesse in der praktischen Arbeit „am Fall“ nicht trennen lassen.

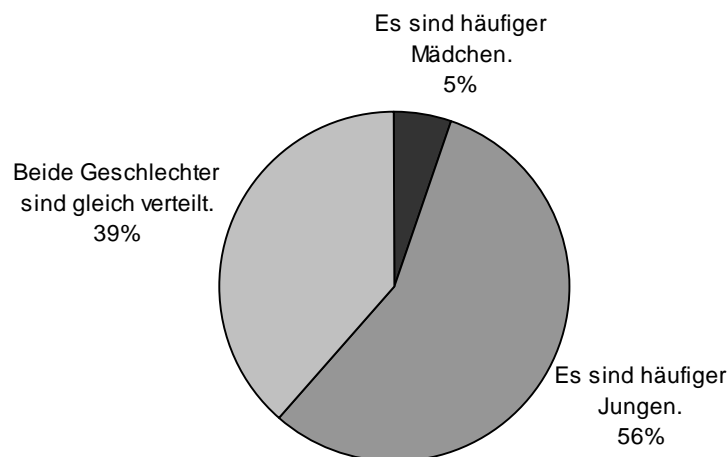
Diese Ergebnisse verweisen darauf, dass eine Verständigung beider Institutionen über die je unterschiedlichen Funktionsweisen, Aufgaben und Wahrnehmungsmuster eine grundlegende Voraussetzung für die Definition gemeinsamer Ziele und die Entwicklung tragfähiger Handlungskonzepte ist.

### 3.12 Welche Zielgruppe steht im Mittelpunkt der Kooperation?

Neben den problembezogenen Anlässen für Kooperation sollten über weitere Fragen spezifischere Zielgruppenmerkmale erhoben werden, die aus der Perspektive der beiden Institutionen am häufigsten den Anlass für die Zusammenarbeit bilden. Bei allen Unterschieden, die bei der Gewichtung von Zielgruppenmerkmalen deutlich wurden, zeichnen sich bei den folgenden Ergebnissen gemeinsame Grundtendenzen ab.

Zunächst wird deutlich, dass übereinstimmend männliche Kinder und Jugendliche (aller Altersklassen) häufig den Anlass für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule bilden (Abb.11). Zwar geben knapp 40% der Befragten an, dass es kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern gäbe, aber es überwiegt doch eindeutig die Zuschreibung „Jungen“. Dass es sich vor allem um Mädchen handele, bejahten nur 5%.

Abb.11: Kinder und Jugendliche, die häufig Anlass für Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe sind (Differenzierungsmerkmal Geschlecht)

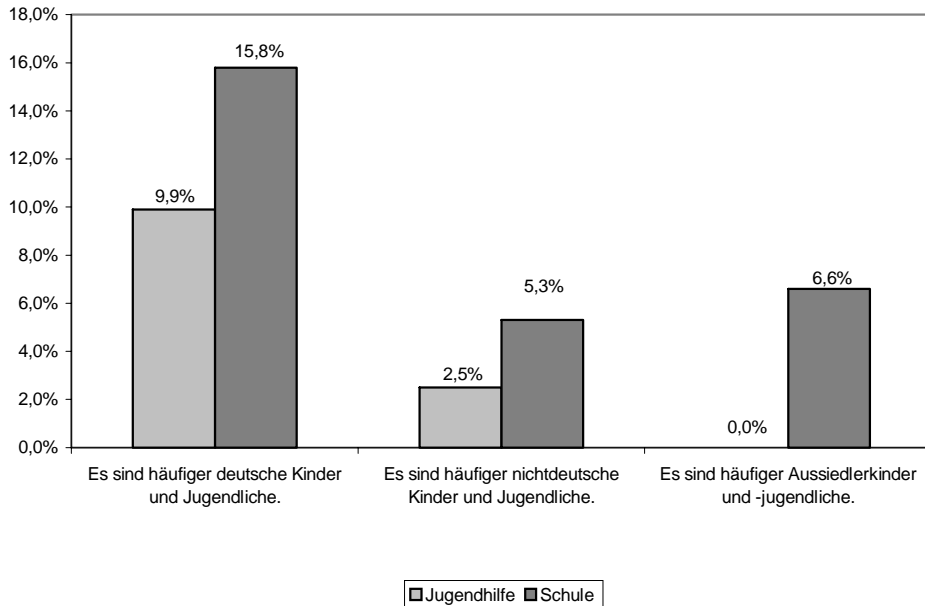


Dieses Ergebnis deckt sich mit der bekannten Feststellung, dass geschlechtsspezifische Ausdrucksweisen auch unterschiedliche professionelle und institutionelle Reaktionsmuster hervorrufen. Während Mädchen häufiger ihre Schwierigkeiten „still“ aushalten, können Jungen sie nach außen, meist ohne Rücksicht auf andere ausagieren (vgl. Böhnisch, Winter 1993). In den sozialpädagogischen Handlungsfeldern treten diese geschlechtsstereotypen Muster noch deutlicher zu Tage als in der Schule. Als Reaktion auf „normabweichendes Verhalten“ werden Interventionen der Jugendhilfe ausgelöst, wenn die Umwelt das männliche Dominanzmuster nicht mehr unterstützt. In fast allen Jugendhilfeleistungsbereichen sind männliche Kinder und Jugendliche überrepräsentiert. Mädchen treten dann häufiger in Erscheinung, wenn sie als Jugendliche sich selbst aktiv Unterstützung und Hilfe in Beratungsstellen oder bei Jugendämtern einfordern (vgl. Hamburger, Müller, Porr 1998; Bürger 4/2002).

Überraschend allerdings ist das Ergebnis, dass es sich in der Regel nicht

um Kinder und Jugendliche nicht-deutscher Herkunft handelt. Lediglich 5% der Befragten gaben an, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund den Auslöser für Kooperationen bilden (Abb.12).

Abb. 12: Kinder und Jugendliche, die häufiger Anlass für Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe sind (Differenzierungsmerkmal Nationalität)

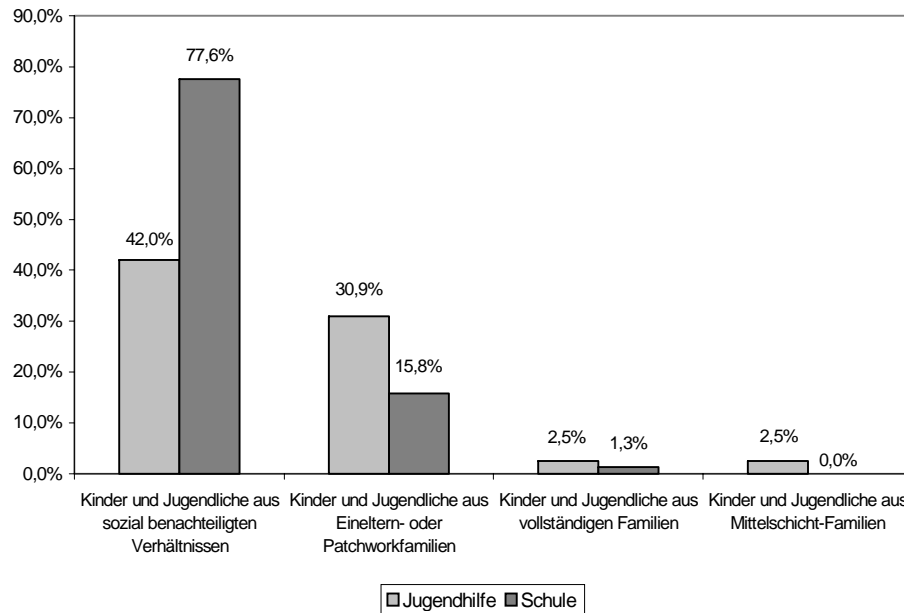


Dieses Ergebnis überrascht in doppelter Hinsicht. Zum einen widerspricht es dem öffentlichen Diskurs, in dem der zentrale Tenor nach wie vor lautet, dass „ausländische“ Kinder und Jugendliche ein zentrales Problem haben oder anders ausgedrückt, eine zentrale Herausforderung für die gesellschaftlichen Institutionen darstellen. Zum anderen passt es ebenso wenig zu der Erkenntnis, dass zugewanderte Menschen über Generationen hinweg von sozialer Benachteiligung in fast allen Lebensbereichen (Arbeit, Bildung, Gesundheit etc.) überdurchschnittlich betroffen sind (vgl. Bode, Münz 2000). Eine andere Lesart dieses Ergebnisses bestätigt wiederum die Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien nur sehr selektiv von der Jugendhilfe erreicht werden (z.B. im Bereich der offenen Jugendarbeit) und daraus der Schluss gezogen werden kann, dass trotz der Einwanderungstatsache eine interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste noch fehlt. Im Schulbereich zeigt sich, dass ausländische Schüler und Schülerinnen einen deutlich geringeren Schulerfolg aufweisen und dass neben der sozialen Herkunft auch der Status „Nationalität“ einen zentralen Faktor für Bildungsbenachteiligungen darstellt (vgl. BFSFJ 2002). Zwar deuten diese Ergebnisse hier an, dass es sich bei der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Regel um deutsche Kinder und Jugendliche handelt und hier der größte Handlungsbedarf besteht, dennoch kann begründet danach gefragt werden, wie es durch abgestimmte Handlungskonzepte gelingen könnte, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung stärker als bisher auch für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu ermöglichen.

Darüber hinaus wurden auch Antwortmöglichkeiten zur Beschreibung der sozialen und familiären Situation vorgegeben. Auch hier sind die Ergebnisse von der Tendenz her übereinstimmend. Die häufigsten Nennungen ent-

fielen auf Kinder und Jugendliche, die aus sozial benachteiligten Verhältnissen sowie aus Ein-Eltern- bzw. Patchworkfamilien stammen. Vollständige Mittelschichtfamilien scheinen keine Rolle zu spielen (Abb.13).

