

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

[www.uni-kassel.de/zlb](http://www.uni-kassel.de/zlb)

Examensarbeit im Rahmen  
des Lehramtsstudiums für Haupt- und Realschulen  
an der Universität Kassel

**Analysen und Praxisdarstellungen zur Qualität von  
Kooperationsbeziehungen zwischen Jugendhilfe und  
Schule und deren Entwicklung**

eingereicht von  
Timo Fuhlmann

bei  
Christoph Plümpe

im Fach  
Erziehungswissenschaften

Kassel 2016

## Inhalt

<i>Kapitel</i>	<i>Titel</i>	<i>Seite</i>
	Einleitung	1
1	Rahmenbedingungen der beiden Akteure	4
1.1	Rechtlicher Rahmen und Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe	4
1.2	Rechtlicher Rahmen und Auftrag der Schule	9
2	Kooperation – begriffliche Problematik und Definition	14
2.1	Rechtliche Grundlagen für Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe	17
3	Qualitätsmerkmale von Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule	19
3.1	Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen	20
3.2	Die verschiedenen Kooperationsmodelle	22
4	Motive für die Forderung von Kooperation	24
4.1	Der multidimensionale Bildungsbegriff nach Thomas Rauschenbach	25
4.2	Kooperation im Spannungsfeld zwischen Erziehung und Bildung sowie Unterricht und Unterstützung	32
4.3	Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule	37
4.4	Mögliche Risiken einer Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe	40
5	Zwischenfazit – Bedingungen für eine gelingende Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe und deren Qualitätsmerkmale	41
6	Praxisdarstellungen	47
7	Pro Jugend, Kindertreff und Grundschulsozialarbeit (GSA) Hofgeismar – Entstehungsgeschichte und institutionelle Rahmenbedingungen	48
7.1	Projekt Jugendarbeit der Stadt Hofgeismar – Pro Jugend	50
7.2	Kindertreff Hofgeismar	51

8	Erläuterungen zur Methode des Interviews und der Inhaltsanalyse	55
9	Kooperationserfahrungen des Leiters von Pro Jugend – Analyse des Interviews	57
10	Kooperationserfahrungen der Leiterin des Kindertreffs – Analyse des Interviews	61
11	Resümee und Ausblick	65
	Literaturverzeichnis	69

## Einleitung

Die Forderung einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe ist kein akut diskutiertes Thema. Im Rahmen des Ganztagsschulkongresses 2004 betonte die damalige Bundesministerin für Bildung Edelgard Buhlmahn, dass eine „Kultur der Zusammenarbeit“ unabdingbar für die Qualität von Bildung sei.<sup>1</sup> Im Vorwort des 12. Kinder- und Jugendberichtes sagt Ursula von der Leyen (Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006):

*„Betreuung, Erziehung und Bildung müssen sich an den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder orientieren und nicht etwa an den Grenzen der Institutionen. Das Kind als eigene Persönlichkeit in den Mittelpunkt zu stellen, ist ein richtiger Ansatz mit allen Folgen für die beteiligten Akteure und das gesamte System.“<sup>2</sup>*

Zehn Jahre später hat die Frage danach, in wie fern sich etwas aus diesen Forderungen entwickelt hat, mit Gewissheit große Relevanz.

Die Annahme, dass Kooperationen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule im Allgemeinen ein Gewinn für beide Parteien sein können, ist in Anbetracht etlicher Auseinandersetzungen zu Themen wie zum Beispiel „Jugendarbeit als Kooperationspartner in der Ganztagschule“, „Projektbezogene Jugendarbeit in Schule“ oder „Schulsozialarbeit“ mit Sicherheit keine Illusion, da beide Institutionen bereits über weitreichende Erfahrungen miteinander berichten können, wenn es darum geht, Schnittstellen der jeweiligen Wirkungsbereiche „kooperativ“ bearbeitet zu haben. Die Verzeichnung punktueller Erfolge auf inhaltlicher Ebene ist für beide Instanzen gewiss leicht nachvollziehbar. Doch wie ist es um die Qualität der Kooperationsverhältnisse bestellt, wenn Schule und Kinder- und Jugendhilfe über ein punktuelles Maß hinaus kooperieren?

An welche Rahmenbedingungen sind die jeweiligen Institutionen gebunden und in wieweit nehmen diese Bedingungen Einfluss auf deren Zusammenarbeit?

<sup>1</sup> Ideen für mehr. Ganztägig lernen. (2004):  
[http://www.ganztaegiglernen.de/media/Kongress\\_2004/Doku%20Kongress%202004.pdf](http://www.ganztaegiglernen.de/media/Kongress_2004/Doku%20Kongress%202004.pdf), S.18

<sup>2</sup> BMBFSJ (2006):  
[http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf), S. 6

Welche Motivationen stecken hinter den Forderungen beziehungsweise dem Wunsch nach einem Kooperationspartner aus einem anderen pädagogischen Milieu?

Diese Arbeit soll zunächst die oben genannten Fragen aufschlüsseln, wobei die jeweiligen Rahmenbedingungen von Schule und Kinder- und Jugendhilfe erläutert werden. Anschließend werden wichtige kooperationstheoretische Aspekte untersucht und erläutert. Im Hinblick auf die Infragestellung der Qualität der Kooperationsbeziehungen werden unterschiedliche Theorien zum Kooperationsbegriff und den unterschiedlichen Ebenen von Kooperation untersucht und in Zusammenhang mit dem Thema gebracht.

Darüber hinaus wird überprüft, ob es feststehende Kooperationsbegriffe für die Beziehung zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe gibt, wie diese formuliert sind und ob ein Bedarf zur Weiterentwicklung solcher Begriffe besteht. Danach werden unterschiedliche Begründungen für die Notwendigkeit von Kooperationsbeziehungen zwischen Kinder- und Jugendhilfe bzw. Kinder- und Jugendarbeit beleuchtet werden, hinter denen sich verschiedene Diskurse verbergen, die es zu erläutern gilt. Eine Gegenüberstellung bzw. Modifikation der diskutierten Theorien beendet den ersten Teil der Arbeit und gibt ein Zwischenfazit.

Im zweiten Teil der Arbeit soll ein direkter Bezug zur Praxis der im ersten Teil untersuchten Theorien hergestellt werden, wobei zwei Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe aus dem Umfeld des Autors bezüglich ihrer Entstehungsgeschichte und der konzeptionellen Rahmenbedingungen, unter denen diese arbeiten, vorgestellt werden.

Zwei Interviews, die mit den jeweiligen Leitern der Einrichtungen geführt wurden, sollen als zusätzliche Informationsquelle dienen. Unter Rücksichtnahme auf die Informationen aus den Konzepten wird der Zusammenhang zum Forschungsgegenstand der Qualitätsanalyse beziehungsweise -entwicklung von Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe hergestellt, um die Erkenntnisse des ersten Teils dieser Arbeit in einen direkten Zusammenhang mit der pädagogischen Praxis zu bringen.

Abschließend werden die Ergebnisse in einem Fazit zusammengefasst, wobei der derzeitige Stand der Qualität von Kooperationen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe den theoretischen Qualitätsansprüchen an

Kooperationsbeziehungen gegenübergestellt wird. Darüber hinaus liefert das Schlusskapitel einen Ausblick auf den Entwicklungsbedarf, der sich in diesem Zusammenhang ergibt.

## **1. Rahmenbedingungen der beiden Akteure Kinder- und Jugendhilfe und Schule**

Um den Ausgangspunkt für die Untersuchung der Kooperationsbedingungen der einzelnen Instanzen klar herauszuarbeiten, werden hier die Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe im Wesentlichen erläutert.

Wenn in den Gesetzestexten die Rede von Jugendhilfe ist, so lässt sich dies mittlerweile durch den erweiterten Begriff *Kinder- und Jugendhilfe* ergänzen, da sich die Altersgrenzen in diesem Bereich in das Kindesalter verlagert haben (vgl. Thole 2000).

### **1.1 Rechtlicher Rahmen und Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe**

Der rechtliche Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe findet sich im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) des Sozialgesetzbuches (SGB) VIII unter § 1 „Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe in Absatz (1) bis (3):

*„(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.*

*(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.*

*(3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere*

- 1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,*
- 2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,*
- 3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,*
- 4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“<sup>3</sup>*

---

<sup>3</sup> JugR. Jugendrecht. SGB VIII: Kinder u. Jugendhilfe JugendschutzG Jugendmedienschutz-

Dieser Paragraph formuliert zunächst das Recht auf Erziehung. Dieses Recht soll in erster Linie von den Eltern wahrgenommen werden. Die Jugendhilfe ist hier die zweite Instanz, die in Bezug auf die Umsetzung dieses Rechts fördernd eingreifen soll.

Die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe werden im SGB VIII unter § 2 „Aufgaben der Jugendhilfe“ Absatz (1) bis (3) wie folgt formuliert:

*„(1) Die Jugendhilfe umfasst Leistungen und andere Aufgaben zugunsten junger Menschen und Familien.*

*(2) Leistungen der Jugendhilfe sind:*

*1. Angebote der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes (§§ 11 bis 14),*

*2. Angebote zur Förderung der Erziehung in der Familie (§§ 16 bis 21),*

*3. Angebote zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (§§ 22 bis 25),*

*4. Hilfe zur Erziehung und ergänzende Leistungen (§§ 27 bis 35, 36, 37, 39, 40),*

*5. Hilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche und ergänzende Leistungen (§§ 35a bis 37, 39, 40),*

*6. Hilfe für junge Volljährige und Nachbetreuung (§ 41).“<sup>4</sup>*

Absatz (3) „Andere Aufgaben der Jugendarbeit“ ist für diese Ausarbeitung nicht relevant, da Angebote wie zum Beispiel Vollzeitpflege, Heimerziehung, Inobhutnahme oder soziale Trainingskurse eine gewisse räumliche Distanz zu äußeren Einflüssen einfordern und weitgehend wegen datenschutzrechtlicher Aspekte keine direkte Anbindung an schulische Strukturen zulassen (vgl. Kilb/Peter, 2009, S. 37).

---

Staatsvertrag JugendarbeitsschutzG BAföG BerufsförderungsG BerufsbildungsG (Auszug). 26. Auflage 2004. DTV. München S.16-17.

<sup>4</sup> ebd. S. 17

Die §§ 11 und 22 hingegen nehmen direkten Bezug zum Bildungsauftrag von Kinder- und Jugendhilfe.

§ 11 beschäftigt sich mit der Jugendarbeit:

*„(1) Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.*

*(2) Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Sie umfasst für Mitglieder bestimmte Angebote, die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote.*

*(3) Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören:*

- 1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,*
- 2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,*
- 3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,*
- 4. internationale Jugendarbeit,*
- 5. Kinder- und Jugenderholung,*
- 6. Jugendberatung.“<sup>5</sup>*

§ 22 regelt die Förderung in Tageseinrichtungen:

*„(1) Tageseinrichtungen sind Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden. Kindertagespflege wird von einer geeigneten Tagespflegeperson in ihrem Haushalt oder im Haushalt des Personensorgeberechtigten geleistet. Das Nähere über die Abgrenzung von Tageseinrichtungen und*

---

<sup>5</sup> JugR. Jugendrecht. SGB VIII: Kinder u. Jugendhilfe JugendschutzG Jugendmedienschutz-Staatsvertrag JugendarbeitsschutzG BAföG BerufsförderungsG BerufsbildungsG (Auszug). 26. Auflage 2004. DTV. München S. 20-21.

*Kindertagespflege regelt das Landesrecht. Es kann auch regeln, dass Kindertagespflege in anderen geeigneten Räumen geleistet wird.*

*(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen*

*1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,*

*2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,*

*3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.*

*(3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“<sup>6</sup>*

Beide Paragraphen formulieren explizit die Bildungsaufgaben der jeweiligen Angebotsformen der Kinder- und Jugendhilfe. Für die Bildungsinhalte gibt es im Gegensatz zur Schule keinen festgelegten Kanon. Kinder und Jugendhilfeangebote sind vielmehr angehalten, die Bedürfnisse ihrer Klientel zu erkennen und flexibel darauf zu reagieren.

Rainer Kilb und Jochen Peter unterteilen die Jugendhilfe in zwei Segmente. Auf der einen Seite steht die Schutz- und Interventionsfunktion der Kinder- und Jugendhilfe und auf der anderen Seite ihre Rolle als Dienstleister (vgl. Kilb/Peter, 2009, S. 38).

Hinsichtlich der oben zitierten Paragraphen, ist für eine Kooperation auf Ebene der Bildung die Rolle als Dienstleister relevant, darüber hinaus aber auch die Schutz- bzw. Interventionsfunktion. Kilb und Peter sehen hier Aufgabenbereiche, wie im Sinne des bildungspolitischen Auftrages auf beispielsweise gewaltaffine Entwicklungen zu reagieren, im Rahmen von Freizeitangeboten zu regulieren und präventiv zu arbeiten und im Rahmen von Erziehungshilfeangeboten eine Schutzfunktion wahrzunehmen ist (vgl. ebd., S. 39).