Abb. 13: Kinder und Jugendliche, die häufiger Anlass für Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe sind (Differenzierungsmerkmal Familien- und Lebenssituationen)



An diesen Ergebnissen können die Folgen gesellschaftlichen Wandels für die Institutionen Jugendhilfe und Schule in besonderer Weise deutlich gemacht werden. Als dritte Sozialisationsinstanz neben Familie und Schule stehen Angebote der Jugendhilfe zwar allen Kindern und Jugendlichen offen, aber dennoch bleibt die besondere Aufgabe, sozialen Benachteiligungen durch entsprechende Unterstützungsaktivitäten entgegen zu wirken. Aufgrund anhaltend hoher Arbeitslosigkeit wächst zunehmend die Zahl von Kindern und Jugendlichen, die von Armut und sozialer Ausgrenzung durch deprivilierte Lebenslagen betroffen sind (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk 2002). Besonders betroffen von dieser Entwicklung sind alleinerziehende Frauen und kinderreiche Familien, die in den intervenierenden Hilfen zur Erziehung deutlich überrepräsentiert sind. Hier entwickelt sich die Jugendhilfe zunehmend zu einem kompensatorischen Ausfallbürgen für gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, auf die sie selbst nur in begrenzter Weise Einfluss nehmen kann, sich den Folgeproblemen allerdings stellen muss. Auch stellt sich hier für die Jugendhilfe die Frage, wie durch adäquate Unterstützungsleistungen Armutsrisiken vermindert, den neuen Familienformen entsprochen und präventive Angebote gestärkt werden können.

Auch aus der Schulperspektive entsprechen diese Ergebnisse der PISA-Studie, die nachdrücklich aufzeigt, dass in Deutschland die soziale Herkunft der Kinder und Jugendlichen über Zugangschancen und Partizipationsmöglichkeiten an formalen Bildungsprozessen entscheidet (vgl. Baumert 2001).

### **3.13 Einblicke in den Kooperationsalltag: Schwerpunkte der einzelfallbezogenen Kooperation**

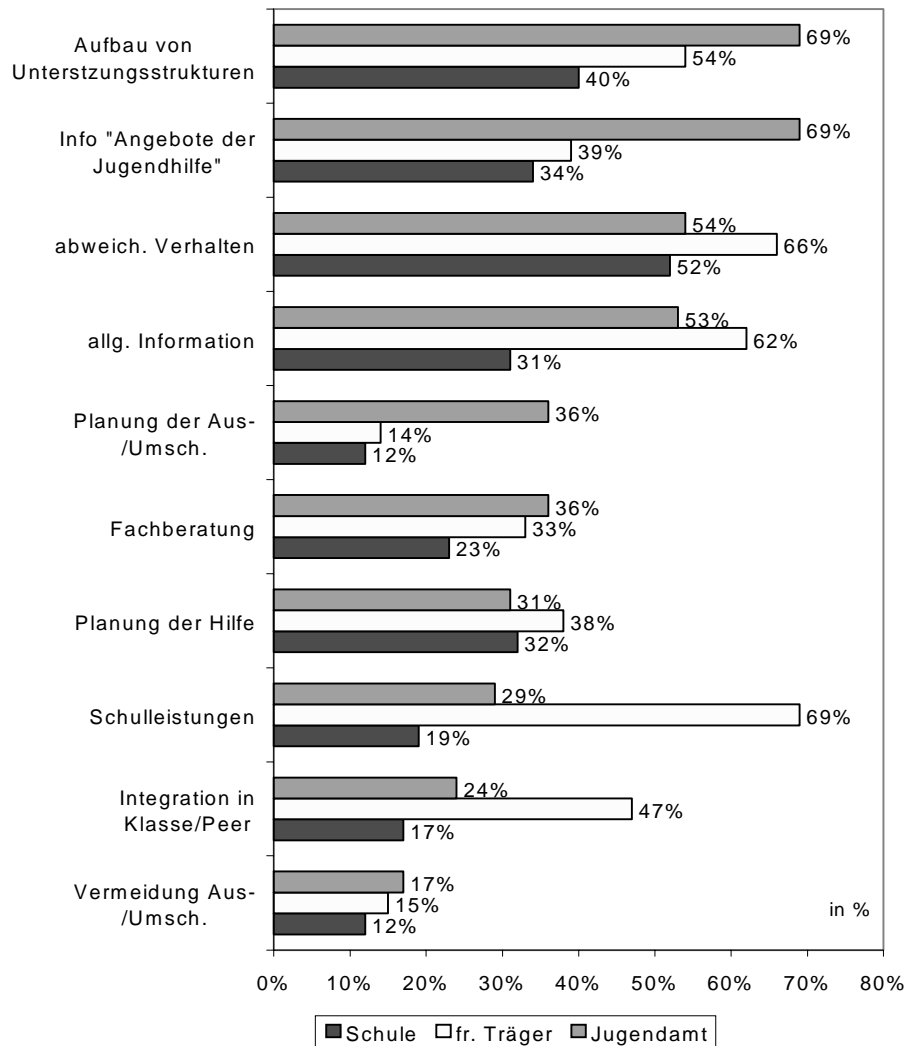
In einem umfangreichen Frageblock wurden entlang geschlossener Antwortvorgaben die zentralen Themen der einzelfallbezogenen Kooperation erhoben. Über die Ankreuzvorgaben konnten zudem auf einer Skala von „nie“ bis „immer“ auch Häufigkeiten zu den inhaltlichen Dimensionen angegeben werden. In der nachfolgenden Abbildung (Abb.14) werden nur die Werte abgebildet, bei denen „häufig“ und „immer“ angegeben wurde. Auf diese Weise lässt sich ein Profil einzelfallbezogener Kooperation erstellen.

Aus der Perspektive des Jugendamtes beinhaltet die einzelfallbezogene Kooperation mit Schulen die konkrete Gestaltung von Unterstützungsstrukturen für Kinder und Jugendliche, verbunden mit einer Information über die möglichen Angebote, die die Jugendhilfe in diesem Fall bereitstellen kann. Dabei geht es auch um die Frage, wie dadurch „abweichendes Verhalten“ vermieden bzw. bearbeitet werden kann. Wenn auch die Nennungen der Lehrerinnen und Lehrer zu diesen Themen etwas geringer ausfallen, so decken sie sich doch mit der Rangfolge der Jugendamtsnennungen.

Etwa ein Drittel der Jugendamtsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern gab an, dass die einzelfallbezogene Kooperation in der Regel die konkrete Planung einer „Aus- bzw. Umschulung“ beinhaltet, der Kontext ein „Hilfeporgespräch“ sei oder in Form einer Fachberatung stattfinde, die auch das Thema „Schulleistungen“ beinhaltet. Für die Fachkräfte der freien Jugendhilfeträger spielt das Thema „Schulleistungen“ eine überragende Rolle. Lediglich beim Thema „Hilfeplanung“ decken sich die Einschätzungen von Fachkräften der Jugendhilfe mit denen der Lehrkräfte. Aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer ist die konkrete Planung einer „Aus- bzw. Umschulung“ eher ein singuläres Ereignis, ebenso wie die „gemeinsame Fachberatung“ oder die „Diskussion von Schulleistungen“. Hier findet sich bei den befragten Lehrkräften eher die Einschätzung, dass diese Themen „nie“ oder nur „sehr selten“ die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe bestimmen.

Als kaum bedeutsam schätzen die befragten Personen aus Jugendämtern und Schulen die Themen „Integration des jungen Menschen in den Klassenverband“ bzw. die „peer-group“ ein. Lediglich bei den freien Trägern der Jugendhilfe scheint es in der gemeinsamen Einzelfallarbeit um die Frage zu gehen, durch welche Unterstützungsstrukturen der junge Mensch auch im Klassenzusammenhang besser bzw. wieder integriert werden kann.

Abb. 14: Die „häufigsten“ Themen und Inhalte einzelfallbezogener Kooperation



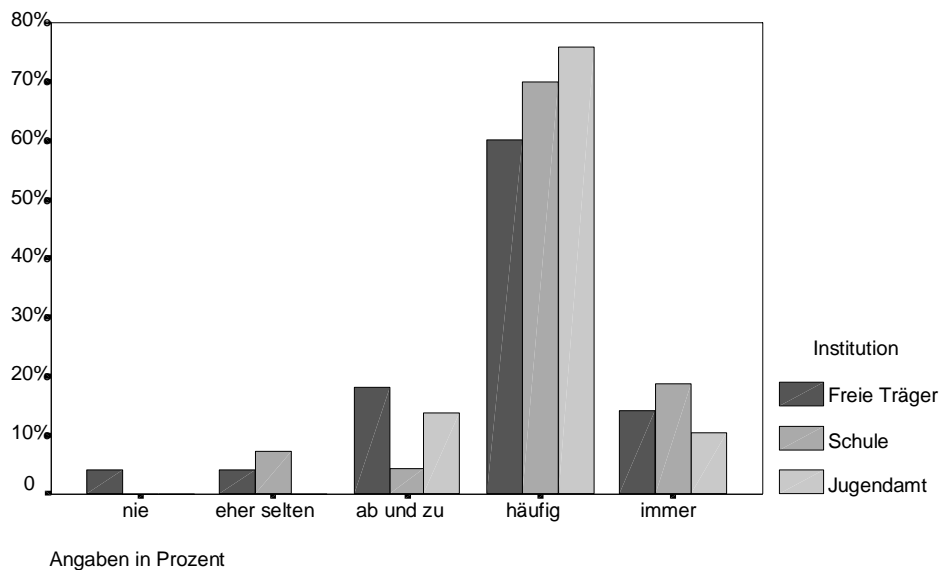
Zunächst fällt bei diesen Ergebnissen auf, dass sich aus dem Erfahrungswissen der Jugendämter und freien Träger ein konkretes inhaltliches Profil zur einzelfallbezogenen Kooperation mit Schulen darstellen lässt. Aus der Perspektive des Jugendamtes scheint es eher um die konkrete Planung und Ausgestaltung einer Hilfe zu gehen, was im wesentlichen auch der Funktion des öffentlichen Jugendhilfeträgers entspricht. Die häufigsten Nennungen der freien Träger verweisen auf Inhalte, die sich auf die konkrete Hilfedurchführung beziehen, wenn es darum geht „abweichendes Verhalten“ zu vermeiden, Schulleistungen zu verbessern oder die Integration in den schulischen Kontext zu erhalten bzw. wieder herzustellen. Die Verteilung der Nennungen der Lehrerinnen und Lehrer sind weit weniger eindeutig. Sie verweisen darauf, dass die Kooperationsgegenstände von Fall zu Fall sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können. Auch dies hat etwas damit zu tun, dass die Kooperation mit Jugendhilfefachkräften nicht zu ihrem Regelalltag gehört, sondern eher selten und fallbezogen vorkommt.



### 3.14 Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule setzt in der Regel erst zu einem späten Zeitpunkt ein

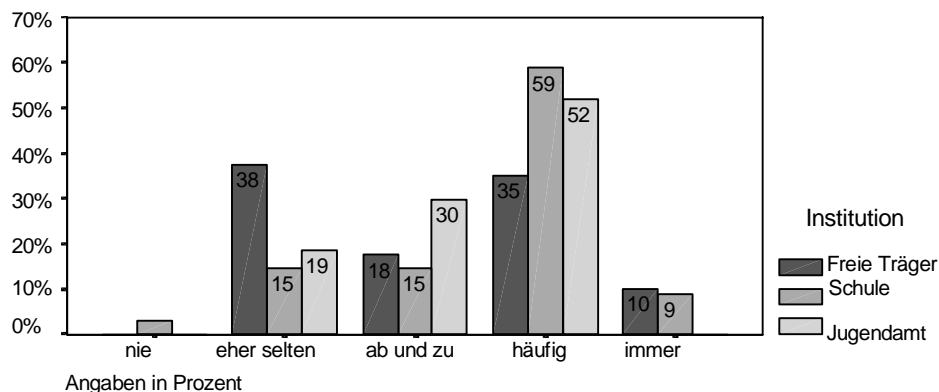
Neben den Kooperationsanlässen und -inhalten wurde auch danach gefragt, zu welchem Zeitpunkt die Zusammenarbeit einsetzt und wer diese initiiert. Mit sehr hoher Übereinstimmung sind sich alle Befragten einig, dass die Zusammenarbeit im Einzelfall in der Regel erst in „Krisensituationen“ anfängt.

Abb. 15 Beginn der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Jugendhilfe „Erst in Krisensituationen“



Etwa 80% der Befragten gaben an, dass erst nach einer Problemeskalation Einzelfallkooperationen stattfinden (Abb.15). Jede 5. Lehrkraft schätzte sogar ein, dass dies immer der Fall sei und dann bereits alle Möglichkeiten der Schule ausgeschöpft seien. (Abb.16)

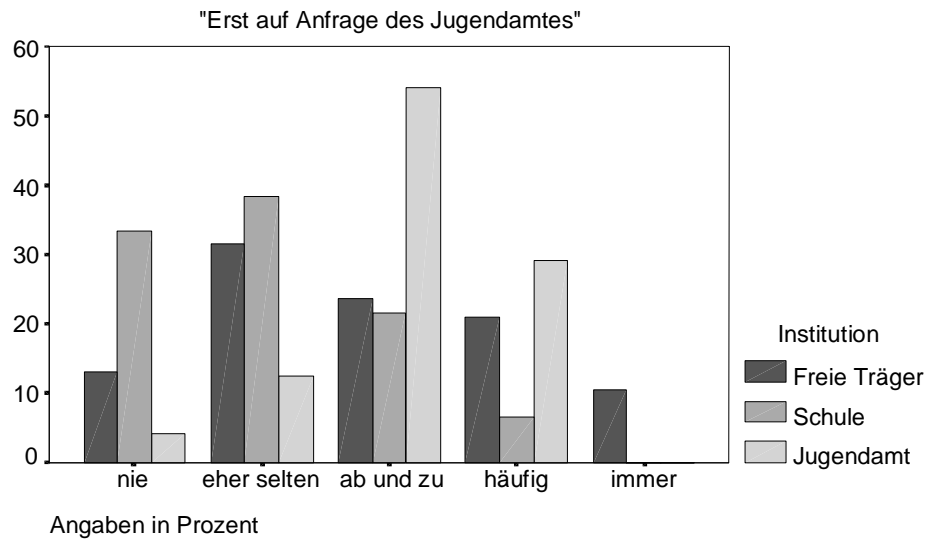
Abb. 16: Beginn der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe „Wenn alle Möglichkeiten der Schule ausgeschöpft sind“



Ein sehr heterogenes Bild ergeben die Ergebnisse zu der Frage, ob die Zusammenarbeit vor allem durch das Jugendamt initiiert wird (Abb.17).

Knapp drei Viertel der Lehrerinnen und Lehrer machen diese Erfahrung eher selten oder nie. Hingegen gehen ein Drittel der Jugendamtsfachkräfte davon aus, dass sie die Zusammenarbeit mit Schulen häufig erst veranlassen.

Abb. 17: Beginn der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe



Auch diese unterschiedliche Einschätzung zur Rolle des Jugendamtes in Kooperationsbeziehungen mag auf die spezifischen Aufgaben und Funktionen der Fachkräfte der Sozialen Dienste zurückzuführen sein. Im Rahmen der hoheitlichen Wächteramtsfunktion oder der Koordination von Hilfeprozessen obliegt es dem Jugendamt, die entsprechenden Institutionen und Personen in den Hilfeprozess einzubeziehen, um die lebensweltlich relevanten Akteure adäquat zu berücksichtigen. Hierbei handelt es sich um eine Kernaufgabe der Sozialen Dienste. Aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer kommt ihre aktive Einbeziehung durch die Jugendhilfe nur in Einzelfällen vor.

An diesem Ergebnis wird die Notwendigkeit zum Aufbau und zur Qualifizierung von Kooperationsstrukturen in sehr eindringlicher Weise deutlich. Wenn 80% der Befragten übereinstimmend der Meinung sind, dass die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule erst in Krisensituationen einsetzt, dann wird daran erkennbar, dass die präventiven Potentiale zur Vermeidung von Problemeskalationen kaum genutzt werden. Ferner ist anzunehmen, dass Krisensituationen auch die Kooperationsbeziehungen erschweren, da alle Beteiligten unter Handlungsdruck stehen. Wenn alle Möglichkeiten der Schule ausgeschöpft sind und nicht das gewünschte Ergebnis erzielt haben, wird zwangsläufig von der Jugendhilfe erwartet, dass nun Lösungswege und Hilfeansätze entwickelt werden, die diese Problemsituation entschärfen. Diese aus der Logik der Schule verständliche Vorstellung führt dann zu überhöhten Erwartungen, wenn als Ursache für die Problemeskalationen Strukturkrisen in Familien und verfestigte Problembewältigungsstrategien bei den jungen Menschen vorliegen. In nicht wenigen Fällen greifen komplexe Problemlagen wie soziale Benachteiligung, Be- und Erziehungsprobleme und spezifische psychosoziale Verhaltensweisen und -dynamiken in Familien ineinander, die dann auch ihren Ausdruck in unangemessenen Verhaltensweisen und Leistungsproblemen der Schülerinnen und Schüler finden. In diesen Fällen brauchen wirkungsvolle Jugendhilfe-

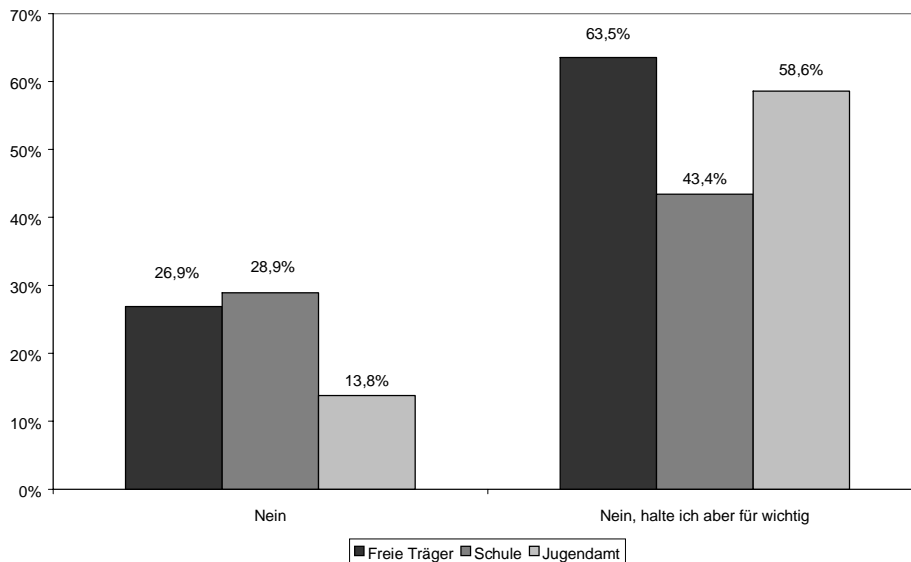
leistungen Zeit, bedürfen der Akzeptanz der Eltern und Kinder und erfordern ein Netzwerk an Unterstützungsressourcen, die „normangemessene“ Bewältigungsstrategien fördern und eine Integration in die lebensweltlichen Bezugssysteme ermöglichen.

Durch dieses Ergebnis wird auch erklärbar, warum präventiv ausgerichtete Inhalte von Kooperationen wie Integrationsfragen oder Vermeidungen von Aus- und Umschulungen oder auch Fachberatungen im Vorfeld einer konkreten Hilfeplanung nur eine untergeordnete Rolle spielen. Die zentrale Frage, die sich aus diesem Ergebnis ergibt, lautet, über welche Strukturen und welche inhaltlichen Schwerpunkte gemeinsame Arbeitsformen von Jugendhilfe und Schule aufgebaut werden können, die frühzeitiger beide Institutionen in die Lage versetzen, stärker präventiv ausgerichtete Unterstützungssysteme zu gestalten.

### 3.15 Einzelfallübergreifende Kooperationsstrukturen sind wünschenswert aber nicht vorhanden

Dass Zusammenarbeitsformen erst spät einsetzen, mag auch damit in Zusammenhang stehen, dass institutionalisierte einzelfallübergreifende Arbeitszusammenhänge zwischen Jugendhilfe und Schule kaum vorhanden sind. Die Frage, ob es einzelfallübergreifende Formen der Zusammenarbeit gibt, verneinten mehr als drei Viertel der Befragten. Knapp 60% der Jugendhilfefachkräfte und 44% der Lehrerinnen und Lehrer halten dies aber für wichtig (Abb.18).