---

<sup>6</sup> JugR. Jugendrecht. SGB VIII: Kinder u. Jugendhilfe JugendschutzG Jugendmedienschutz-  
Stattvertrag JugendarbeitsschutzG BAföG BerufsförderungsG BerufsbildungsG (Auszug).  
26. Auflage 2004. DTV. München. S.24.

Weiterhin ist zu beachten, dass Angebote der Kinder- und Jugendhilfe zwei Formate haben, die sich strukturell stark voneinander abheben. Einerseits gibt es ehrenamtlich organisierte Angebote, die größtenteils selbstorganisiert sind und unter freien Trägerschaften stehen oder zu Jugendverbänden gehören. Andererseits gibt es die beruflich organisierte Jugendarbeit, ausgeführt durch Fachkräfte und getragen von öffentlichen Mitteln. Im Hinblick auf Kooperationsbeziehungen mit Schulen sieht Thomas Rauschenbach die beruflich organisierten Formen der Kinder- und Jugendarbeit im Vorteil gegenüber den „freien Angeboten“ (vgl. Rauschenbach, 2009, S.187), wobei hierfür keine explizite Begründung geboten wird. Es lässt sich an dieser Stelle lediglich vermuten, dass die beruflich organisierte Form der Jugendarbeit eine stabilere Basis bietet, als die von Rauschenbach unter anderem als „finanzschwach“ charakterisierte Arbeit der Jugendverbände.

Als Kooperationspartner für die Schule bringt die Kinder- und Jugendarbeit verschiedene Rahmenaspekte ein. Rechtlich ist festgelegt, dass sie als Unterstützer für die Familie wirkt, wenn es um Fragen der Erziehung geht. Auf der Ebene der Bildung geht es darum an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen. Hierbei findet außerschulische Jugendbildung eine gesonderte Erwähnung.

Die Arbeitsweise der Kinder- und Jugendhilfe wird in „Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken“ von Bettina Pauli, deren Erkenntnisse im Weiteren für die Analyse der Kooperationstheorie hinzugezogen wird, beispielhaft zusammengefasst. Die Kinder- und Jugendhilfe arbeitet nach den Prinzipien der Freiwilligkeit und der Pluralität, sie agiert ermöglichend und versucht Ungerechtigkeiten auszugleichen. Aufgrund des Freiwilligkeitsprinzips ist sie relativ ungebunden und kann spontan und flexibel auf die jeweiligen Ansprüche im Sozialraum und ihrer Klientel reagieren, stellt ihre Inhalte in Bezug zur Gegenwart und arbeitet prozessorientiert. Sie stellt einen individuellen Bezug zu den Kindern und Jugendlichen her und schöpft gleichzeitig aus den Erfahrungen gemeinschaftlicher Erlebnisse. Räumlich bietet sie sowohl feste lokale Bezugspunkte als auch mobile Aktivitäten an (vgl. Pauli, 2006, S. 85).

## 1.2 Rechtlicher Rahmen und Auftrag der Schule

In erster Linie hat Schule in der Gesellschaft den Ruf eine Bildungsanstalt zu sein. Den Schülerinnen und Schülern werden grundsätzliche kulturelle Techniken wie beispielsweise Lesen und Schreiben vermittelt. Darauf aufbauend wird das Wissen über die vom Kultusministerium als relevant angesehenen Inhalte an die jungen Menschen unserer Gesellschaft weitergegeben. Doch neben dem Auftrag zur Bildung tritt der Faktor der Erziehung als wichtiges Element.

*„Erziehung, [...], stellt ein tragendes Element im Hause des Lernens dar.“<sup>7</sup>*

Die Aussage Korte basiert auf seiner jahrelangen Praxiserfahrung als Schulleiter einer Förderschule. Erziehung als tragendes Element in der Schule lautet die Devise, wobei es nicht grundlegend strukturierend auf Schule wirken soll. Dabei sollen besonders „schulbedeutsame Tugenden“ wie zum Beispiel die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Selbstbeschränkung, Anstrengungs- und Einordnungsbereitschaft oder Toleranz im Mittelpunkt stehen (vgl. Korte 2002, S. 93). Wenn Erziehung auf basaler Ebene in der Schule nicht erfolgreich ist, gibt es kein erfolgreiches Bildungsprogramm, nach dem so dringend verlangt werde, so Jochen Korte (ebd. S. 4).

Die gesellschaftlichen Erwartungen an Schule als fördernde Instanz für Erziehungsangelegenheiten im Rahmen von bildungspolitischen Krisenzeiten nehmen merklich zu. Werner Wiater sagt, Schule habe einen Auftrag zur Förderung der Gesamtpersönlichkeit der Schülerinnen und Schüler. Das bedeutet, dass neben der „*Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten [auch] emotionales Wachstum, soziale Einstellungen und verantwortliche Verhaltensweisen und Selbstverpflichtungen*“<sup>8</sup> gefördert werden müssen (vgl. Wiater 2007, S. 311).

---

<sup>7</sup> Korte, J. (2002): Erziehung in der Schule: Krise oder Kapitulation? Donauwörth. S. 108, Z. 28-29.

<sup>8</sup> Wiater, W. (2007): Bildung und Erziehung als Aufgabe der Schule. In: Apel, H. J./ Sacher, W. (Hrsg.) Studienbuch der Schulpädagogik. Klinkhardt. Bad Heilbrunn, S. 311, Z. 19-21 .

Der rechtliche Rahmen bzw. Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ist im hessischen Schulgesetz unter § 2 folgendermaßen formuliert:

*„§ 2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule*

*(1) Schulen im Sinne dieses Gesetzes sind für die Dauer bestimmte Bildungseinrichtungen, in denen [...] Erziehungsziele verfolgt werden. [...] Sie tragen dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler ihre Persönlichkeit in der Gemeinschaft entfalten können.*

*[...]*

*(3) Die Schule soll Schülerinnen und Schülern die dem Bildungs- und Erziehungsauftrag entsprechenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen vermitteln.“<sup>9</sup>*

Solche „Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen“ sind laut Gesetzestext z.B.:

- Lernen für sich und andere – Entwicklung von Fähigkeit zur Zusammenarbeit und sozialem Handeln
- Konflikte vernünftig lösen und Konflikte ertragen
- Entfaltung von Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Empfindungsfähigkeiten

Die Umstände für die Umsetzung des Auftrages von Schule wird in § 3 wie folgt umschrieben:

*„§ 3 Grundsätze für die Verwirklichung*

*(1) Die Schule achtet [...] das verfassungsmäßige Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder [...].*

*[...]*

---

<sup>9</sup> HschG (2011): [http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht\\_rv.html?p1=0&eventSubmit\\_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#docid:169561,3,20110801](http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?p1=0&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#docid:169561,3,20110801)

*(5) In Verwirklichung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages entwickeln die Schulen ihr eigenes pädagogisches Konzept [...] Sie [Schule] ist für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages verantwortlich.*

*(6) Die Schule ist so zu gestalten, dass die gemeinsame Erziehung und das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler in einem möglichst hohem Maße verwirklicht wird [...] Es ist Aufgabe der Schule [...] Beeinträchtigungen [...] der körperlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung mit vorbeugenden Maßnahmen entgegenzuwirken.*

*(12) [...] Zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule wirken die Beteiligten, insbesondere Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler, zusammen. Alle Beteiligten müssen schulische Angebote und das Schulleben so gestalten können, dass die Schule in die Lage versetzt wird ihrem Auftrag je nach örtlichen Gegebenheiten gerecht zu werden.<sup>10</sup>“*

In den Rechtstexten findet man u.a. erzieherische Ziele wie z.B.:

Toleranz, Respekt vor der Würde des Menschen, Selbstdisziplin, Verantwortungsbereitschaft, und Hilfsbereitschaft, Erziehung zu demokratischem Verhalten, zur kulturellen Identität mit Heimat und Nation und zur internationalen Verständigung (vgl. HSchG, §§ 2 und 3).

Die vom hessischen Kultusministerium aufgeführten Aspekte, in wie fern die Schule als Institution erzieherisch tätig ist, behalten sich hier schon allein durch die eher allgemeinen Formulierungen einen gewissen Spielraum vor, wenn es darum geht diese Ziele konkret in die Tat umzusetzen. Insgesamt könnten die aufgeführten Gesichtspunkte auch alle unter den Begriff der Mündigkeit gefasst werden, da sich die schulischen Erziehungsziele nicht sonderlich von denen der Gesellschaft abheben.

Punkte, die an dieser Stelle herausstechen, sind zum einen die Vermittlung gesellschaftlicher Normen und Werte, die Erziehung zu demokratischem Verhalten

---

<sup>10</sup> HschG (2011): [http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht\\_rv.html?p1=0&eventSubmit\\_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#docid:169561,4,20110801](http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?p1=0&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#docid:169561,4,20110801)

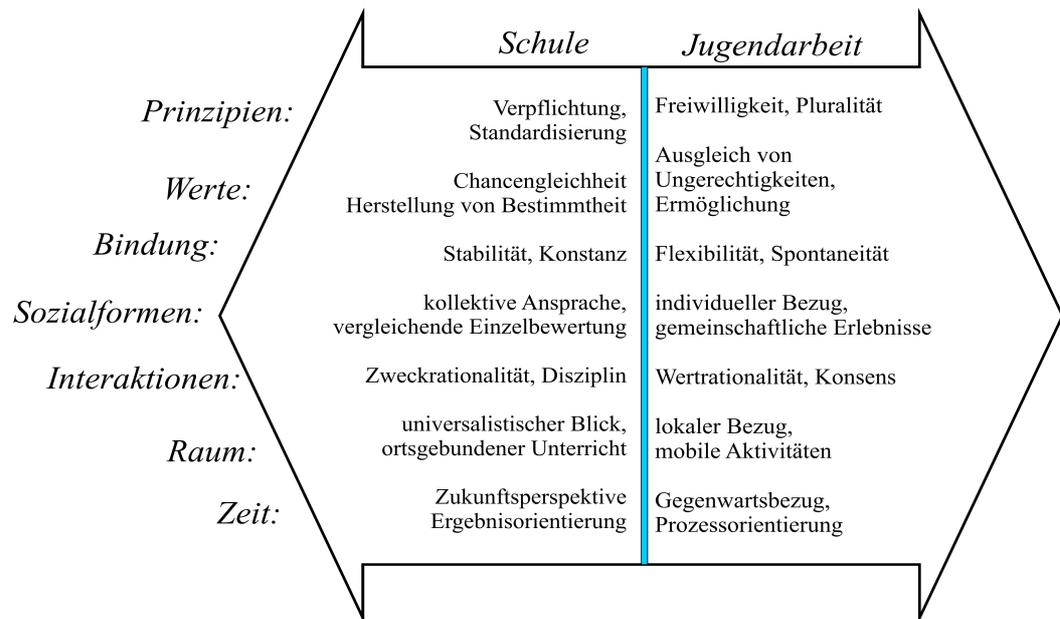
und die Forderung, dass Eltern, Lehrkräfte und Schüler hinsichtlich der Erfüllung des Erziehungsauftrages kooperieren. Darüber hinaus wird der Begriff der Erziehung immer gemeinsam mit dem Begriff Bildung verwendet, was das dringend notwendige Zusammenspiel von Bildung und Erziehung verdeutlicht.

Die in § 3 Absatz (12) geforderte Kooperation der betroffenen Instanzen (Eltern, Lehrer, Schüler) grenzt die Schule allerdings zumindest in Richtung der Kinder- und Jugendhilfe ab. Aufgrund der Relevanz des Erziehungsauftrages von Schule für eine Kooperation mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, wurde bei der Betrachtung der schulischen Rahmenbedingungen der Fokus mehr auf den Erziehungsauftrag, als auf die konkreten Inhalte der Bildung gerichtet, da Erziehung, wie bei Korte schon erwähnt wird, als grundlegender Aspekt zur Ermöglichung gelingender Bildungsprozesse angesehen werden kann.

Strukturell bzw. methodisch lässt sich auch an dieser Stelle wieder auf Bettina Pauli zurückgreifen, wenn es darum geht, die Kompetenzen von Schule kurz darzustellen. Schule ist an die Prinzipien der Verpflichtung und Standardisierung gebunden. Sie baut auf eine stabile und konstante Form der Bindung der Schülerinnen und Schüler, legt Wert auf Bestimmtheit und Chancengleichheit. Im Unterricht werden die Kinder und Jugendlichen im kollektiv angesprochen, die Bewertung der Individuen findet auf vergleichende Art und Weise statt. Schule fordert Disziplin. Sie ist fest verortet und arbeitet ergebnisorientiert (vgl. Pauli, 2006, S. 85).

Die beiden Auflistungen der Kompetenzen von Kinder- und Jugendhilfe und Schule bei Pauli sind vor allem dadurch besonders eindrucksvoll, dass sie die Umsetzung in gegebenen Rahmenbedingungen (Prinzipien, Werte, Bindung, Sozialformen, Interaktionen, Raum und Zeit) der beiden Akteure sehr anschaulich und prägnant gegenüberstellt und ihnen konkrete Methoden hinzufügt.

Da es sich hierbei auf den ersten Blick um deutliche Gegensätze handelt, stellt sich die Frage, ob sich diese Kompetenzen im Falle einer Kooperation nun gegenseitig ergänzen könnten. Eine direkte Gegenüberstellung der Methoden, die diese Rahmenbedingungen ausfüllen, veranschaulicht das Ganze als ein Spannungsfeld:



(Abb. nach Pauli, 2006)

Die obige Darstellung verdeutlicht sehr gut, dass sich die jeweiligen Umsetzungsarten der unterschiedlichen Einrichtungen sowohl gegenseitig aushebeln als auch voneinander profitieren könnten. Je mehr die Umsetzung an einer Stelle in nur eine Richtung strebt, desto größer das Ungleichgewicht.

Die von Bettina Pauli herangezogenen Kompetenzen in ein ausbalanciertes Verhältnis zu bringen wird also eine der Herausforderungen im Rahmen von Kooperationsbeziehungen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule sein.

## 2. Kooperation – begriffliche Problematik und Definition

Um unterschiedliche Formen der Kooperation bezüglich ihrer Qualität bewerten zu können, bedarf es zunächst einer grundsätzlichen begrifflichen Klärung, die als Ausgangspunkt für die Untersuchungen, die im weiteren Verlauf dieser Examensarbeit angestellt werden, dient.

Die allgemeine Bedeutung des Begriffes Kooperation ist „Zusammenarbeit“ und wird vom lateinischen Ursprungswort „cooperare“ abgeleitet. Aufgrund der interdisziplinären Nutzung des Begriffes, gibt es keine allgemeingültige Definition, da jede Fachwissenschaft eine andere Auslegung von Kooperation hat. So verbindet die Sozialwissenschaft den Begriff zumeist mit gruppodynamischen Prozessen, wohingegen der wirtschaftswissenschaftliche Bereich Kooperation mit dem Aspekt der Koordination verknüpft. In der Auslegung des Begriffes überschneiden sich die beiden Fachrichtungen, wenn es um die Interaktionsprozesse auf kommunikativer Ebene im Rahmen einer Kooperation zwischen den beiden Partnern geht (vgl. Balz/Spieß, 2009).

Eine klare Abgrenzung findet zunächst durch die unterschiedlichen Zielrichtungen in den beiden Fachrichtungen statt. Während Kooperationen auf der Wirtschaftsebene eine Steigerung des Gewinns erreichen soll, steht im Bereich der sozialen Arbeit das Wohl der Klienten im Mittelpunkt (vgl. Rabeneck, 2001). Neben diesem Ziel spielt jedoch im Bereich sozialer Arbeit auch die Frage der Ressourcenknappheit eine Rolle, wenn es darum geht, sich durch das Erschließen von kooperativen Partnerschaften komfortablere finanzielle Spielräume zu entwickeln (vgl. Fegert/Schrappner, 2004). Somit ist hier im Ansatz auch eine wirtschaftliche Motivation nachweisbar.

In der hier hinzugezogenen pädagogischen Fachliteratur wird der Begriff der Kooperation vor allem mit kooperativen Lernformen innerhalb der Schule in Verbindung gebracht.

In Peter Köcks Wörterbuch für Erziehung und Unterricht wird Kooperation im Rahmen des sozialen Lernens in der Schule als unverzichtbarer grundlegender gruppodynamischer Vorgang beschrieben, in dessen Zuge arbeitsteilig organisierte und inhaltlich aufeinander bezogene Aktivitäten mit derselben

Zielrichtung gleichwertig und gleichberechtigt vollzogen werden. Dabei werden die individuellen Bedürfnisse aller Teilnehmenden weitgehend berücksichtigt und bestimmte Grundbedingungen beachtet (Verständnis jedes Teilnehmers über die inhaltliche Basis, Methodenkenntnis in Hinblick auf das Erreichen des gemeinsamen Ziels, Rücksichtnahme auf Beiträge der Kooperationspartner) (vgl. Köck, 1979).

*„Gruppodynamisch kultivierte Kooperation ist gerade in einer Zeit fortschreitender Spezialisierung und Differenzierung von Berufen und Wissenschaftszweigen und angesichts der Pluralität weltanschaulicher und gesellschaftlicher Grundkonzepte eine Notwendigkeit für ein sinnerfülltes humanes Zusammen- und Überleben des Menschen“<sup>11</sup>*

Diese Aussage von Köck findet sich in der Forderung von Thomas Rauschenbach wieder, wenn es darum geht Kooperationen von Instanzen der Betreuung, Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund eines multidimensionalen Bildungsbegriffes entstehen zu lassen. Dieser Aspekt wird unter 4. „Motive für die Forderung von Kooperation“ noch genauer beleuchtet.

Wilhelm Brinkmann bemerkt ergänzend in seiner Definition von Kooperation den Faktor der höheren Produktivität kooperierender Instanzen im Gegensatz zu individuell konkurrierenden Einzelinstanzen und die Begünstigung kooperativer Prozesse durch eine einsichtige Entscheidung zur Kooperation statt durch Zwang:

*„Es hat sich gezeigt, dass kooperative Gruppen durch freundliches Arbeitsklima, gegenseitige Aufmerksamkeit und flüssige, mehr aufgabenorientierte Kommunikation begünstigt und darum erfolgreicher sind als konkurrierende Individuen. Entscheidend ist aber, ob K. durch Selbstüberzeugung (Einsicht) oder Fremdkontrolle veranlasst wird.“<sup>12</sup>*

---

<sup>11</sup> Köck, P. In: P. Köck, H. Ott (1979): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. (2. Auflage) Auer, Donauwörth, S. 294

<sup>12</sup> Brinkmann, W. (1977) In: Wörterbuch der Pädagogik in drei Bänden. Hg. vom Willmann-Institut München-Wien, Leitung der Herausgabe Prof. Dr. Heinrich Rombach, Herder, Freiburg. 2. Bd., S. 185

Diese beiden Quellen (Köck und Brinkmann) vermitteln zwar eine eher schülerbezogene Definition, was für die Diskussion zur Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe keinen vollends zufriedenstellenden Definitionsrahmen stellen kann, da es sich bei den von Brinkmann und Köck diskutierten Kooperationssituationen um Prozesse des sozialen Lernens in der Schule handelt, nicht um die Kooperation zweier Institutionen. Dennoch können an dieser Stelle für die hier benötigte Definition bereits erste wichtige Aspekte festgehalten werden. Kooperationen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen sollten durch folgende Merkmale gekennzeichnet sein:

- interaktive Zusammenarbeit
- Sachverständnis für die jeweiligen Inhalte der Kooperationspartner
- Einigkeit bei der Zielrichtung
- Gleichwertige, gleichberechtigte Partnerschaften
- freiwillige Entscheidung zur Kooperation
- Wohl der Klientel steht im Mittelpunkt

Da der Kompetenzrahmen von Schule und Kinder- und Jugendhilfe sich in seinen zentralen Aspekten stark voneinander unterscheidet (siehe Abb. S. 12), bedarf es hier noch einiger Modifikationen.

So muss davon ausgegangen werden, dass keine grundsätzliche Einigkeit über die Ziele, die mittels einer Kooperation erreicht werden sollen, herrscht. Deswegen müssen diese zunächst auf kommunikativer Ebene ausgehandelt werden (vgl. Pauli, 2006, S. 85).

Zwei weitere Faktoren, die alle zwischenmenschlichen Kooperationen kennzeichnen sollten, sind laut Rupprecht-Däullary eine *„weitgehende Unabhängigkeit und Selbstständigkeit der Kooperationspartner auch während der Kooperation“* und eine *„im Vergleich zum Alleingang bessere Zielerreichung als Zweck bzw. Ziel der Kooperation“*.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Rupprecht Däullary zit. In: Rabeneck, Jörn (2001): Kooperation in der Jugendhilfe unter dem Fokus der Neuen Steuerungsmodelle. Stuttgart und Hannover.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle so folgende Definition für den Begriff der Kooperation im thematischen Rahmen „Schule – Kinder- und Jugendhilfe“ formuliert werden.

*Im Rahmen einer Kooperation entscheiden sich zwei gleichberechtigte, gleichwertige Partner freiwillig zur Zusammenarbeit an gemeinsam ausgehandelten Zielen, welche durch die Kooperation besser erreicht werden können und auf das Wohl der jeweiligen Klienten ausgerichtet sind, wobei ein gewisses Maß an Sachverständnis über die Inhalte der Arbeit des jeweiligen Partners zu empfehlen ist und die Unabhängigkeit der Kooperationspartner im Rahmen der Kooperation gewahrt bleibt.*

## **2.1 Rechtliche Grundlagen für Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe**

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz des SGB VIII macht in den Paragraphen 11, 13 und 81 klare Vorschriften zum Thema Kooperation.

§ 11 Absatz 3 Punkt 3 fordert eine „arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit“<sup>14</sup> (siehe 1.1 Rechtlicher Rahmen und Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe).

§ 13 besagt, dass Jugendliche die aufgrund individueller oder sozialer Beeinträchtigung Hilfe benötigen, diese zur Förderung ihrer schulischen beziehungsweise beruflichen Ausbildung von der Jugendhilfe durch sozialpädagogische Unterstützung bekommen sollen.

§ 81 regelt die Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen. Hier wird an erster Stelle der möglichen Partner die Schule und Stellen der Schulverwaltung genannt.

---

<sup>14</sup> JugR. Jugendrecht. SGB VIII: Kinder u. Jugendhilfe JugendschutzG Jugendmedienschutz-Staatsvertrag JugendarbeitsschutzG BAföG BerufsförderungsG BerufsbildungsG (Auszug). S. 20-21. 26. Auflage 2004. DTV. München

Das hessische Schulgesetz macht keine so konkreten Vorgaben für Kooperationen mit der Kinder- und Jugendhilfe.

§ 15 Betreuungsangebote und ganztägige Angebote der Schule spricht eine Empfehlung aus, wenn es darum geht, dass „[eine] enge Zusammenarbeit mit Kinderhorten und freien Initiativen zur ganztägigen Betreuung von Kindern [ist] dabei anzustreben [.]“ ist.<sup>15</sup>

§ 16 „Öffnung der Schule“ fordert eine Förderung der Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld, wobei jedoch keine konkrete Nennung von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe aufgeführt wird.

---

<sup>15</sup> HschG (2011): [http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht\\_rv.html?p1=0&eventSubmit\\_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#docid:169561,1,20150401](http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?p1=0&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#docid:169561,1,20150401)

### **3. Qualitätsmerkmale von Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule**

Die Qualität von Kooperationsprojekten zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule kann hinsichtlich unterschiedlicher Faktoren ermittelt werden. Grundsätzlich gilt, dass die Qualität einer Kooperation im Gesamten abhängig von der Qualität der Arbeit der einzelnen Kooperationspartner ist (vgl. Knauer 2009, S. 47).

Darüber hinaus wird bei Rainard Knauer im Zuge einer Qualitätsanalyse von Kooperationsbeziehungen nach folgenden Kategorien unterschieden:

*a) Ergebnisqualität*

*b) Strukturqualität*

*c) Prozessqualität*

zu a) Im Rahmen von Kooperationsangeboten geht die Überprüfung der Ergebnisqualität über die Ergebnisse auf der Ebene der Zensuren als Leistungsbewertung im Schulunterricht hinaus. Es muss vielmehr überprüft werden, wie Selbstbildungsprozesse und Erziehungshandeln im Rahmen von Unterrichts- und Unterstützungsangeboten wirken. Dies gelingt am besten im gemeinsamen Rückblick mit den Schülerinnen und Schülern auf die Prozesse ihrer Entwicklungen im Lern- und Lebensort Schule (ebd. S. 47).

zu b) Inwiefern sind die strukturellen Bedingungen einer Institution in der Lage zu einer gelingenden Kooperation beizutragen? Für Schule und Jugendhilfe stellt sich hier eine größere Herausforderung, da die möglichen Kooperationspartner in verschiedenen Systemen arbeiten. Daher müssen Konzepte erarbeitet werden, die festhalten, welche Ziele wie und in wessen Zuständigkeit erreicht werden sollen.

Auch die Frage der Trägerschaft spielt hier eine Rolle. Solange Jugendhilfe nicht unter der Trägerschaft der Schule geführt wird, läuft sie auch nicht Gefahr, zu sehr

den Regelungen des Schulwesens unterworfen zu werden. Des Weiteren müssen Strukturen vorhanden sein, die die Kooperation an sich pflegen. Hierzu gehören beispielsweise externe Fachberatungen. Darüber hinaus sollen sich auch die Methoden der Dokumentation, Reflexion und Evaluation der Kooperationspartner ergänzen (vgl. Knauer 2009, S. 47 f.).

zu c) Wie kann das Handeln der am Prozess beteiligten Instanzen verbessert werden um die gemeinsamen Ziele zu erreichen? Schule und Jugendhilfe müssen die unterschiedlichen Wahrnehmungen voneinander in Verbindung bringen, um in der Lage zu sein, über die Qualität zu reflektieren.