Abb. 18: Gibt es einzelfallübergreifende Formen der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe



Aus diesem Ergebnis kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass einzelfallbezogene Kooperation nicht nur in „schwierigen“ Situationen einsetzen, sondern dann auch möglicherweise überlagert werden von ungeklärten strukturellen Fragen, da hierfür entsprechende gemeinsame Orte fehlen. Eine Konsequenz aus diesem Ergebnis könnte darin bestehen, feste Orte für einzelfallübergreifende Themen zu installieren, an denen allgemeine Informationen ausgetauscht, Zuständigkeiten und Handlungsansätze geklärt und gemeinsame Zielperspektiven entwickelt werden. Der Nutzen

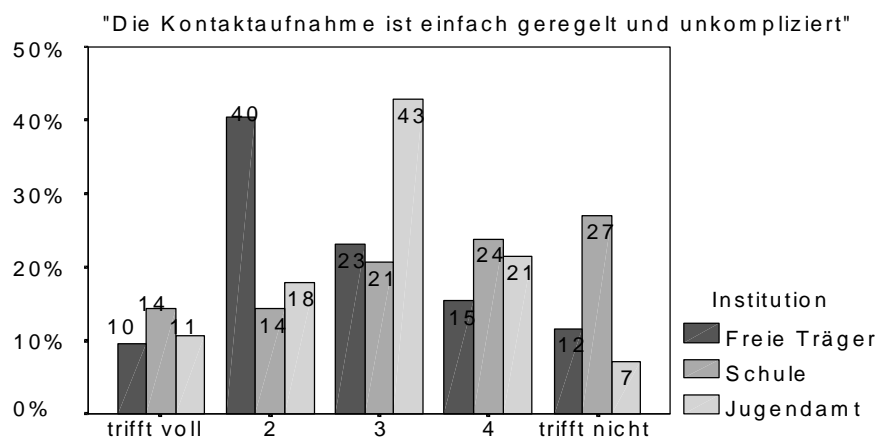
dieser Arbeitsgremien könnte vor allem darin bestehen, einen Austausch über die unterschiedlichen Aufträge und Funktionen sowie gemeinsame Handlungsstrategien von Jugendhilfe und Schule in Gang zu setzen, um darüber vor allem die Kooperation im Einzelfall von ungeklärten strukturellen Differenzen zu entlasten.

### 3.16 Wie gut läuft die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in der Einzelfallarbeit?

Um der These nachzugehen, ob strukturell „Ungeklärtes“ auch die Zusammenarbeit in der Einzelfallarbeit belastet, wurden in einem weiteren Erhebungsteil Einschätzungen zu ausgewählten Qualitätsmerkmalen gelingender Kooperation abgefragt. Dabei ging es darum, ob basale Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation wie geklärte Zugangswege und Zuständigkeiten vorhanden sind, Kompetenzen und Ressourcen der jeweiligen Akteure adäquat einbezogen, Vereinbarungen eingehalten und wie der Nutzen und das Kooperationsklima eingeschätzt werden.

Zunächst verdeutlichen die Ergebnisse, dass zwei grundlegende Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit, nämlich die Möglichkeit einer einfachen und unkomplizierten Kontaktaufnahme (Abb. 19) sowie geklärte Zuständigkeiten (Abb. 20), für die Mehrzahl der Befragten aus Jugendämtern und Schulen nicht ausreichend gegeben sind.

Abb. 19: Bewertung der einzelfallbezogenen Kooperation

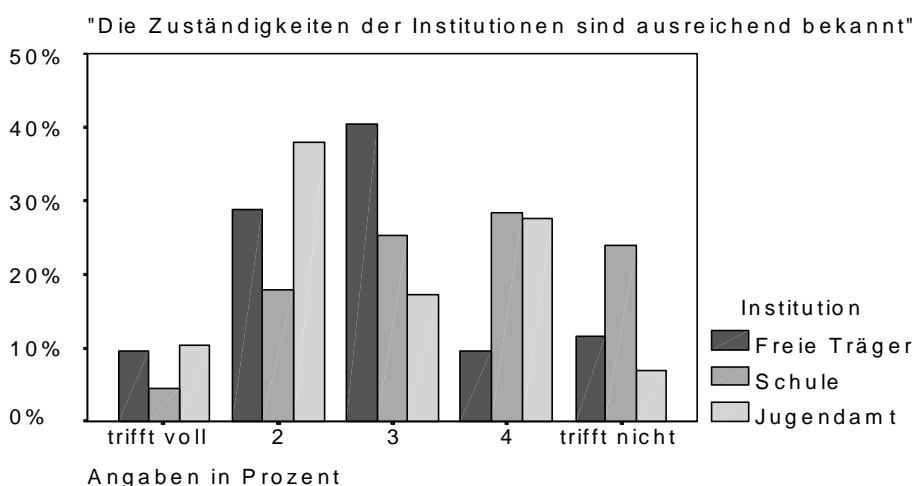


Vor allem aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer fällt auf, dass knapp 50% die Einschätzung teilen, dass die Zugangswege zur Jugendhilfe nicht ausreichend geregelt seien. Auch knapp ein Drittel der Fachkräfte in den Sozialen Diensten der Jugendämter sieht hier Handlungsbedarf. Lediglich aus der Perspektive der freien Träger scheint dies kaum ein Problem darzustellen. Diese abweichende Einschätzung der freien Träger ist dadurch erklärbar, dass sie über andere Zugangswege verfügen, nämlich dann erst in die Kooperationsbeziehungen einsteigen, wenn „der Fall“ zwischen Jugendamt und Schule geklärt und im Rahmen der Hilfeplanung konkrete Umsetzungsschritte vereinbart werden. Hier entscheidet das Jugendamt, zu welchem Zeitpunkt welcher Träger welches Hilfesetting umsetzen soll und wie bspw. die Zusammensetzung von Hilfeplangesprächen aussieht. Unklarheiten können aber dann entstehen, wenn sich im Rahmen der

Hilfebringung abzeichnet, dass eine stärkere Einbindung der Schule notwendig ist.

Dass die Kontaktaufnahme häufig als wenig geregelt und kompliziert erscheint, kann auch darauf zurückgeführt werden, dass für etwa 50% der Lehrerinnen und Lehrer die Zuständigkeiten des Jugendamtes nicht ausreichend bekannt sind (Abb. 20). Ebenso gibt diese Einschätzung auch ein Drittel der befragten Jugendamtsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter ab, während knapp die Hälfte sich gut informiert fühlt. Die Fachkräfte der freien Träger geben hier eine eher uneindeutige Einschätzung ab.

Abb. 20: Bewertung der einzelfallbezogenen Kooperationen



Dieses hohe Maß an Unklarheit auf der Seite der Lehrerinnen und Lehrer mag auch auf die z.T. komplizierten Strukturmuster der Jugendhilfe zurückzuführen sein. Die Jugendhilfelandchaft hat sich in den vergangenen Jahrzehnten in erheblicher Weise ausdifferenziert, mit unterschiedlichsten Beratungsangeboten und Unterstützungsleistungen für die verschiedenen Aufgabenfelder und Leistungsbereiche, die im Kinder- und Jugendhilfegesetz benannt sind. Infolge dieser Ausdifferenzierung ist in den Kommunen oftmals wenig transparent, welche Träger für welche Zielgruppen und Problemlagen welche Angebote vorhalten. Für Bürgerinnen und Bürger ergibt sich zudem noch die Schwierigkeit, dass zunächst auch nicht offensichtlich ist, welche Hilfeangebote direkt angefragt werden können und in welchen Bereichen zunächst eine fachlich-rechtliche Hilfeentscheidung des Jugendamtes erforderlich ist.

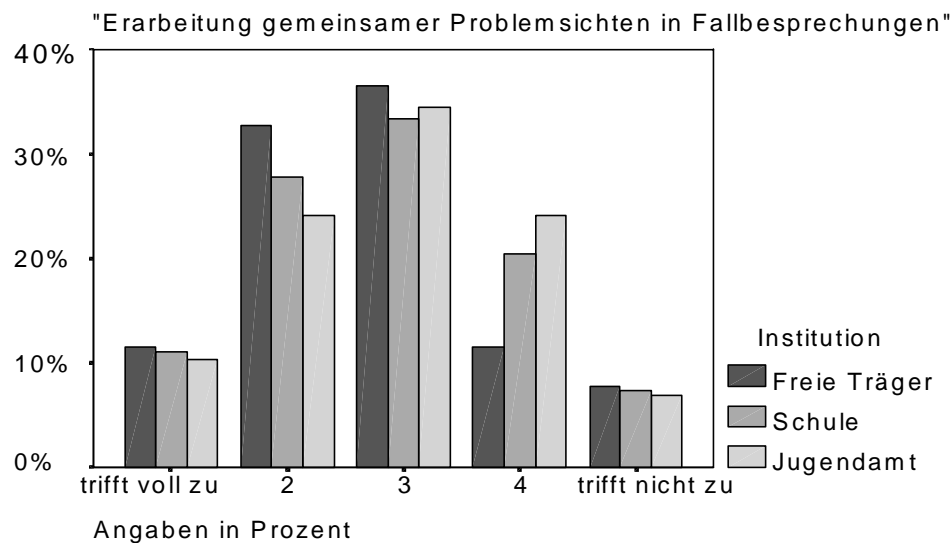
Darüber hinaus stellen sich auch Jugendämter als Bestandteil einer Kommunalverwaltung oftmals als komplizierte Bürokratie dar. Im Grad der Ausdifferenzierung an Angeboten und Diensten gleicht kein Jugendamt dem anderen. So reicht die Palette möglicher Organisationsmodelle von einem Allgemeinen Sozialen Dienst, der zunächst für alle Anfragen aus der Lebenswelt von jungen Menschen und Familien zuständig ist, bis hin zu ausdifferenzierten Spezialdiensten, die lediglich noch einzelne Segmente wie Beratung, Hilfen zur Erziehung, Vollzeitpflege oder Jugendgerichtshilfe abdecken. Ebenso heterogen ist auch die Zuständigkeitsregelung, die vom Buchstabenprinzip über die Zuordnung von Straßenzügen zu einzelnen Fachkräften bis hin zu Teamregelungen für ganze Sozialräume reichen kann. Auch innerhalb der Jugendhilfe wurden die Folgeprobleme dieser Ausdifferenzierung und Spezialisierung erkannt. Vor dem Hintergrund der

Fachdebatte über eine stärkere Lebensweltorientierung der Jugendhilfe werden derzeit Modelle erprobt, die niedrighschwelligere Zugangsmöglichkeiten eröffnen und über integrierte und flexible Hilfestrukturen Zuständigkeitsprobleme und Verschiebeprozesse vermeiden sollen.