Das bedeutet, dass Ziele fortwährend überprüft und geklärt werden, Absprachen miteinander zu treffen sind, auch um für gegenseitige Transparenz zu sorgen, dass Differenzen untereinander wahrgenommen werden und sich die am Prozess beteiligten Akteure auch darauf einlassen, den gesamten Sozialraum miteinzubeziehen, um zu gewährleisten, dass die Lebenswelten Teil der pädagogischen Arbeit werden (ebd. S. 49 f.).

Schlussendlich gehört ein gewisser Mut bzw. Experimentierfreude zu einer gelingenden Kooperation, um sicherzustellen, dass Ziele auch verändert werden können und Flexibilität zu einem weiteren Qualitätsmerkmal werden lässt.

### **3.1 Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen**

Zunächst kann Kooperation auf der institutionellen Ebene aufgeschlüsselt werden.

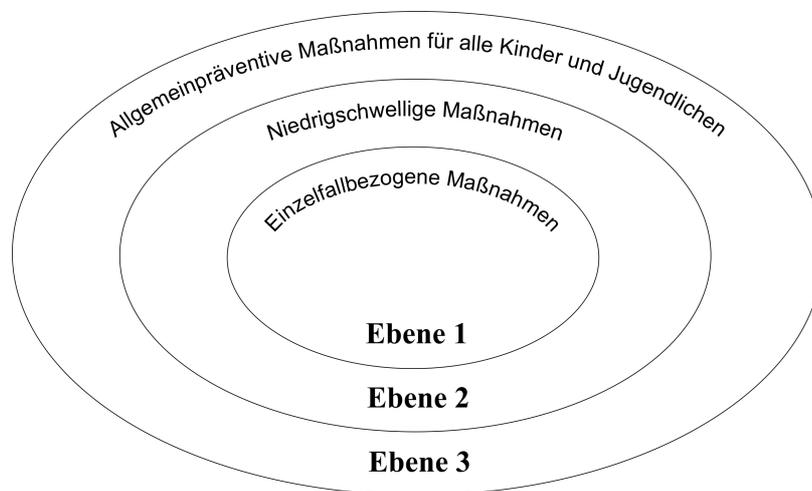
Deinet beschreibt hier zwei unterschiedliche Ebenen, die strategische und die operationale (vgl. Deinet, nach Pauli 2006, S. 88-89).

Auf der strategischen Ebene werden Formen der Zusammenarbeit von den entsprechenden amtlichen Entscheidungsträgern vereinbart.

Die operationale Ebene steht für die unmittelbare Kooperation der Einrichtungen, zum Beispiel Jugendzentrum, Kindergarten oder Hort kooperieren mit bestimmten Schulen oder einzelnen Lehrkräften. Das Zusammenspiel dieser beiden hier

beschriebenen Ebenen ist laut Deinet notwendig, damit Schule und Kinder- und Jugendhilfe verlässlich zusammenarbeiten können (ebd. S. 89).

Schlichte und Stolz bieten eine weitere Aufschlüsselung der Ebenen von Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe an. Dieses Modell nimmt Bezug auf die unterschiedlichen Formen der Maßnahmen von Kooperationen der beiden Institutionen. Hierbei handelt es sich um Einzelfallmaßnahmen, die helfen einzelne Schülerinnen und Schüler in Konfliktfällen o.ä. integrativ zu unterstützen, niedrigschwellige<sup>16</sup> Maßnahmen und allgemeinpräventive Maßnahmen für alle Kinder und Jugendlichen.



(Abb. aus Pauli 2009, S. 89)

Das Modell von Schlichte und Stolz stellt anschaulich dar, welche Breite an Klienten die jeweiligen Ebenen erreichen können. Außerdem schließt die 3. Ebene die beiden anderen Ebenen in ihrer Wirkungsweise mit ein. Trotzdem stellen Schlichte und Stolz fest, dass die Ebenen, die theoretisch die meisten Kinder und Jugendlichen ansprechen, auch die sind, die auf der strategisch-institutionellen Ebene am wenigsten wahrgenommen werden, da sie im Gegensatz zu den Maßnahmen von Ebene 1 rechtlich nicht denselben Aufforderungscharakter innehaben und an weniger hohe Ausgaben gebunden sind (vgl. Schlichte und Stolz, nach Pauli 2009, S. 90).

<sup>16</sup> Die potentiellen NutzerInnen müssen nur geringe oder gar keine Voraussetzungen erfüllen, um die niedrigschwelligen Angebote in Anspruch nehmen zu können (vgl. Kähnert 1999, S. 171)

### 3.2 Die verschiedenen Kooperationsmodelle

Kooperationen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule können nicht nur auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden, sie sind zudem auch geprägt durch eine unterschiedliche Intensität. Diese wird in den vier Kooperationsmodellen von Burkhard und Niesolny deutlich.

Nach Burkhard und Niesolny lassen sich vier Formen von Kooperation unterscheiden (vgl. Burkhard und Niesolny, nach Pauli 2006).

a) *Subordinationsmodell*

b) *Distanzmodell*

c) *Integrationsmodell*

d) *Kooperationsmodell*

zu a) Das *Subordinationsmodell* beinhaltet, dass der eine Kooperationspartner dem anderen untergeordnet wird. Im Falle einer Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe wäre die letztgenannte Instanz die sich-unterordnende. Dieses Modell ist durch seine Defizitorientierung charakterisiert. Die Jugendhilfe dient Einzelnen dort, wo Kinder und Jugendliche von der schulischen Norm abweichen, als Hilfe zur Reintegration. Die Kooperation findet lediglich punktuell statt und schließt die beispielsweise allgemeinpräventiven Maßnahmen von Kinder- und Jugendhilfe aus (vgl. Pauli 2006, S. 90-91).

zu b) Beim *Distanzmodell* bestehen keinerlei strukturelle oder kooperative Verknüpfungen zwischen den beiden Arbeitsfeldern. Die beiden Systeme arbeiten nebeneinander, wobei in diesem Fall die Kinder- und Jugendhilfe Angebote stellt, die außerhalb des zeitlichen und räumlichen Rahmens von Schule laufen, sich im Einzelfall inhaltlich aber auf die Schule beziehen können (ebd., S. 91).

zu c) Das *Integrationsmodell* setzt voraus, dass Schule als Lebensraum angesehen wird, in dem soziale Kompetenzen vermittelt werden und kann als Vorstufe zum Kooperationsmodell angesehen werden.

Durch eine stärkere sozialpädagogisch geprägte Orientierung der Schule würden sich in deren Rahmen neue Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler eröffnen. Angebote in diesem Rahmen können innerhalb und außerhalb der Schule verortet sein und ergänzen das schulische Angebot durch freiwillige Elemente die einzelfallbezogen aber auch niedrigschwellig bzw. präventiv sein können (vgl. Pauli, 2006, S. 91).

zu d) Im Rahmen des *Kooperationsmodells* arbeiten LehrerInnen und SozialpädagogenInnen in Erkenntnis ihrer gemeinsamen Arbeitszusammenhänge an Konzepten für Bildungsprozesse, wobei sie sich auf professioneller Ebene ergänzen und sich über die jeweiligen Ziele verständigen. Die Durchführung kooperativ entwickelter Angebote kann, muss aber nicht, gemeinsam durchgeführt werden (ebd., S. 92).

Modell a) und b) erscheinen im Hinblick auf die unter 2. vorangegangene Definition des Begriffes Kooperation im Rahmen der beiden Arbeitsfelder Schule und Kinder- und Jugendhilfe als nicht passend. Im Integrations- sowie im Kooperationsmodell hingegen finden sich die erforderlichen Merkmale wieder. Jedoch muss beachtet werden, dass die einzelnen Modelle hier für sich stehen, bei einer Übertragung ist es möglich, dass sich die Merkmale der hier voneinander abgegrenzten Modelle überschneiden könnten.

#### **4. Motive für die Forderung von Kooperation**

Woher kommt die Forderung, dass Schule und Jugendarbeit überhaupt kooperieren sollten? An dieser Stelle werden unterschiedliche Quellen untersucht, um einen Überblick über die Vielfalt der Argumentationen für eine Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe zu schaffen.

Vor allem strukturelle Entwicklungen bedingen den Anstoß der Forderung nach Kooperation. So ist eine deutliche Entwicklung weg vom Halbtagschulbetrieb hin zur Ganztagschule zu verzeichnen. Diese Entwicklung beeinflusst maßgeblich die strukturellen Bedingungen der Kinder- und Jugendhilfe, da sie ihre Angebote unter anderem im Hinblick darauf, dass Schule am Vormittag stattfand, entwickelt hat. Nun aber rückt die Schule zunehmend in den Nachmittagsbereich, der bisher der Jugendarbeit zur Verfügung stand (vgl. Deinet, 2011). Aber nicht nur strukturelle Überschneidungen spielen hier eine Rolle, auch inhaltliche Schnittmengen fordern eine gegenseitige Annäherung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Nicht zuletzt fordern gesellschaftliche Entwicklungen wie zum Beispiel die Berufstätigkeit beider Elternteile in Familien ein ausgebautes, ganztägiges Betreuungsangebot.

Die Bundesregierung hat sich in ihrem 12. Kinder- und Jugendbericht dafür ausgesprochen, dass der Ausbau des Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungssystems abhängig von einer erfolgreichen Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe ist, da beide Institutionen Kinder und Jugendliche gleichermaßen in ihrer Entwicklung und bei der Integration in die Gesellschaft unterstützen sowie Bildungsprozesse fördern (vgl. BMFSFJ, 2005).

Da Prof. Dr. Thomas Rauschenbach als Vorsitzender der Sachverständigenkommission des 12. Kinder und Jugendberichts fungierte, stellt eine Auseinandersetzung mit dessen Argumenten zum Thema Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe einen sinnvollen Einstieg dar.

#### 4.1 Der multidimensionale Bildungsbegriff nach Thomas Rauschenbach

Thomas Rauschenbach findet die Antwort auf die Frage nach Motiven für Kooperationen in der Diskussion um den Begriff der Bildung (vgl. Rauschenbach 2009). Dieser Begriff steht im ständigen Wandel und kann in Bezug auf die Fragestellung aus mehreren Perspektiven betrachtet werden. Zum einen steht der Begriff Bildung in direktem Bezug zur Schule, eine institutionalisierte oder formale Bildung. Dieses Konzept hat sein Alleinstellungsmerkmal im Zuge der Bildungsforschung laut Rauschenbach mittlerweile verloren. Neben den Begriff der formalen Bildung treten die non-formale und die informelle Bildung, weswegen an dieser Stelle eine kurze Definition der drei unterschiedlichen Begrifflichkeiten erfolgt.

- *„**Formale Bildung** kann definiert werden als: Institutionalisierte, kontinuierliche Aus- und Weiterbildung in den staatlichen Bildungsinstitutionen (wie Schule, Universität, Institutionen der Berufsbildung). Sie ist ein strukturierter, hierarchisch gegliederter Prozess und gekennzeichnet durch klare Lernziele, Lehrpläne, Lernsettings und Zertifizierungen.*
- *Unter **non-formaler Bildung** wird beabsichtigtes, gezieltes und selbstgesteuertes Lernen außerhalb klassischer Bildungsinstitutionen verstanden. Non-formale Bildung kann unterschiedliche Grade der Formalisierung haben, ist durch Freiwilligkeit gekennzeichnet und beinhaltet mehr oder weniger stark durchorganisierte Lernangebote. Der Zugang zu Arrangement und Inhalt der Bildung ist offen und vielfältig nutzbar; der Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden besitzt freiwilligen Charakter und beinhaltet nicht immer eine verpflichtende Überprüfung von Lernzielen. Die Überprüfung und der Ausweis von Ergebnissen können unterschiedlich ausgeprägt sein, von der reinen Selbsteinschätzung der Lernenden bis hin zu formalisierten Zertifikaten reichend.*

- **Informelle Bildung** beinhaltet Prozesse der Selbstbildung, die sich in unmittelbaren Lebenszusammenhängen („Learning by doing“) und außerhalb von Bildungsinstitutionen sowie formulierten Absichten abspielen. Besonders der Erwerb von „soft skills“ findet natürlich oft im informellen Bereich statt.<sup>17</sup>

Thomas Rauschenbach sieht die Hauptdomäne non-formaler und informeller Bildungs- und Lernprozesse im Bereich der Familie und der Jugendarbeit. Um Schule mit ihren formalen Bildungsprozessen aus dem Fokus der Bildungsforschung zu nehmen und der non-formalen und informellen Bildung gleichermaßen Aufmerksamkeit zu widmen, wird eine gleichberechtigte Stellung im Rahmen der Bildungsforschung aller drei Begriffe gefordert. Den Grund hierfür sieht Rauschenbach darin, dass der Erfolg formaler Bildung vom Gelingen der Lernprozesse abhängt, die über die Instanzen bedient werden, die die Rahmenbedingungen für Schule ermöglichen, also Familie und Angebote sozialer Arbeit (wie z. B. allem voran als Wegbereiter für schulisches Lernen der Kindergarten, aber auch schulbegleitende Angebote, wie Hort oder die offene Jugendarbeit). Rauschenbach postuliert, dass durch die Anerkennung der „anderen Seite der Bildung“, einer Aneignung von Weltwissen oder Alltagsbildung, die Erkenntnis entsteht, dass Bildung mehr als Schule ist, wobei damit nicht gemeint ist, dass Alltagsbildung alles repräsentiert, was Schule nicht ist (vgl. Otto/Rauschenbach 2008). Der Grund für diese Aussage liegt darin, dass die Rahmenbedingungen, unter denen Alltagsbildung stattfindet, immensen Einfluss auf erfolgreiche Bildungsprozesse in der Schule haben. Denn PISA hat auch gezeigt, dass etwa soziale Herkunft oder Migration verantwortliche Faktoren für die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern sein können.

Rauschenbach formuliert einen mehrdimensionalen Bildungsbegriff in Anlehnung an Habermas „Theorie des kommunikativen Handelns“ in der die „Erhaltung der strukturellen Komponenten der Lebenswelt“ aufgeteilt werden in „kulturelle Reproduktion“, „soziale Integration“ und „Sozialisation“ (vgl. Habermas 1981).

---

<sup>17</sup> SAJV (2011): Non-Formale Bildung . Für die Anerkennung der non-formalen Bildung.

Dieser Bildungsbegriff unterteilt sich in „kulturelle Kompetenzen“, „instrumentelle Kompetenzen“, „soziale Kompetenzen“ und „personale Kompetenzen“ (vgl. Rauschenbach 2009, S. 96-100).

Die Vermittlung kultureller Kompetenzen obliegt zum größten Teil der Schule, jedoch unter den erschwerenden Bedingungen, dass die Fragen was überhaupt Teil des Kanons sein soll und welche Halbwertszeit das dort festgelegte noch haben wird. Hinzu kommt das Problem, dass der Teil kultureller Kompetenzen, der auf informellem Wege über intergenerative Wege vermittelt wird, mehr und mehr den Experten überlassen wird, was nach sich zieht, dass die Inhalte kultureller Kompetenzentwicklung abhängig von Zuständigkeiten ist, und nach und nach zu versiegen droht (ebd. S. 96).

Instrumentelle Kompetenzen können als die „tätige Aneignung der Welt“ zusammengefasst werden, ein Erlernen alltagspraktischer Lebensbewältigung.

Rauschenbach stellt hier die These auf, dass *„die modernen Gegenwartsgesellschaften in diesem Punkt auf dem besten Wege sind, immer stärker zu Konsum-, Dienstleistungs- und Expertengesellschaften mutieren, sodass viele der praktischen Kompetenzen lediglich noch „zufällig“, etwa in Form eines persönlichen Hobbys angeeignet und gepflegt werden, [...]“*<sup>18</sup>

Rauschenbachs These konnte einige Zeit später in einer kurz aufflammenden öffentlichen Diskussion zum Thema Bildungsinhalte in der Schule wiedergefunden werden. Am 10. Januar 2015 verfasste eine zu der Zeit fast 18jährige Schülerin aus Köln folgenden Eintrag in dem sozialen Netzwerk Twitter:

*„Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtsanalyse schreiben. In 4 Sprachen.“*<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz.. Juventa München. S. 98, Z. 34 – 39

<sup>19</sup> @Nainablaba (2015) nach Nestler, F. (2015) Wie ein Tweet eine Bildungsdebatte auslösen konnte. In: FAZ.net <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/netzwirtschaft/naina-debatte-wie-ein-tweet-eine-bildungsdebatte-ausloesen-konnte-13372015.html>

Diese auf den ersten Blick vielleicht von typischem Frust ausgelöste Äußerung, löste unerwartet viele Reaktionen aus, die Meinungen waren gespalten. Die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Johanna Wanka, gab sich geschickt diplomatisch, indem sie eine stärkere schulische Ausrichtung am Alltag befürwortete, wobei sie es ebenfalls für wichtig hielt, Gedichte zu lernen. Josef Kraus, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, plädierte indessen dafür, dass Familie ein gewisses Maß an Alltagstauglichkeit zu vermitteln habe (vgl. rp-online, 2015).

Rauschenbachs These hat sich demnach mittlerweile auch in den Köpfen der deutschen Schülerinnen und Schüler entwickelt, wenn man davon ausgeht, dass die Äußerung über Twitter, die 27000mal favorisiert und 15000mal „retweetet“ (weiterverbreitet) wurde (vgl. faz.net, 2015), den Nerv vieler junger Menschen getroffen hat.

An dritter Stelle nennt Rauschenbach die soziale Kompetenz, eine Entwicklung zum mündigem Mitglied der Gesellschaft, das die Fähigkeit erlernt hat, sich mit seiner sozialen Umwelt auseinanderzusetzen und Verantwortung für Mitmenschen zu übernehmen. Die Verantwortlichkeit für die Entwicklung dieser Kompetenz liegt laut Rauschenbach klar auf allen drei Ebenen des Bildungsbegriffes (formal, non-formal und informell).

Zuletzt werden personale Kompetenzen aufgeführt, welche die Fähigkeit beinhaltet, sich mit der eigenen Person inklusive der ihr innewohnenden Emotionalität kritisch und konstruktiv auseinanderzusetzen. An diesem Punkt betont Rauschenbach, dass es auch hier um ein Erlernen geht, um zu vermeiden, dass man sich einer vorschnellen Naturalisierung und einfachen Hinnahme des Mensch-Seins ausliefert.

Jede der vier hier aufgeführten Dimensionen hat insgesamt betrachtet für den Verfasser den gleichen Stellenwert, da eine solche Gleichberechtigung unterschiedlicher Bildungs- bzw. Kompetenzebenen für die heranwachsenden Generationen förderlich ist.

Aus dieser Mehrdimensionalität von Bildung wird der Schluss gezogen, dass alle Anbieter von Bildung, sowohl die des formalen, als auch die des non-formalen und informellen Sektors, überprüfen müssen, an welcher Stelle sie die jeweiligen Kompetenzbereiche anregen und fördern können. So fordert Thomas

Rauschenbach ein Bildungskonzept, das die Grenzen pädagogischer Settings überwindet, was bedeuten würde, dass sich koexistierende Institutionen, die Bildung anbieten, auf die Gleichberechtigung der vier Bildungsaufgaben einlassen und institutionelle Trennungen überwinden, um sich in ihrem Wirkungsgrad gegenseitig zu ergänzen und zu verstärken.

Nachdem nun der Begriff der Bildung von innen heraus aufgeschlüsselt wurde, findet bei Rauschenbach ein Wechsel der Perspektive auf das Zusammenspiel von Bildung, Betreuung und Erziehung statt. Das Aufwachsen der Kinder in Deutschland geht einher mit diesen drei nebeneinander existierenden Instanzen. Zu Beginn einer Kindheit obliegt in der Regel die Betreuung, die Erziehung und die Bildung der „Instanz“ Familie, mit zunehmendem Alter wird das Zusammenspiel der drei Aspekte voneinander getrennt. Laut Rauschenbach erfolgt diese Trennung wie folgt. Die Erziehung obliegt der Familie, Bildung wird an die Schule übertragen und die Betreuung übernimmt die Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Rauschenbach 2009, S. 107). Um im Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungswesen eine Verbesserung der Situation zu erreichen, ist es notwendig, dass diese drei Instanzen aufeinander abgestimmt werden. Hier liegen allerdings noch einige Schwierigkeiten verborgen, die aufgedeckt werden müssen. Familie als „Ort des Aufwachsens“ sieht sich mehr denn je besonderen Herausforderungen gegenübergestellt. Das Bild der Familie als eine sich selbst regulierende Instanz ist unter den heute gegebenen Umständen nicht mehr gültig, teilweise wird Familie sogar Erziehungsversagen unterstellt. Durch individuelle Möglichkeiten über die Entscheidung des persönlichen Lebensweg des Einzelnen hat die Familie kulturell an Selbstverständlichkeit eingebüßt – die stabile bürgerliche Ehe mit zwei bis drei Kindern als Inbegriff von dem, was Familie sein soll, ist in unserer modernen Gesellschaft nicht mehr gültig. Die Formen des Zusammenlebens von zwei oder mehr Generationen, zum Beispiel durch nicht-eheliche Lebensgemeinschaften oder alleinerziehende Familien, sind weitaus vielfältiger geworden (ebd. S. 108).

Insgesamt kann die Entwicklung von „Familie“ als prekär eingestuft werden, da ihre Zahl an sich zurückgeht, die Kinderzahl pro Familie nimmt ab, ein allgemeiner Geburtenrückgang ist verzeichnet. Immer weniger Ehen werden geschlossen, diese werden außerdem zunehmend instabiler.

Diejenigen, die dennoch als Familie gelten, werden mit Problemen konfrontiert,

die schwierig zu managen sind.

Thomas Rauschenbach diagnostiziert der Familie Defizite auf allen drei Ebenen von Betreuung, Erziehung und Bildung.

In puncto Betreuung haben Eltern zeitliche, inhaltliche und soziale Schwierigkeiten. Zeitlich stehen sie im Spannungsfeld zwischen Berufstätigkeit und heimischer Betreuung ihrer Kinder. Inhaltlich sorgt eine zunehmende Pädagogisierung für einen allgemein höheren Anspruch an Betreuung, der über ein simples „Beaufsichtigen“ bzw. der Sorge um Leib und Leben der Kinder hinausgeht. Auf sozialer Ebene sorgt die lokale Zerstreutheit vieler Familien dafür, dass eine Betreuung im sozialen Nahraum nicht gewährleistet werden kann (vgl. Rauschenbach, 2009, S. 128).

Unter dem Gesichtspunkt der Erziehung sorgen eine immer komplexere Gesellschaftslage und der Eingriff institutioneller Kinderbetreuung in die naturrechtlich begründeten Erziehungsaufgaben dafür, dass auf Seiten der Eltern eine große Unsicherheit entsteht, was erzieherische Aufgaben betrifft.

Schließlich ist der Aspekt der Bildung stark von der elterlichen Ausgangslage abhängig. Gut situierte Familien bieten ihren Kindern durch eine umfassende kulturelle und materielle Ausstattung einen stabile Ausgangslage, wohingegen Familien mit einer mangelhaften kulturellen bzw. materiellen Ausstattung unter Umständen ihre eigenen Mängel an die nachfolgende Generation „vererben“. Aber nicht nur die Frage der Ausstattung spielt eine Rolle. Auch die Einstellung der Eltern gegenüber Bildungsangeboten ist ausschlaggebend für defizitäre Bildungsleistungen, da manche Eltern bestimmte Angebote selbstverständlich annehmen und andere mangels persönlicher Kompetenz keinen Wert auf Förderangebote legen.

Thomas Rauschenbach fordert folglich, Eltern nicht nur zu unterstützen, sondern sie auch zu befähigen, wenn es darum geht sich in den Feldern der Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsarbeit zurecht zu finden (ebd., S. 133).

Es werden weiterentwickelte Angebote für Familien benötigt, in deren Rahmen eine institutionell übergreifende Koppelung von Betreuung, Erziehung und Bildung praktiziert wird:

*„Die bislang getrennte und isolierte Angebotsform [...] ist mit Blick auf das Aufwachsen von Kindern und den daran beteiligten Akteuren längst nicht mehr der Weisheit letzter Schluss. Stattdessen bedarf es der Verstärkung eines integrativen Blicks und einer kohärenten Angebotsform in zweifacher Richtung:“<sup>20</sup>*

Auf der einen Seite sieht Rauschenbach hier die Verstärkung einer Kooperation insbesondere von Familie und Kindertageseinrichtungen, und auf der anderen Seite steht die Verknüpfung von Bildung, Erziehung und Betreuung als diesem vorgelagerte Maxime, die sich auf den von Rauschenbach geforderten erweiterten bzw. multidimensionalen Bildungsbegriff stützt (vgl. Rauschenbach, 2009, S. 136-137).

Zusammenfassend ist hier zu bemerken, dass Thomas Rauschenbach unter Voraussetzung der Theorie eines multidimensionalen Bildungsbegriffes und des Zusammenspiels von Betreuung, Erziehung und Bildung die Kooperation als Lösung für die Probleme des Bildungswesens ansieht. Dabei soll nicht nur der Institution Schule geholfen werden, es geht vielmehr um ein Konzept holistischen Ausmaßes, welches alle am Aufwachsen der Kinder betroffenen Instanzen zusammenbringen will. Der Familie soll eine Art wertschätzende Unterstützung zugute kommen, die es zum einen ermöglicht, dass Eltern sich ihren Pflichten und Aufgaben gewachsen fühlen und zum anderen entsprechende Beratung bekommen, wenn es darum geht, Hilfe in Anspruch zu nehmen.

Ein solches Konzept tendiert dazu, idealistisch zu wirken, sollte deshalb aber nicht als nicht umsetzbar gelten.

Die einzelnen Schritte auf dem Weg zum Ziel müssen klar sein. Hierzu gehört nach Rauschenbachs Aussage vor allem, dass die beteiligten Akteure - Schule, Elternhaus und Kinder- und Jugendhilfe- einen wechselseitigen Informationsprozess durchlaufen, der die unzureichenden Kenntnisse voneinander überbrückt. Ziel ist dabei, die teilweise wechselseitige Abgrenzung der drei Instanzen voneinander (ebd. S. 222).