Im Unterschied zu dem komplexen Gebilde „Jugendhilfe“ sind die Schulstrukturen einfach. Aus der Perspektive der Jugendhilfe stellt sich hier weniger die Frage, wer zuständig ist, sondern was im Rahmen der Schule möglich ist, was Schulen selbst entscheiden können und wo im Verwaltungsaufbau der Schulen andere Kompetenzbereiche (z.B. Land) gefordert sind. Auch dieses Ergebnis liefert ein Erklärungsmoment dafür, dass die wechselseitige Kontaktaufnahme in der Regel zu spät oder gar erst in Krisensituationen geschieht.

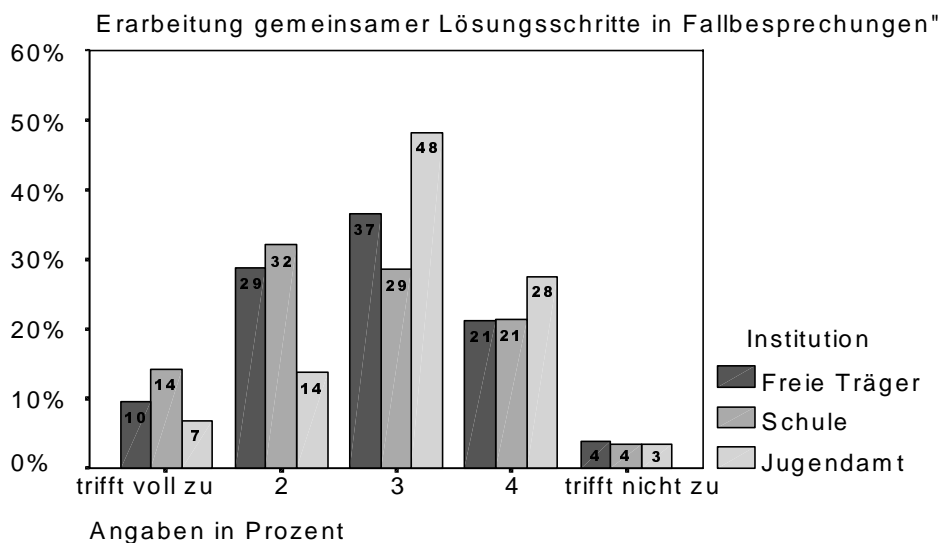
Eine gelingende gemeinsame Fallarbeit setzt voraus, dass alle Beteiligten zu einer Übereinkunft darüber kommen, wie das Problem zu beschreiben ist, gemeinsame Lösungsschritte erarbeitet und dabei die jeweiligen Kompetenzen und Ressourcen in den Hilfeprozess eingebracht werden. Die gemeinsame Erarbeitung geteilter Problemsichten scheint nur gelegentlich zu gelingen. Zwar war etwa ein Drittel der Befragten der Meinung, dies funktioniere ganz gut. Zwischen 20 und 30% der Befragten teilen diese Ansicht allerdings nicht (Abb. 21).

Abb. 21: Bewertung der einzelfallbezogenen Kooperation



Ähnlich hoch ist auch der Anteil der Befragten, der angab, dass die Erarbeitung „gemeinsamer Lösungsschritte“ in der Fallbesprechung eher nicht im gewünschte Maße stattfindet (ca. 25 - 30%) (Abb. 22). Allerdings zeigt sich hier auch, dass ein hoher Anteil der Lehrerinnen und Lehrer (46%) diesbezüglich eher zufrieden ist. Aus der Jugendamtsperspektive wird dieser Anspruch nur gelegentlich realisiert.

Abb. 22: Bewertung der einzelfallbezogenen Kooperation



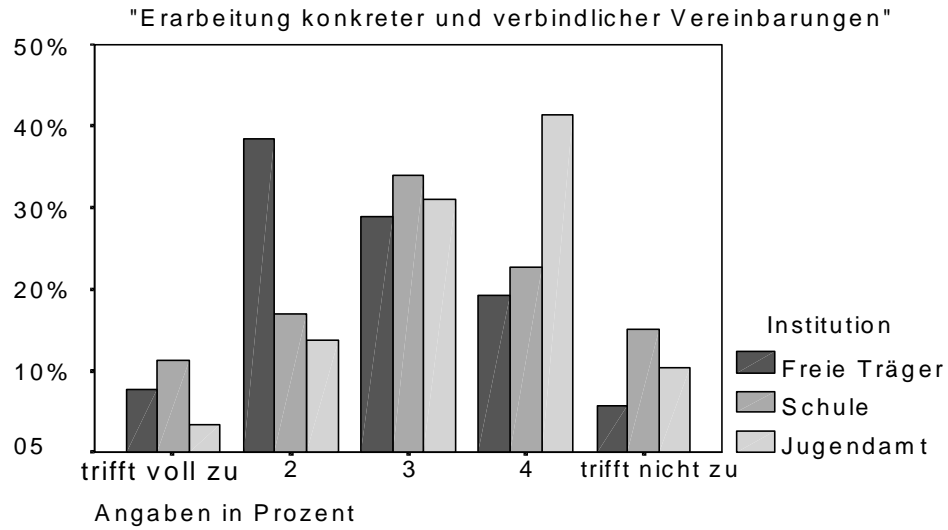
Eine entgegengesetzte Einschätzung von Jugendamtsfachkräften und Lehrerinnen und Lehrern liegt bei der Frage vor, ob in der Planung weiterer Handlungsschritte die jeweiligen Kompetenzen und Ressourcen der beteiligten Akteure ausreichend berücksichtigt seien. Während dies von zwei Dritteln der Lehrkräfte bejaht wird, finden dies etwa 40% der Jugendamtsfachkräfte als wenig zutreffend (Abb. 23). Mit anderen Worten ausgedrückt bedeutet dies, dass die Jugendamtsfachkräfte weitere Handlungsspielräume in der Schule sehen, die allerdings nicht angemessen in die gemeinsame Fallarbeit eingebracht werden.

Abb. 23: Bewertung der einzelfallbezogenen Kooperation



Ebenso negativ bewerten die Jugendamtsfachkräfte die „Erarbeitung konkreter und verbindlicher Vereinbarungen“, die dann auch im Hilfeprozess eingehalten werden. Etwa die Hälfte der Fachkräfte in den Sozialen Diensten sieht dieses Strukturelement gelingender Zusammenarbeit als nicht gegeben (Abb. 24). Eine deutlich positivere Einschätzung geben lediglich die Fachkräfte freier Träger ab.

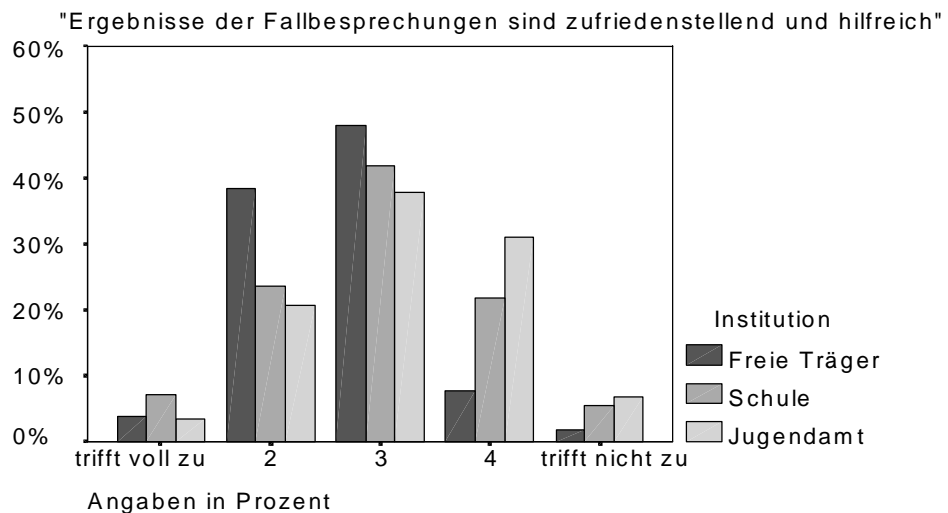
Abb. 24: Bewertung der einzelfallbezogenen Kooperation



Dieses Ergebnis ist insofern von besonderer Relevanz, als hierdurch ein zentrales Kernaufgabenfeld des öffentlichen Jugendhilfeträgers in seiner qualitativen Ausgestaltung in Frage gestellt wird. Im Rahmen der Hilfeplanung ist es Aufgabe des öffentlichen Jugendhilfeträgers, durch das Zusammenwirken mit anderen Fachkräften und Institutionen einen bedarfsorientierten Hilfeprozess zu gestalten, der vereinbart, gemeinsam überprüft und kontinuierlich fortgeschrieben wird. Falls dies nicht gelingt, werden damit auch die Wirksamkeit, Zielorientierung und Angemessenheit einer Hilfe fragwürdig.

In diesem Zusammenhang ist auch zu verstehen, dass knapp 40% der Jugendamtsmitarbeiter und -mitarbeiterinnen die Ergebnisse der Fallbesprechungen als wenig zufriedenstellend und hilfreich ansehen. Die Mehrheit aller Befragten verhält sich bei dieser Frage eher zurückhaltend, indem die Einschätzung abgegeben wird, „dass es mal gelingt, mal auch nicht“ (Abb. 25).