---

<sup>20</sup> Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz.. Juventa München. S. 136, Z. 26 – 30.

*„[...] den Umgang mit den Heranwachsenden gezielt auf der Basis dieser Trias [Betreuung, Erziehung und Bildung] aufzubauen, könnte das Ziel des Abbaus von herkunftsbedingter Ungleichheit durch in diesem Sinne erweiterte Bildungsprozesse besser und mit höherer Wahrscheinlichkeit erreicht werden – auch wenn die zugrunde liegenden starken sozialen und sozioökonomischen Unterschiede dadurch weder aufgehoben noch überwunden werden können.“<sup>21</sup>*

Rauschenbachs Idee der Möglichkeiten von Kooperationen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe fällt sehr idealistisch und ohne eine konkrete Untersuchung auf die möglichen Gefahren aus, die jegliche Formen des Zusammenwirkens beider Institutionen mit sich bringen könnte.

Aus diesem Grund werden an dieser Stelle noch weitere Theorien herangezogen, die auch den kritischen Bereich genauer beleuchten. Hierzu gehört beispielsweise Raingard Knauer, die in ihrem Artikel „Kooperation von Jugendlichen und Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen“<sup>22</sup> auch explizit auf mögliche Risiken, die durch die angestrebten Kooperationsszenarien entstehen können, hinweist.

#### **4.2 Kooperation im Spannungsfeld zwischen Erziehung und Bildung sowie Unterricht und Unterstützung**

Raingard Knauer skizziert für eine Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule folgende Ausgangssituation. Auf der Seite der Jugendhilfe ist die Rede von einer Neuentdeckung von Bildung in ihrem Arbeitsfeld. Außerdem fordern aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen mit ihren Konsequenzen wie Benachteiligung oder Armut die Kinder- und Jugendhilfe zunehmend als unterstützende Instanz (vgl. Knauer 2009, S. 35).

Auf der Seite der Schule geht es darum, dass sich die Institution immer mehr den Herausforderungen zunehmender Individualisierungsprozesse stellen muss und zu einem Ort ganztägiger Verlässlichkeit für Kinder und Jugendliche werden soll.

---

<sup>21</sup> Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Juventa München. S. 223, Z. 12-19.

<sup>22</sup> In: Deinet, U./ Icking, M. (Hrsg.) (2009): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Verlag Barbara Budrich, S. 35-53.

Nebenbei lastet auf der Schule der wachsende Druck eines sich fortwährend intensivierenden Leistungsdruckes (ebd. S. 35).

Durch die Tatsache, dass also beide Einrichtungen für sich damit beschäftigt sind, die Herausforderungen zu meistern, die die oben dargestellte Ausgangssituation mit sich bringt, ist Knauers Feststellung, dass eine Kooperation der Institutionen zusätzliche Risiken bergen kann, gut nachvollziehbar:

*„Dass diese beiden, sich selbst in Bewegung befindlichen Institutionen nun auch noch miteinander kooperieren und sich aufeinander zu bewegen sollen, führt manchmal zu heftigen Schlingerbewegungen, bei denen das eine oder andere Projekt auch aus der Bahn geworfen wird.“<sup>23</sup>*

Neben den Ausgangslagen der Institutionen, sieht Knauer auch im Rahmen der Kooperationsprozesse selbst mögliche Risiken für die einzelnen Partner.

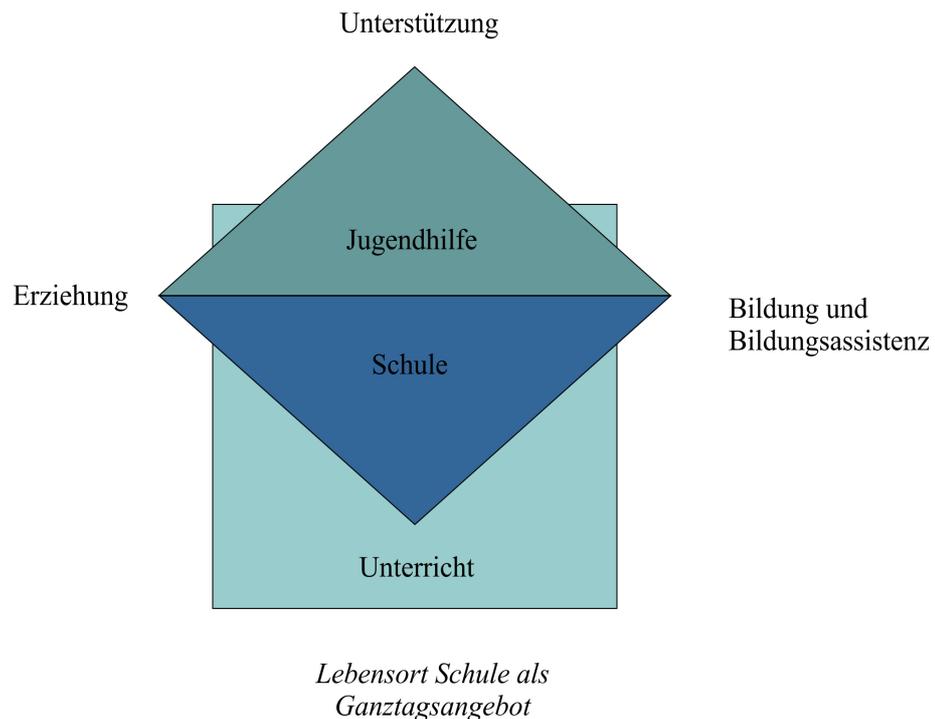
Oberflächlich betrachtet ähneln sich Schule und Kinder- und Jugendhilfe dadurch, dass beide Einrichtungen pädagogisch tätig sind. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die fachlichen Grundlagen ihrer Arbeit sehr verschieden ausfallen. Dies führt schnell zu Problemen auf der Ebene der Kommunikation zwischen den beiden Akteuren (vgl. Knauer 2009, S. 26).

Hinzu kommen erschwerend die Differenzen in puncto der Machtkonstellation. Die Schule hat durch ihren verpflichtenden Charakter und die Vergabe anerkannter Bildungsabschlüsse gesellschaftlich betrachtet eine weitaus wichtigere Bedeutung als die Jugendhilfe. Dadurch läuft die Jugendhilfe Gefahr, im Rahmen einer Kooperation funktionalisiert zu werden und könnte ihren Status, eine unabhängige Institution mit Bildungsauftrag zu sein, verlieren.

Um diesen Gefahren vorzubeugen bietet Knauer ein Modell an, das die Strukturen für eine Kooperation klar festlegt. Innerhalb dieses Modells entsteht ein Spannungsfeld zwischen Bildung und Erziehung als Aufgaben von Kinder- und Jugendhilfe und Schule sowie zwischen den Aspekten Unterstützung und Unterricht.

---

<sup>23</sup> Knauer, 2009, S. 35, Z. 19-22.



*(Abb. nach Knauer 2009, S. 37)*

Knauers Modell lässt den Faktor der Betreuung aufgrund der Tatsache, dass sie diese für die fachlichen Anforderungen von Kinder- und Jugendhilfe und Schule für uninteressant hält, außen vor. Inwiefern dieser Gedanke sinnvoll ist, ist im Hinblick auf die zuvor diskutierten Aspekte der Trias von Betreuung, Erziehung und Bildung von Thomas Rauschenbach (siehe 4.1, S. 28) zu bestreiten.

So wie Thomas Rauschenbach regt Raingard Knauer an, das Konzept des Bildungsbegriffes im Rahmen einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule zu überdenken.

Dreh- und Angelpunkt hier ist der Aspekt der Selbstbildung. Knauer nimmt zum Beispiel Bezug auf Hans-Joachim Laewen:

*„Pädagogik muss [deshalb] auf die Vorstellung verzichten, Kindern (oder Erwachsenen) etwas beibringen zu können“<sup>24</sup>*

<sup>24</sup> Laewen, Hans-Joachim. 2002. Zitiert nach: Knauer, Raingard. 2009, S. 38, Z. 22-23

Bildungsprozesse sollen nicht von den Pädagogen der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule bestimmt, sondern von ihnen begleitet werden. Dabei ist es wichtig, die Institutionen aus dem Zentrum der Aufmerksamkeit herauszurücken und die Kinder und Jugendlichen mit ihren persönlichen Lebenssituationen in den Mittelpunkt zu stellen. Um diesen Aspekt zu verdeutlichen wird der Begriff „Bildungsassistenz“ hinzugezogen (vgl. Knauer 2009, S. 39).

Wenn Bildung Teil der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist, der ihnen grundsätzlich selbst innewohnt, und der lediglich durch pädagogische Herausforderung und Begleitung stimuliert wird, sollte nicht mehr gefragt werden, was Erwachsene Kindern vermitteln können. Wichtig ist vielmehr, wie man nachwachsende Generationen dazu befähigt, Fragen zu stellen und entsprechende Antworten zu suchen beziehungsweise zu finden.

Somit distanziert sich der Begriff der Bildung davon, ein Produkt der Erwachsenenwelt zu sein, da Bildung nun im Rahmen der Förderung von Bildungsassistenz erfolgen soll.

Fraglich ist momentan, wie das Konzept der Bildungsassistenz im Rahmen von Kooperationen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe umsetzbar ist.

Neben dem Begriff der Bildung tritt nun der Aspekt der Erziehung. Diese ist im Gegensatz zur Bildungsassistenz auf klare Ziele ausgerichtet.

Erzieherische Tätigkeiten werden in der Regel von Erwachsenen ausgeführt und regulieren, welche Verhaltensweisen wichtig sind bzw. welche Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen erlernt werden sollen. Erziehung ist in der Lage Bildung zu initiieren, wobei sie auf die Grundüberzeugungen (Normen, Werte und Kompetenzen) einer Person angewiesen ist. Sie findet in Form eines Aushandelns zwischen *Erziehendem und zu-Erziehendem* statt.

Zwar distanzieren sich Pädagogen in der Schule und im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit häufig vom Begriff der Erziehung. Die Schule sieht Erziehung eher als Hauptaufgabe des Elternhauses und die Jugendhilfe befürchtet, dass die Autorität, die immer noch als Beigeschmack von Erziehung für Furcht und Schrecken sorgt, einschränkend auf ihre partnerschaftlichen Handlungsmaximen wirkt (vgl. Knauer 2009, S. 41-42). Trotzdem liegt es auf der Hand, dass sowohl Schule als auch Jugendhilfe erzieherisch tätig sind. Öffentliche Debatten über Erziehungsnotstände sind Grund genug dafür, den Erziehungsaspekt nicht zu scheuen, sondern einen konstruktiven Umgang mit ihm aufzunehmen.

Das Hinzuziehen Knauers des Erziehungsbegriffes in ihr Modell fordert, wie bereits zuvor erwähnt, eine Auseinandersetzung ihres Modells in Bezug auf den Aspekt der Betreuung unter Hinzunahme der Familie bzw. des Elternhauses als weitere zu beachtende Instanz.

Abgesehen davon wird an dieser Stelle deutlich, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Bildung und Erziehung maßgeblich für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist. Aus diesem Grund ist es naheliegend, dass im Zuge einer Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule dieser Balanceakt besser gemeistert werden kann, wenn die beiden Institutionen reflektiert im Rahmen der beiden Begrifflichkeiten zusammenarbeiten, anstatt zu versuchen, für sich allein den Herausforderungen, die durch den stetigen Wandel im pädagogischen Feld hervorgerufen werden, zu stellen.

Die Rolle der Aspekte Unterstützung und Unterricht wird folgendermaßen erklärt: Unterricht ist im Sinne formaler Bildungsprozesse zu sehen (siehe 4.1), Schule bietet mit Unterricht einen Rahmen für geplante Lehr-/Lernprozesse mit dem Ziel, bestimmte Inhalte und Kompetenzen zu vermitteln. Knauer hebt hervor, dass Unterricht erzieherische Charakterzüge aufweist, da sie Vorgaben macht, deren Umsetzung letztendlich abhängig von der Bildungstätigkeit der Schülerinnen und Schüler sind.

Die Position der unterstützenden Instanz nimmt die Kinder- und Jugendhilfe ein. Maßnahmen im Sinne einer Unterstützung nach Knauer meint, Kindern und Jugendlichen Bildung überhaupt erst zu ermöglichen. Kinder, die beispielsweise aufgrund ihrer Herkunft oder der elterlichen Lebenssituation benachteiligt sind und deshalb Schwierigkeiten haben, in der Schule an Bildungsprozessen teilzunehmen, bekommen Hilfe, um primär in der Lage zu sein, die Herausforderungen, die der schulische Rahmen stellt, annehmen zu können. Dabei richtet sich die Jugendhilfe nicht allein an die Kinder und Jugendlichen, sondern auch an die Erziehungsberechtigten, da die Ursachen der Probleme der Kinder und Jugendlichen in der Schule auch über Hilfemaßnahmen in der Familie bearbeitet werden müssen. Dass Schule im Rahmen der Eckpunkte für eine Kooperation, die Knauers Modell festlegt, weiterhin den Unterricht als ihre Domäne behält, wird hier mehr als deutlich. Dies stellt eine Möglichkeit dar, die gewährleistet, dass Kinder- und Jugendhilfe die geforderte Unabhängigkeit bezüglich ihres Bildungsauftrages beibehalten kann, wenn sie mit Schule

kooperiert.

Ein Spannungsfeld, wie es sich in Knauers Modell zwischen Bildungsassistenz und Erziehung erkennen lässt, entsteht zwischen den Eckpunkten Unterricht und Unterstützung in Rainard Knauers Argumentation nicht, da die Art der Unterstützung, die von ihr beschrieben wird, auf der 1. Ebene der Kooperation nach Schlichte und Stolz eingeordnet werden kann, weil hier die Kinder- und Jugendhilfe lediglich unterstützend dafür sorgt, Schülerinnen und Schüler zum Unterricht zu befähigen.

Spannung zwischen Unterricht und Unterstützung entsteht dann, wenn Jugendhilfe und Schule im Sinne des Kooperationsmodells nach Burkhard und Niesolny auf der 3. Kooperationsebene zusammen in Erkenntnis ihrer gemeinsamen Arbeitszusammenhänge an Konzepten für Bildungsprozesse arbeiten (siehe 3.2), da die Unterstützung in diesem Fall einen weitaus größeren räumlichen und zeitlichen Rahmen benötigen würde, um präventiv wirken zu können und nicht bloß als punktuelle Maßnahme stattfindet.

Zusammenfassend kann von Rainard Knauers Ausführungen abgeleitet werden, dass hier das Hauptmotiv für die Forderung einer klar geregelten Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule die sich gegenseitig bedingenden Faktoren von Bildungs- und Erziehungsprozessen sind, die - wenn sie miteinander in Verbindung gebracht werden - eine Entwicklung von Schulen, in denen Selbstbildungsprozesse angeregt und begleitet werden, ermöglichen können. Allerdings bietet sich hier durchaus eine Modifikation von Knauers Modell an, welche die Aspekte Familie und Betreuung berücksichtigt, da diese einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Verhältnisse in den Spannungsfeldern zwischen Bildung(sassistentz), Erziehung, Unterricht und Unterstützung haben können.

### **4.3 Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule**

Zuvor wurde bereits wiederholt darauf hingewiesen, dass im Falle einer Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen und Schule die Gefahr besteht, dass die Seite der Jugendhilfe der Schule untergeordnet wird.

Doch was kann Kinder- und Jugendhilfe Schule bieten, um als gleichberechtigter Partner angesehen zu werden?

Burkhard Müller distanziert sich davon, zu versuchen das Idealbild einer Kooperationsbeziehung zu entwickeln und verzichtet darauf, vor etwaigen Gefahren zu warnen (vgl. Müller 2007, S. 100). Laut seiner Aussage ist es nicht zielführend, Schulen von der Position der Jugendarbeit<sup>25</sup> aus zu ermahnen, ihren sozialpädagogischen Blick zu schärfen, sondern denen, die Unterstützung bei der Ausübung sozialpädagogischer Tätigkeiten brauchen oder sogar fordern, Hilfe anzubieten.

Ebenso konstatiert Müller, dass eine Diskussion des Bildungsbegriffes, die in die Richtung weist, dass Schule Hoheitsgebiet formaler Bildungsprozesse und Jugendarbeit besser informelle Bereiche bedient, nicht hilfreich ist, wenn es darum geht, die beiden Akteure für Kooperationen zu gewinnen (ebd. S.101, Z. 19-21). Die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler an der Schule bringt automatisch Prozesse informeller Bildung in die Schule, da Schule neben Jugendarbeit ein Ort ist, an dem Jugendkultur stattfindet, auch wenn sie hier lediglich innerhalb sehr enger Grenzen auffindbar ist (ebd., S. 101, Z. 27-32). Allerdings haben Schule sowie Jugendarbeiter selten direkten Kontakt zur an der Schule stattfindenden Jugendkultur. Dieser kommt meist erst dann zustande, wenn sich die institutionellen Belange mit denen des kulturellen Milieus der Kinder und Jugendlichen nicht mehr vereinbaren lassen und Konflikte entstehen. Dieser Gedanke suggeriert, dass die Wahrnehmung jugendkultureller Belange gefährdet ist, unter defizitärem Blickwinkel ihre Aufmerksamkeit zu bekommen, was zu vermeiden ist, da ein Blick, der nicht die Defizite der Lebensbedingungen und -perspektiven der Kinder und Jugendlichen fokussiert, einem, der ausgrenzend agiert, vorzuziehen ist. An dieser Stelle kristallisiert sich bei Burkhard Müller heraus, was als sozialpädagogische Verantwortung gesehen werden sollte:

*„Damit nicht nur repressiv und ausgrenzend, sondern so pädagogisch konstruktiv wie möglich umzugehen, ist schon im Wesentlichen das,*

---

<sup>25</sup> In Bezug auf Burkhard Müllers Argumentation wird im folgenden von Jugendarbeit, statt von Kinder- und Jugendhilfe gesprochen. Die Jugendarbeit ist nach § 11 SGB VIII verpflichtender Teil der Kinder- und Jugendhilfe, umfasst aber als Teilgebiet nicht alle Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe. Da sich aber Müllers Argumentation ebenfalls für die Kooperation zwischen Schule und der der Jugendhilfe übergeordneten Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe eignet, findet ihre Verwendung in diesem Kapitel ihre Berechtigung.

*was Jugendarbeit und Schule als „sozialpädagogische Verantwortung teilen sollten.“<sup>26</sup>*

So ist es wichtig, dass die Kooperationspartner davon absehen, ihre Bildungsaufträge klar voneinander abzugrenzen und anzuerkennen, dass beide Institutionen mit gleichen Herausforderungen konfrontiert werden, die die institutionellen Grenzen nicht berücksichtigen bzw. diese bereits überschritten haben (vgl. Müller 2007, S. 114).

Kooperation bedeutet nicht, dass der Schule von den Jugendarbeitern ein Allheilmittel für alle sozialpädagogischen Herausforderungen, die Lehrkräfte überfordern, geboten werden kann. Sie soll sich auf das Ziel, präventiv zu wirken, beschränken, da beispielsweise durch Angebote wie Schulsozialarbeit bereits eine Maßnahme zur Unterstützung Einzelner, die auf defizitäre Entwicklungen reagiert, besteht. Aus Müllers Sicht spricht für eine Kooperation von Schule und Jugendarbeit weiterhin, dass beide Akteure unbedingt aktiv alle Gelegenheiten voneinander zu lernen, nutzen sollten. Jugendarbeit sollte sich nicht mehr nur als Anbieter von Freizeitbeschäftigungen sehen, sondern in der Lage sein, die selbsttätigen Prozesse der jugendlichen Lebenswelten zu erkennen, sie aufmerksam zu begleiten und bei der Auseinandersetzung mit diesen keine Konflikte scheuen, da sich hier Bildungschancen für die Kinder und Jugendlichen eröffnen. Parallel dazu muss die Schule ein ähnliches Bewusstsein entwickeln, indem sie die Chance ergreift, die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler, die Jugendkultur an Schule ausmachen, zu erkennen und anzuerkennen und darauf zu reagieren, nicht mehr nur im Rahmen eines heimlichen Lehrplanes, sondern im offiziellen Rahmen (ebd. S. 116). Die Stärke der Jugendarbeit, in der Auseinandersetzung mit ihrer Klientel nicht immer vollends einer gewissen Ernsthaftigkeit verschrieben zu sein und experimentelles Verhalten zuzulassen, stellt ein neues Lernziel für Schule als Institution dar, das mit Unterstützung durch die Jugendarbeit im Rahmen einer Kooperation erlernt werden kann.

---

<sup>26</sup> Müller, B. (2007): Der pädagogische Auftrag der Jugendarbeit und die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. In: Zeller, Mare (Hrsgb.) Die sozialpädagogische Verantwortung von Schule. Schneider Verlag Hohengehren. S. 102, Z. 19-21

#### **4.4 Mögliche Risiken einer Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe**

In Ansätzen gab es an einigen Stellen bereits einen Hinweis auf mögliche Risiken für die Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule, die zu beachten sind, wenn sich die beiden Institutionen aufeinander einlassen, wie zum Beispiel bei der Frage zur Trägerschaft der Kooperationspartner (siehe 3., S. 18).

Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen müssen sich im Falle einer engen Zusammenarbeit mit der Institution Schule davor hüten, selbst scholarisiert zu werden. Das kann im Konkreten so aussehen, dass sie sich zum Beispiel bei einer Kooperation im Rahmen eines Ganztagschulprojektes in Anbetracht ihres erlangten Bewusstseins über ihren Bildungsauftrag zunehmend formalen Bildungsprozessen unterzieht, da diese in der Schule vorherrschend sind. Selbst wenn die Kinder- und Jugendhilfe zunächst an Themen anknüpft, die außerhalb der schulischen formalen Bildung angesiedelt sind, weil sie zum Beispiel mit Jugendlichen ein Thema aufarbeitet, das akut im Fokus des Interesses des Klientel steht aber nicht kompatibel mit dem Schulkanon ist, kann es passieren, dass ein solches „Projekt“ von den schulischen Rahmenbedingungen eingefärbt wird und einen formalen Charakter bekommt. Der Fachausschuss der AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe) spricht hier sogar eine konkrete Warnung aus, da eine schlichte Überführung von Kinder- und Jugendhilfeangeboten in die Schule nicht zur benötigten Angebotserweiterung, sondern zum Abbau von Arbeitszeit und Arbeitskraft im Bereich der Jugendhilfe führen könnte (vgl. AGJ, 2004, S. 32).

Durch den Ausbau des Ganztagschulwesens entsteht zudem noch die Problematik, dass schulbegleitende Einrichtungen die Schule als Konkurrenten ansehen könnten. Hier ist Kooperation nahezu unausweichlich, da nur so ermöglicht wird, dass Schule und Kinder- und Jugendhilfe einen konstruktiven Dialog führen, der beide davor bewahrt, in direkter Konkurrenz zueinander zu treten, sowohl auf inhaltlicher als auch auf struktureller Ebene.

## **5. Zwischenfazit – Bedingungen für eine gelingende Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe und deren Qualitätsmerkmale**

Die Bedingungen für gelingende Kooperationen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule sind, wenn man die oben diskutierten Themenbereiche analysiert, an zwei Ebenen gebunden, zum einen an die institutionell-strukturelle und zum anderen an die bildungstheoretische bzw. erziehungswissenschaftliche Ebene.

Auf diesen einzelnen Ebenen gilt es nun Grenzen zu überwinden, um in der Lage zu sein, einen institutionellen und bildungs- bzw. erziehungstheoretischen Konsens zu finden.

Thomas Rauschenbach argumentiert zu Beginn auf der bildungstheoretischen Ebene und kommt zu dem Schluss, dass es einer Einsicht bedarf, die vermittelt, dass jede einzelne Dimension von Bildung gleichberechtigt und gleichwertig ist, um den Anforderungen an das Bildungs- und Erziehungssystem gerecht zu werden (siehe Kap. 4.1).

Eine Öffnung und das Überwinden bestehender Grenzen sowie die Begegnung auf Augenhöhe unterschiedlicher Instanzen wie Schule, Familie und Kinder- und Jugendhilfe bzw. die Dreieinigkeit von Betreuung, Erziehung und Bildung spielen hinsichtlich der Qualität von Kooperationsbeziehungen eine übergeordnete Rolle und sind für Thomas Rauschenbach gleichzeitig grundlegende Bedingungen für das Zustandekommen von Zusammenarbeit zwischen den betroffenen Akteuren. Die Überwindung von Grenzen auf bildungstheoretischer Ebene zieht eine Öffnung institutioneller Grenzen nach sich.

Raingard Knauer findet ein Überwinden solcher Grenzen im Bereich der Ergebnisqualität von Kooperationsbeziehungen, die nicht nach den Zensuren ermittelt werden soll, sondern ihren Fokus auf den Erfolg von Selbstbildungsprozessen richten soll und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet ihren Lernprozess mit den Lehrkräften gemeinsam zu reflektieren (siehe Kap. 3, S.18).