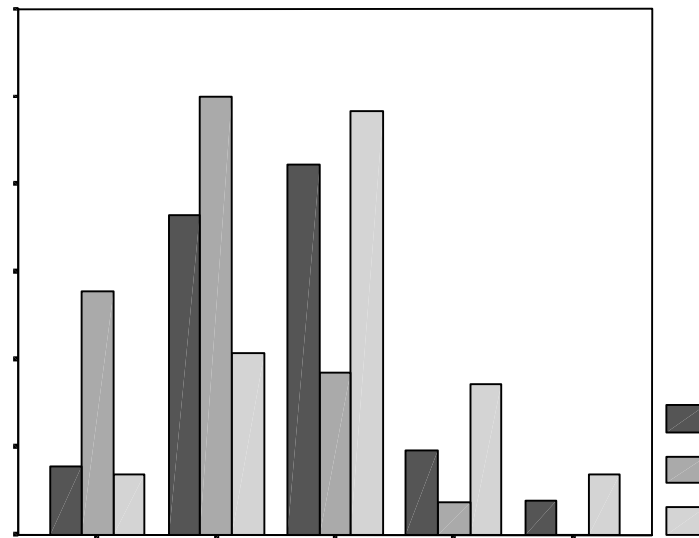
Abb. 25: Bewertung der einzelfallbezogenen Kooperation





Vor dem Hintergrund dieser zwischen Jugendamt und Schulen divergierenden Einschätzung zum Nutzen und Ertrag der Zusammenarbeit im Einzelfall fällt auch die Bewertung des Kooperationsklimas uneinheitlich aus (Abb. 26). Während mehr als drei Viertel der Lehrerinnen und Lehrer „Die Fallbesprechung als konfliktfrei und wertschätzend“ erleben, gaben dies nur 28% der Jugendamtsfachkräfte an. Für die Fachkräfte der Jugendhilfe scheint ein positives Kooperationsklima nur „ab und zu“ vorhanden zu sein (Abb. 26).

Abb. 26: Bewertung der einzelfallbezogenen Kooperation



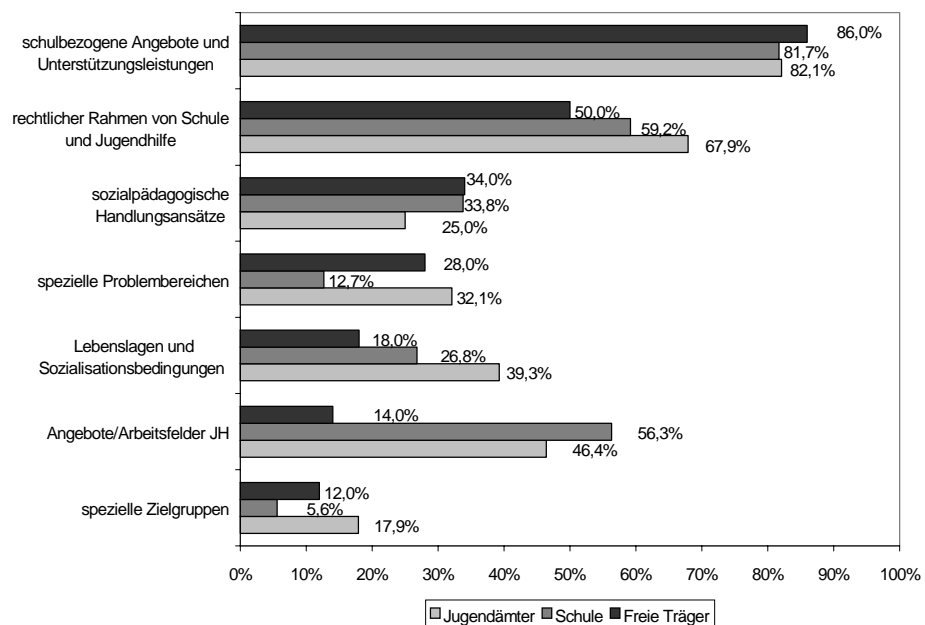
Obwohl eine gelingende Kooperation neben strukturellen Merkmalen immer auch an „flüchtigen“ personenbezogenen Kriterien festgemacht werden kann, drücken sich in dieser divergierenden Einschätzung der Nützlichkeit und des Klimas eine Reihe von Spannungsfeldern aus, die aus den unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen der beteiligten Akteure abgeleitet werden können. Selbstredend gelingt eine Kooperation immer dann besser, wenn die interagierenden Personen auch „gut miteinander können“. Je nachdem, mit wem man es zu tun hat, gelingt die Zusammenarbeit eher „besser“ oder „schlechter“. Auch darauf können die hohen Anteile an Nennungen im Mittelfeld der Einschätzskala zurückgeführt werden. Allerdings sind diese wichtigen soft-skills kein hinreichendes Kriterium für die Herstellung eines produktiven Kooperationsklimas. Ebenso wichtig sind geklärte wechselseitige Erwartungshaltungen und Konfliktregelungsmechanismen auf der strukturellen Ebene, die die Arbeit im Fall befördern und dadurch gemeinsame Handlungsstrategien ermöglichen. Vor allem aus der Jugendamtsperspektive zeichnet sich hier Klärungsbedarf ab.

### 3.17 Qualifizierung der Kooperation entlang gemeinsamer Fortbildungsthemen

Die Erhebung schloss mit Antwortvorgaben zu Fortbildungsthemen, die im Rahmen einer gemeinsamen Veranstaltung für Fachkräfte aus der Jugendhilfe wie aus Schulen angeboten werden könnten. Bei der Konstruktion der Fragen wurde nach inhaltlichen und methodischen Schwerpunkten unterschieden. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich.

Die Ergebnisse zeigen ein hohes Maß an Übereinstimmung bei den priorisierten Inhalten und Methoden. Über 80% der Befragten wollen im Rahmen einer gemeinsamen Fortbildung das Thema „schulbezogene Angebote und Unterstützungsleistungen im Umgang mit schwierigen Kindern und Jugendlichen“ bearbeitet wissen. Ein zweiter Schwerpunkt wurde auf die Wissenserweiterung im Bereich der „rechtlichen Rahmenbedingungen von Schule und Jugendhilfe“ gelegt, um dadurch den Austausch über die jeweiligen Aufgaben und Kontexte der beiden Institutionen fundieren zu können. Vor allem aus der Schulperspektive sollte dieser Themenbereich um eine Information über die Angebote und Arbeitsfelder der Jugendhilfe erweitert werden. Dieser Gewichtung in der Festlegung von Fortbildungsschwerpunkten stimmen auch die Fachkräfte aus den Sozialen Diensten der Jugendämter zu. Deutlich weniger Bedeutung wird der Bearbeitung „sozialpädagogischer Handlungsansätze“, „spezieller Problembereiche“ oder einer allgemeinen Einführung in die „Lebenslagen und Sozialisationsbedingungen“ von jungen Menschen beigemessen. Wenig Interesse besteht an der Diskussion über „spezielle Zielgruppen“ (wie z.B. Jugendliche mit Migrationshintergrund) (Abb. 27).

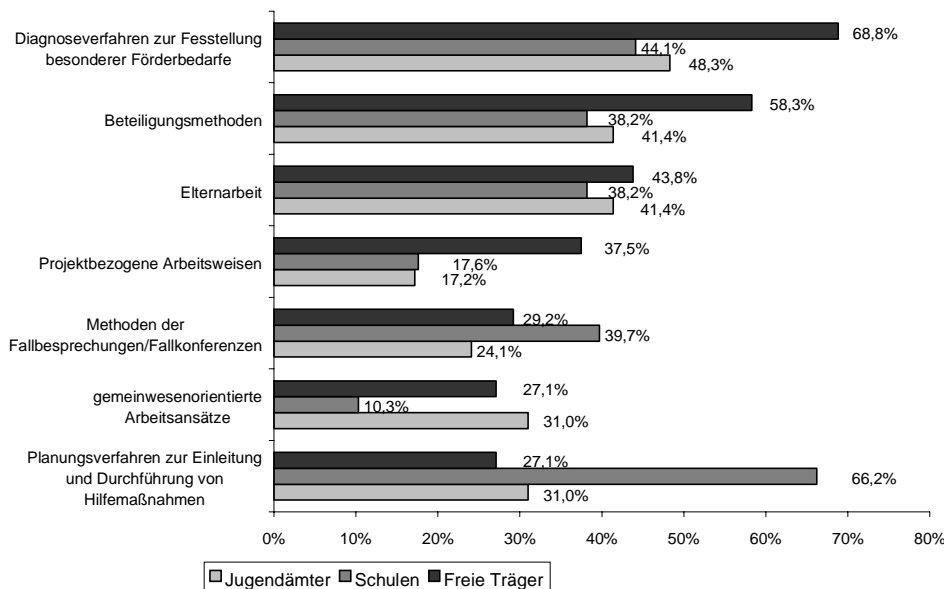
Abb. 27: Gemeinsamer Fortbildungsbedarf zu inhaltlichen Themenbereichen



In einer Gesamtschau der Ergebnisse sind diese inhaltlichen Schwerpunktlegungen gut nachvollziehbar und folgerichtig. Da aus der Perspektive der befragten Institutionen erhebliche Informationsdefizite angemahnt werden, stellt eine vertiefende Auseinandersetzung über die jeweiligen rechtlichen, institutionellen und professionellen Rahmenbedingungen eine notwendige Voraussetzung für die Qualifizierung gemeinsamer Arbeitszusammenhänge dar.

Etwas weniger homogen stellen sich die Antworten zu Fortbildungsbedarfen dar, die weniger auf der Ebene des „Wissens“ als vielmehr auf der Handlungsebene angesiedelt sind. Etwa zwei Drittel der befragten Lehrerinnen und Lehrer würden eine Fortbildung unter das Thema „Planungsverfahren zur Einleitung und Durchführung von Hilfemaßnahmen“ stellen. Auf dieses Thema entfielen weniger als ein Drittel der Nennungen aus der Jugendhilfe (Abb. 28). Übereinstimmung zeigt sich hingegen bei der Gewichtung des Themas „Diagnoseverfahren zur Feststellung besonderer Förderbedarfe“. Ein hohes gemeinsames Interesse besteht auch bei methodischen Ansätzen zur „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ und bei „Elternarbeit“. Als ebenso bedeutsam wird aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer die Auseinandersetzung mit „Methoden der Fallbesprechung“ angesehen. Ein geringeres Interesse besteht an „gemeinwesenorientierten Arbeitsansätzen“ oder „projektbezogenen Arbeitsweisen“, die etwas stärker aus der Jugendhilfeperspektive gewichtet werden.

Abb. 28: Gemeinsamer Fortbildungsbedarf zu methodischen Ansätzen



Die Häufigkeiten der Nennungen zeigen, dass an der gemeinsamen Bearbeitung von methodischen Ansätzen größeres Interesse als an der inhaltlichen Vertiefung bestimmter Themenbereiche besteht. D.h. auch, dass die zu planende Fortbildung weniger auf Wissensvermittlung, sondern vielmehr auf die Qualifizierung gemeinsamer Handlungsansätze zielen sollte. Mit den Themen „Diagnose“, „Hilfeplanung“, „Fallbesprechung“, „Beteiligung“ und „Elternarbeit“ wurden Schwerpunkte benannt, die in gleicher Weise an aktuelle Fachdebatten in der Jugendhilfe wie im Schulbereich anschließen. Mehr als 90% aller Befragten gaben an, eine gemeinsame Fortbildungsreihe für Schule und Jugendhilfe besuchen zu wollen.

#### 4. Zusammenfassende Schlussbemerkungen

Die Diskussion der Frage, wie das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule neu bestimmt und damit Bildung, Erziehung und Hilfe in öffentlicher Verantwortung neu gestaltet werden können, ist in den vergangenen Jahren wieder verstärkt in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerückt. Auch wenn sich diese Debatte häufig verkürzt auf Defizite im Schulbereich, an Hochschulen und im Ausbildungssystem bezieht und ein leistungsfähiges Bildungssystem noch stärker als zuvor an formalen Qualifikationen und anwendungsbezogenem Wissen festgemacht wird, zeichnet sich auch deutlich eine Gegenbewegung ab, die für ein umfassendes Bildungsverständnis eintritt. Vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Wandels, der nicht nur in einschneidender Weise die Lebenslagen von jungen Menschen verändert hat, sondern sich auch als Transformationsprozess von einer Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft zu einer Wissensgesellschaft beschreiben lässt, wird deutlich, dass Bildung mehr ist als nur der Erwerb formaler Qualifikationen. Auch empirisch kann aufgezeigt werden, dass lediglich ein Drittel der Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen in der Institution Schule vollzogen werden. Umgekehrt bedeutet dieses Ergebnis auch, dass zwei Drittel in informellen oder nicht-formellen Bildungsarrangements stattfinden (vgl. Kessler, Otto, Treptow 2002, S. 77). Dadurch gerät die Jugendhilfe mit ihren speziellen Angeboten und Handlungsansätzen im Bereich der informellen Bildung und ihrer Kompetenzen zur Ausgestaltung „Sozialen Lernens“ verstärkt in den Blick.

Bislang galt die Jugendhilfe im Bereich der Vermittlung von Bildungskompetenzen gegenüber dem Schulsystem als nachrangig. Ihr wurden vor allem kompensatorische Aufgaben zugewiesen, um die gesellschaftlichen und individuellen Folgen des selektiven Schulsystems zu bearbeiten. Über additive Konzepte sollen die Lernbedingungen von Schülerinnen und Schülern verbessert werden, damit eine Teilnahme am schulischen Bildungswesen und damit der Zugang zu gesellschaftlichen Gütern (wieder) möglich wird. Vor dem Hintergrund der Feststellung, dass etwa 10 bis 20% aller jungen Menschen an dem Bildungssystem scheitern, d.h. ihnen der Zugang zu gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten weitgehend versperrt bleibt, zeichnet sich hier eine erhebliche Zielgruppe und eine neues Aufgabenfeld für die Jugendhilfe ab (vgl. Münchmeier, 2003, S. 62).

Ein prominentes Beispiel findet sich hier in der Schulsozialarbeit, die, wenn auch nicht flächendeckend eingeführt, mittlerweile zu einem festen Bestandteil des Jugendhilfeleistungsspektrums gehört. Auch wenn die praktischen Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit durchweg positiv bewertet werden, durch dieses Angebot sozialpädagogische Inhalte in den Kontext Schule Einzug halten und sich deutliche Annäherungen von Schule und Jugendhilfe nachweisen lassen, ist strukturell nicht geklärt, was diese leisten und wie sie institutionell verankert werden soll. Oftmals verdichten sich in diesem Handlungsfeld die Fragen, was zu den sozialpädagogischen Aufgaben der Schule dazu gehört und wie sich davon schulbezogene Aufgaben der Jugendhilfe abgrenzen lassen. Aus dieser Diskussion heraus lässt sich zum einen erkennen, dass Schule und Jugendhilfe zunehmend als gleichrangige Partner anerkannt werden, um die speziellen Kompetenzen der Jugendhilfe nicht nur kompensatorisch sondern auch ergänzend im schulischen Kontext einzusetzen. Parallel dazu entwickelt sich ein weiterer Diskussionsstrang, der eher auf eine schärfere Abgrenzung bedacht ist und darauf zielt, sowohl die Schule von „schulfremden“ Aufgaben zu entlasten, als auch die Jugendhilfe vor einer „Verschulung“ zu bewahren (vgl. BMFSFJ 2002). Vor allem bei der Ausgestaltung von Ganztagschulen wird diese polarisieren-

de Debatte in besonderer Weise virulent. Hier wird sich zeigen, ob sich die Konkurrenz zwischen schulischen und sozialpädagogischen Angeboten für Schulkinder am Nachmittag verstärkt oder sich Perspektiven für ein „komplementäres Verhältnis“ von informellen, nicht-formellen und formellen Bildungseinheiten und damit auch von Jugendhilfe und Schule einstellt.

Die Vielzahl von Stellungnahmen und Erklärungen zeigt, dass der gesellschaftliche Konsens darüber, dass Bildung, Erziehung und Betreuung neu definiert und die institutionellen Funktionszuschreibungen und Handlungsansätze von Jugendhilfe und Schule neu verortet werden müssen, noch nie so groß war wie heute. Ebenso wird deutlich, dass sich aus der Praxis heraus eine Vielzahl von „best-practice-Beispielen“ aufzeigen lassen, die gelingende Zusammenarbeitsformen von Jugendhilfe und Schule beschreiben. Dennoch sind viele strukturelle Fragen ungeklärt und die praktischen Probleme nicht minder groß. Längst nicht sind flächendeckende Kooperationsstrukturen vorhanden, die auf eine kommunale Bildungslandschaft verweisen, in der die Kompetenzen und Ressourcen von Schule, Jugendhilfe und Familie im Gemeinwesen aufeinander abgestimmt sind (vgl. Mielenz, Pröhl 2003).

Neben einer grundsätzlichen Klärung und Verständigung auf ein neues Bildungsverständnis, das der Vielschichtigkeit von Bildungsprozessen an den unterschiedlichen „Lernorten“ gerecht wird und damit in gleicher Weise Jugendhilfe wie Schule zur Neudefinition ihrer Aufgaben herausfordert, setzen die praktischen Schwierigkeiten in der Kooperation viel tiefer an. Handlungsbedarf zeigt sich vor allem bei der Frage, wie bei „schwierigen“ und sozial benachteiligten jungen Menschen Sozialisations- und Bildungsbedingungen durch abgestimmte Handlungskonzepte verbessert werden können. Vor allem die Ergebnisse der PISA-Studie zeigen, dass in Deutschland die soziale Herkunft in herausragender Art und Weise über die Zugangschancen und Partizipationsmöglichkeiten an formalen Bildungsprozessen entscheidet. Hier zeigt sich eine der dichtesten und konkretesten Schnittstellen zur Jugendhilfe, die sich mit ihren Angeboten zwar an alle Kinder und Jugendliche richtet, aber dennoch auch für den Ausgleich sozialer Benachteiligungen zuständig ist. Vor allem im Bereich erzieherischer Hilfen (§§ 27 ff SGB VIII) handelt es sich um Kinder und Jugendliche, die nicht nur „Probleme haben“ oder „welche machen“ sondern durch ihre normabweichenden Bewältigungsstrategien zu einem „Problem“ stilisiert werden. Erziehungsprobleme in Familien gehen häufig mit Schulproblemen einher.

Bei der Gewährung von Hilfen zur Erziehung sind es etwa in jedem 10. Fall die Schulen, die den Kontakt zum Jugendamt aufnehmen und Unterstützungsbedarfe aufzeigen. Eine erfolgreiche Ausgestaltung von erzieherischen Hilfen bemisst sich in fast allen Fällen auch daran, ob eine Integration in Schule und damit die Teilhabe an formalen Bildungsqualifikationen gelingt (vgl. Bürger 1990). Erziehungsprobleme in Familien, die Hilfen zur Erziehung erhalten, gehen häufig mit gesellschaftlich deprivilegierten Lebenslagen einher (Armut, Alleinerziehende, kinderreiche Familie etc.). Gerade in diesem betreuungsintensiven Bereich der Jugendhilfe heißt Hilfe „Lebensbildung“ und die Sicherung gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten durch subjektorientierte Unterstützungskonzepte und Infrastrukturangebote. Vor allem in diesen Fällen, in denen Sozialisations-, Lern- und Leistungsprobleme so dicht beieinander liegen, sind beide Institutionen strukturell aufeinander angewiesen. In der Praxis zeigt sich hier großer Handlungsbedarf.

Wie dieser Handlungsbedarf genauer definiert und wie darauf aufbauende Konzepte entwickelt werden können, verdeutlichen die hier dargestellten

Ergebnisse einer Befragung in drei rheinland-pfälzischen Kommunen, an der sich 157 Fachkräfte von öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe sowie Lehrerinnen und Lehrer aus 10 Schulen beteiligt haben. Zunächst zeigen die Ergebnisse, dass in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule nicht nur unterschiedliche gesellschaftliche Teilsysteme und professionelle Selbstverständnisse aufeinander treffen, sondern auch unterschiedliche Generationen mit spezifischen berufsbiographischen Erfahrungskontexten. Vor dem Hintergrund eines raschen gesellschaftlichen Wandels ergibt sich daraus in doppelter Weise die Notwendigkeit eines reflexiven Umgangs mit „Normalitätskonzepten“. Über die innerinstitutionelle Verständigung hinaus, was eine „gute“ Jugendhilfe und eine „gute“ Schule auszeichnet und was als normabweichend definiert wird, ist dies auch in Kooperationsbeziehungen notwendig, damit die normativen Bezugssysteme generations- und institutionenübergreifend reflexiv offengelegt werden können.

Die Ergebnisse bestätigen ferner die These, dass eine wechselseitige „Informiertheit“ über das, was die jeweils andere Institution tut, was wer an Kompetenzen und Ressourcen in die gemeinsame Arbeit einbringen kann, nur bedingt gegeben ist. Damit fehlt eine Grundvoraussetzung, um verständigungsorientiert an gemeinsamen Zielen arbeiten zu können. Vielmehr erhöht sich die Gefahr, dass über Missverständnisse und ungeklärte Erwartungshaltungen Kooperationsbeziehungen scheitern.

Aufgrund der unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen von Jugendhilfe und Schule zeigen sich auch strukturelle Unterschiede beim Stellenwert von Kooperation. Während die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen im Einzelfall wie in infrastrukturellen Planungsprozessen ein zentrales Kernaufgabenfeld des öffentlichen Jugendhilfeträgers beschreibt, ist es für die Lehrerinnen und Lehrer ein eher singuläres Ereignis. Ihre Aufgabe ist es in erster Linie, Unterricht zu gestalten, verbunden mit einem Bezugssystem, das sich zunächst und überwiegend auf die Binnenperspektive der Schule beschränkt. Nur in Ausnahmen, d.h. bei einzelnen Schülerinnen und Schülern, findet bei bestimmten Anlässen eine Einbindung anderer Institutionen statt. Mit diesem Ergebnis wird auch verständlich, dass der größte Handlungsdruck zur Qualifizierung von Kooperationsstrukturen von der Jugendhilfe ausgeht. Günstige Sozialisationsbedingungen, wirkungsorientierte Einzelfallarbeit und bedarfsorientierte Infrastrukturentwicklung können im Rahmen einer qualifizierten Umsetzung der rechtlichen und fachlichen Anforderungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes nur realisiert werden, wenn auch die Schnittstelle zu dem Lebens- und Lernort Schule hergestellt wird.

Eine zentrale Konfliktlinie zeigt sich bei der unterschiedlichen Wahrnehmung der typischen Kooperationsanlässe. Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer erfolgt die Kontaktaufnahme zum Jugendamt aufgrund der Feststellung von Sozialisationsdefiziten, die nachteilig auf Unterricht und Schulleistung wirken. Aus der Sicht der Jugendamtsfachkräfte werden vor allem schulische Integrationsprobleme benannt und weniger die Ursachen, die zu normabweichendem Verhalten führen können. Werden diese unterschiedlichen Kooperationsanlässe so gedeutet, dass an die Jugendhilfe der Auftrag ergeht, über die Aufarbeitung von Lebenslagen- oder Bewältigungsproblemen die Voraussetzungen für die schulische Integration zu sichern, dann schwingt hier die Unterstellung eines Vereinnahmungsversuches ebenso mit wie die Zuschreibung einer „Reparaturfunktion“. Umgekehrt verbirgt sich hinter diesem Ergebnis auch der Vorwurf an die Schule, durch Selektion „schwierige und benachteiligte“ Schüler und Schülerinnen aus dem Bildungssystem auszugrenzen und dadurch selbst zu einem Produzenten von ungünstigen Sozialisationsbedingungen zu werden.

Der größte Handlungsbedarf zum Aufbau und zur Qualifizierung von Kooperationsformen wird allerdings daran erkennbar, dass einvernehmlich 80% der Befragten angaben, dass die Zusammenarbeit erst in Krisensituationen einsetze. An diesem Ergebnis wird erkennbar, dass die präventiven Potentiale zur Vermeidung von Problemeskalationen bislang kaum genutzt werden. Ferner ist anzunehmen, dass in Krisensituationen für alle Beteiligten erschwerte Bedingungen vorliegen und unangemessene Erwartungen bei der Suche nach raschen Lösungen nur bedingt geklärt werden können. Hinzu kommt, dass institutionalisierte Kooperationsstrukturen in den unterschiedlichen Kommunen und Landkreisen nur eingeschränkt vorhanden sind und deshalb anzunehmen ist, dass die krisenbehaftete Einzelfallarbeit zusätzlich von ungeklärten strukturellen Fragen überlagert wird.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse fällt auch die Bewertung der bisherigen Kooperationspraxis eher verhalten aus. Während Lehrerinnen und Lehrer den größten Handlungsbedarf bei der Klärung von Zugangswegen und Zuständigkeiten sehen, ansonsten aber die Zusammenarbeit als hilfreich und konfliktfrei einschätzen, zeigt sich hier bei den Jugendamtsfachkräften ein deutlich negativeres Bild. Handlungsbedarf wird vor allem darin gesehen, die Kompetenzen und Ressourcen der Schule besser in die Fallarbeit einzubinden, damit integrierte Hilfeansätze gestaltet werden können.

Bei der Priorisierung von Themen für eine gemeinsame Fortbildung zeigen sich bei den befragten Institutionen hohe Übereinstimmungen. Entsprechend der zuvor formulierten Handlungsbedarfe soll es im Rahmen der Fortbildung zunächst um eine wechselseitige Informationsvermittlung über die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen und Handlungsfelder gehen, die im Schwerpunkt auf das Thema „schulbezogene Angebote und Unterstützungsleistungen im Umgang mit schwierigen Schülern und Schülerinnen“ fokussiert sind. Deutlich wurde aber auch, dass es sich bei der zu planenden Fortbildung nicht nur um Wissensvermittlung handeln soll, sondern dass auch praktische Ansätze im Bereich der Diagnose, der Hilfeplanung, der Elternarbeit und der Beteiligung von jungen Menschen ausgearbeitet werden.

Bezugnehmend auf diese Ergebnisse wurde eine Modellprojektkonzeption erarbeitet, die in gleicher Weise auf Qualifizierung und Praxisentwicklung zielt. Neben Fortbildungseinheiten, die sich an Fachkräfte der Jugendhilfe wie an Lehrerinnen und Lehrer richten und die inhaltlich mit den benannten Themen gefüllt werden, sollen zudem auch Praxisentwicklungs-Workshops durchgeführt werden. Die Praxisentwicklungs-Workshops setzen dabei an den regionalen Kooperationsstrukturen und Notwendigkeiten an und zielen auf die Vertiefung und konkrete Operationalisierung der zentralen Fortbildungsinhalte. Auf diese Weise lassen sich über eine gemeinsame Fortbildung vor Ort Kooperationsstrukturen aufbauen, inhaltlich und methodisch qualifizieren und best-practice-Beispiele aufarbeiten, die auf ihre Übertragungsmöglichkeiten hin überprüft werden sollen.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass jenseits der einmütigen Erklärung, dass Bildung, Erziehung und Versorgung in öffentlicher Verantwortung neu gestaltet werden müssen und dabei der Kooperation von Jugendhilfe und Schule eine zentrale Bedeutung zukommt, der Weg dahin noch weit und beschwerlich ist. Ebenso verweisen die vorliegenden Ergebnisse aber auch auf konkrete Ansatzpunkte für einen reflexiven Aufbau von Zusammenarbeitsformen in der kommunalen Praxis, der allerdings in entsprechende bildungs- und jugendpolitische Diskurse auf den unterschiedlichen Zuständigkeitsebenen eingebunden sein muss.

## 5. Literatur

---

- Arbeitsgruppe Jugendhilfe/Schule der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz: Bericht der Arbeitsgruppe Jugendhilfe und Schule. 29.04.2002
- Bade, Klaus-J.; Münz, Rainer: Migrationsreport 2000. Frankfurt 2000
- Baumert u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Bissinger, Stephan u. a.. Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe. Strukturanalysen zu fachlichen Eckwerten, Organisation, Finanzen und Personal. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Band 1: Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe. München 2002
- Böhnisch, Lothar: Abweichendes Verhalten. Weinheim 1999
- Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik des Kinder- und Jugendalters. Weinheim 1993
- Böhnisch, Lothar; Winter, Reinhard: Männliche Sozialisation. Weinheim 1993
- Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht, Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. 10.7.2002
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: 11. Kinder- und Jugendbericht. Berlin 2002
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin 2002
- Bürger, Ulrich: Heimerziehung und soziale Teilhabechancen. Pfaffenweiler. 1990
- Bürger, Ulrich: Praxis der Hilfgewährung im Leistungskanon der erzieherischen Hilfen – Disparitäten in alters-, klassen- und geschlechtsspezifischer Analyse. In Forum Erziehungshilfen 4/2002
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Empfehlungen und Arbeitshilfe für den Ausbau und die Verbesserung der Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule. In: NDV Heft 10/2000
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Weiterentwickelte Empfehlungen und Arbeitshilfe für den Ausbau und die Verbesserung der Zusammenarbeit der Kinder und Jugendhilfe mit der Schule. Frankfurt 2001
- Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.): Kinderreport Deutschland. München 2002
- Hamburger, Franz / Müller, Heinz / Porr, Claudia: Innovation und Steuerung aus der Praxis. Mainz 1998
- Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan: Schulbezogene Angebote der Jugendhilfe im KJHG und in den Landesausführungsgesetzen – der Stellenwert einer bundesrechtlichen Neuverortung. In: NDV 10/2000



- Kessl, Fabian / Otto, Hans-Uwe / Treptow, Rainer: Jugendhilfe als Bildung. In: Münchmeier, Richard / Otto, Hans-Uwe / Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen 2002
- Münchmeier, Richard: Bildung ist mehr. Zur Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums „Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“. In: Pröls, Reiner (Hrsg.): Die Bedeutung der verschiedenen Lernorte. Nürnberg 2003
- Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern: Schulsozialarbeit – Eine Erfolgsbilanz. Stuttgart 2000
- Landschaftsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Münster 1997
- Landschaftsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Münster 2000
- Mielenz, Ingrid / Pröls, Reiner: Nur gemeinsam geht es! Lernwelten und Stadtteil gestalten als kommunale Zukunftsaufgabe. In Pröls, Reiner (Hrsg.): Die Bedeutung der verschiedenen Lernorte. Nürnberg 2003
- Münchmeier, Richard: Bildung ist mehr. Zur Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums „Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“. In: Pröls, Reiner (Hrsg.): Die Bedeutung der verschiedenen Lernorte. Nürnberg 2003
- Olk. Thomas / Bathke, Gustav-Wilhelm / Hartnuß, Birger: Jugendhilfe und Schule. Weinheim 2000
- Otto, Hans-Uwe: Jugendhilfe und Bildung. In: Jugendhilfe 4/2002.
- Positionspapier des Deutschen Landkreistages „Schule und Jugendhilfe. Beschluß des Präsidiums vom 12.11.2002
- Preiß, Christine; Wahler, Peter (Hrsg.) Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt. Opladen 2002
- Prüß, Franz / Bettmer, Franz / Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan: Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin 2001
- Seithe, Mechthild: Der PISA-Schock - was geht er die Jugendhilfe an? In: Jugendhilfe 4/2002
- Thiersch, Hans / Grunwald, Klaus / Köngeter, Stefan: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In. Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen 2002