Die Diskussion von Thomas Rauschenbachs Theorie zum multidimensionalen Bildungsbegriff bietet im Zusammenhang mit der Analyse zur Qualität zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen eine interessante Grundlage, da sie den Großteil der zu beachtenden Aspekte überdenkt und es wagt, dazu

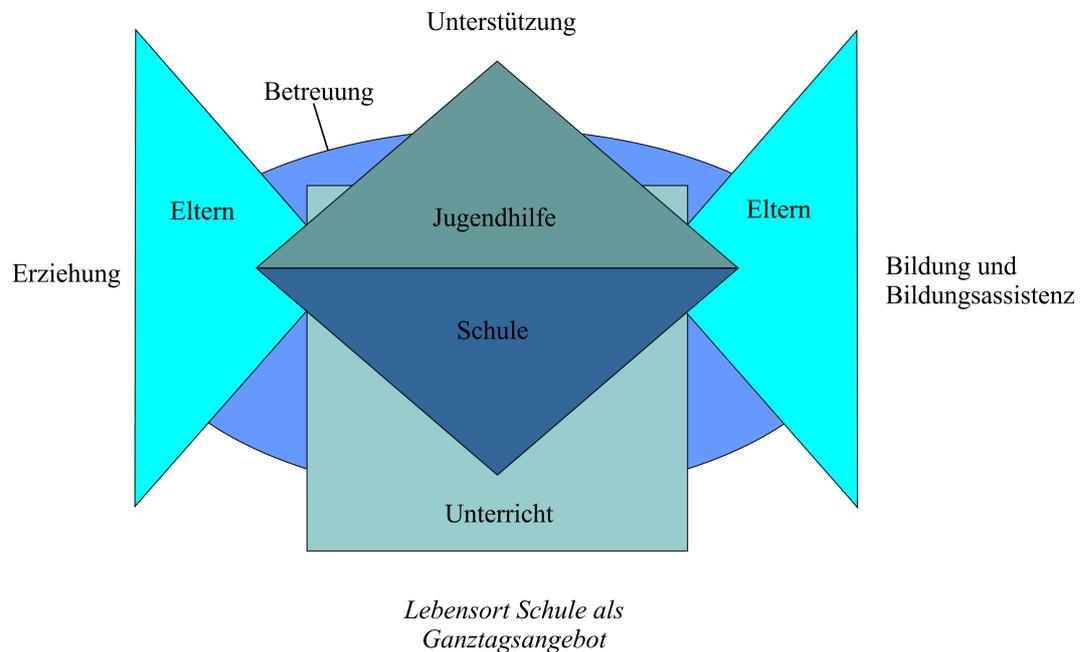
anzuregen, Grenzen bewusst zu überwinden. Dieses sollte jeder Gedankengang, der mit Ideen zu Kooperationsbeziehungen einhergeht, beherzigen. Wichtig hierbei ist jedoch, dass Thomas Rauschenbach am Beginn einer Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendarbeit einen Paradigmenwechsel in Bezug auf die jeweiligen Zuständigkeiten für die verschiedenen Formen (formal, non-formal und informell) von Bildung sieht. Die Lösung dieser Aufgabe ist zwar nicht utopisch, widerspricht sich jedoch mit dem sich eher in Teilschritten ändernden Systemen Schule und Kinder- und Jugendarbeit, da Thomas Rauschenbach eine grundlegende Änderung fordert.

Hieraus kann dennoch der Schluss gezogen werden, dass ein Umdenken auf der bildungstheoretischen Ebene förderlich für die Strukturentwicklung mit dem Ziel einer Zusammenarbeit ist, da das Neudenken von Bildungs- und Erziehungsaufträgen im Rahmen von Schule und Kinder- und Jugendhilfe Herausforderungen schafft, die den beiden Institutionen verdeutlichen, wie hilfreich und profitabel eine Kooperation überhaupt sein kann. Wie das in Teilschritten umgesetzt werden kann, bleibt an dieser Stelle offen.

Raingard Knauer richtet ihren Fokus einerseits auf die institutionell-strukturelle Ebene und rät mit ihrem Modell zu klar geregelten Verhältnissen (siehe Kap. 4.2), da sie in Schule und Kinder- und Jugendhilfe zwei sich fortwährend unabhängig voneinander entwickelnde Instanzen erkennt, die im Falle einer Kooperation Gefahr laufen, ihre Unabhängigkeit zu verlieren.

In Knauers Forderungen findet sich ein Bezug zu den schulischen Rahmenbedingungen, der in Kapitel 1.2 bereits angeklungen ist – sich gegenseitig bedingende Erziehungs- und Bildungsprozesse. Die Berücksichtigung von Erziehungsprozessen neben Bildungsprozessen im Rahmen von Schule ist nicht nur berechtigterweise ein Motiv für eine Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe, sie muss auch als ein wichtiges Merkmal von deren Qualität betrachtet werden, wenn es darum geht, wie bei Thomas Rauschenbach gefordert wird, gewisse Grenzen zum Wohle des Bildungs- und Erziehungswesens zu überwinden. Auch hier wird bemerkt, dass ohne ein Umdenken Kooperation nicht gelingen kann.

Leider lässt Raingard Knauer die Aspekte Familie und Betreuung in ihrem Modell aus (siehe 4.2, S. 33). An dieser Stelle wird der Versuch angestellt, Knauers Modell diesbezüglich zu modifizieren und entsprechend zu erklären.



*(Modifiziertes Modell angelehnt an Raingard Knauers Abbildung, 2009)*

Knauers ursprüngliches Modell stellt die Schnittpunkte der Instanzen Jugendhilfe und Schule im Unterricht und das Spannungsfeld zwischen Erziehung und Bildung bzw. Bildungsassistenz dar (siehe Kap. 4.2, S. 33)

Das hier erweiterte Modell versucht darzustellen, dass die Eltern sowohl auf der Seite der Bildung, als auch auf der Seite der Erziehung wichtige Einfluss nehmende Größen sind, welche bedingt auf den Unterricht wirken und wechselseitig mit der Jugendhilfe in Kontakt kommen können. Um die Trias von Betreuung, Erziehung und Bildung nach Thomas Rauschenbach zu berücksichtigen, wurde der Aspekt der Betreuung in den Hintergrund des Schaubildes eingefügt, um zu verdeutlichen, dass Eltern, Schule und Jugendhilfe im Rahmen ihrer Tätigkeiten immer betreuende Aufgaben wahrnehmen. In dem modifizierten Modell wird deutlich, dass sich die Bedingungen für Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Kinder- und Jugendarbeit, die von Thomas Rauschenbach und Raingard Knauer als notwendig angesehen werden, gegenseitig zu einem vollständigeren Bild ergänzen, da Rauschenbach, wenn er

für sich alleinsteht, zwar alle beteiligten Akteure miteinbezieht, dabei jedoch nicht mögliche Spannungsfelder berücksichtigt, Knauer hingegen versucht, auf realistischere Weise an den Sachverhalt heranzuführen, blendet jedoch wichtige Punkte aus.

Burkhard Müller versucht das Ganze aus einem anderen Blickwinkel zu sehen und vermeidet es, eine grundlegende Änderung bildungstheoretischer Grundsätze als Bedingung für das Entstehen einer erfolgreichen Kooperationsbeziehung loszutreten zu wollen. Er rät dazu, den Blick in bestehende Strukturen zu schärfen, wenn es darum geht die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen, die abseits formaler Lernprozesse liegen und diese auch offiziell anzuerkennen.

Die Kinder- und Jugendhilfe wäre dann in der Rolle eines Unterstützers in der Schule, wenn es darum geht, sich mit den dort bereits vorhandenen jugendkulturellen Belangen konstruktiv auseinanderzusetzen (siehe Kap. 4.3). Burkhard Müllers wichtigster Aspekt für diese Diskussion ist hier, dass eine Anerkennung der Inhalte, die bisher nur in einem „heimlichen Lehrplan“ Berücksichtigung fanden, offiziellen Charakter bekommen, um zu gewährleisten, dass deren Bedeutung die Akzeptanz zukommt, die sie verdient.

Dieser Aspekt ist auch aus kooperationstheoretischer Perspektive von großer Bedeutung, da die Auseinandersetzung mit den rechtlichen Rahmenbedingungen für Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe gezeigt hat, dass der offizielle Charakter bisher nur sehr einseitig geprägt ist. Während für die Jugendhilfe im SGB VIII durch die §§ 11, 13 und 81 klare Vorschriften für Kooperationen aufgestellt sind, mangelt es auf der Seite des rechtlichen Rahmens der Schule (nach hessischem Schulgesetz) an offiziellen, konkreten Regelungen. Zwar gibt es im hessischen Schulgesetz in den §§ 15 und 16 beispielsweise Empfehlungen zur Zusammenarbeit mit Einrichtungen für Kinderbetreuung oder zur Öffnung der Schule nach außen, konkretere Festschreibungen sucht man allerdings vergeblich. Dies bedarf einer Veränderung, weil es zum einen eine wichtige grundlegende Bedingung für gelingende Kooperationsbeziehungen wäre und zum anderen einen bedeutungsvollen Beitrag zur Qualitätssicherung solcher Beziehungen leisten könnte. Es gilt also in Bezug auf rechtliche Planung eine Einheit zwischen Schule und Jugendhilfe zu bilden (vgl. Bitzan, 2009, S. 502).

Nachdem nun die Umstände und Bedingungen, die für gelingende Kooperationsbeziehungen von Bedeutung sind, geklärt wurden, soll an dieser Stelle in Bezug auf die kooperationstheoretische Auseinandersetzung aus Kapitel 3 dieser Arbeit geschlussfolgert werden, auf welche Weise Schule und Kinder- und Jugendhilfe kooperieren sollten, um eine für beide Institutionen qualitativ zufriedenstellende Ebene der Kooperation zu erreichen.

Hierzu müssen folgende Aspekte erfüllt sein: Der Entschluss zur Aufnahme einer Kooperation mit einer Schule oder einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe als Partner muss auf beiden Seiten freiwillig geschehen. Nur so ist gewährleistet, dass die Kooperationspartner sich auf Augenhöhe begegnen. Wäre einer der Partner gezwungen zu kooperieren, so bedeutete dies unter Umständen, dass sich dieser auch nicht als gleichberechtigt ansehen könnte. In diesem Fall entstünde eine Form der Kooperation nach dem Subordinationsmodell nach Burkhard und Niesolny (siehe Kap. 3.2, S. 21). Wären beide Institutionen unfreiwillig an einer Kooperation beteiligt, ist davon auszugehen, dass eine Form der Kooperation entsteht, die nur zur Zufriedenstellung des Auftraggebers unter kleinstmöglichem Aufwand betrieben wird. Nimmt man Burkhard und Niesolnys Kooperationsmodelle als Maßstab für gelingende Kooperation, so müssten die Bedingungen des Integrations- bzw. des Kooperationsmodells erfüllt werden (siehe Kap. 3.2, S. 22).

Das Erlangen wirtschaftlicher bzw. finanzieller Vorteile durch die Kooperation ist durchaus denkbar und kann als positiv empfunden werden. Allerdings sollte die Zusammenarbeit nicht aus finanzieller Not einer der Institutionen heraus entstehen, da unter solchen Bedingungen Zwang entsteht und die Kooperation nicht zwischen gleichberechtigten Partnern entstehen würde.

Darüber hinaus würde hier die eigentlich geforderte Zielrichtung von Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe außer Acht gelassen, nämlich dass die Zusammenarbeit der Institutionen zum Wohle verbesserter Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen stattfinden soll (siehe Kap. 2, S. 15).

Wie bereits mehrfach erwähnt ist es unabdingbar, dass die Kooperationspartner gleichberechtigt sind. Diese Gleichberechtigung ist nicht nur wichtig für die bereits genannten Qualitätsmerkmale, sondern auch dafür, dass die Kooperationspartner ihre institutionelle Identität bewahren können – sprich

Schule muss Schule und Jugendhilfe Jugendhilfe bleiben dürfen. Es geht bei einer erfolgreichen Kooperation nicht um gegenseitige Anpassung, sondern vielmehr darum, dass sich die Institutionen im Sinne einer Verbesserung auf der Ebene der Strukturqualität einander öffnen (siehe Kap. 3, S. 18).

Schließlich ist es wichtig, dass die Kooperation entsprechend gepflegt wird, was einen Mehraufwand für die zusammenarbeitenden Einrichtungen zur Folge hat. Dieser Aufwand darf nicht zu einer zusätzlichen Belastung werden, er muss durch zusätzliche Arbeitskräfte aufgefangen werden, da sonst ein Mangel an struktureller Qualität zu Defiziten der Ergebnisqualität führen kann.

## 6. Praxisdarstellungen

Wie eingangs bereits erwähnt wurde, gibt es eine Vielzahl von Angeboten und Projekten die kooperativ zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt werden, wenn es darum geht punktuell einen Nutzen aus der Kooperation zu ziehen.

So finden sich in der Fachliteratur Beschreibungen zu Projekten, in deren Rahmen die Kinder- und Jugendhilfe mit Schule kooperiert.

Bestimmte Stütz- und Förderklassen, Projekte gegen Mobbing an der Schule, Medienprojekte oder Sportangebote sind nur einige Beispiele, die hier zu nennen sind (vgl. Geiling/ Sauer/ Rahm, 2011, passim.)

Diese Angebote erlauben zwar, dass sich Schule und Jugendhilfe annähern und gegenseitig unterstützen, jedoch wird eine Zusammenarbeit, die über punktuelle Anknüpfungspunkte hinausgeht und zu einer dauerhaften Kooperation holistischen Ausmaßes wird, so nicht erreicht.

Die nun folgende Darstellung eines Angebotes der Kinder- und Jugendhilfe aus der Stadt Hofgeismar soll am konkreten Beispiel aufzeigen, welche der in den vorangegangenen Kapiteln geforderten Bedingungen und Qualitätsmerkmalen gelingender Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule erkennbar sind, und welche sich noch weiter entwickeln können.

Alle sachbezogenen Informationen sind den jeweiligen offiziellen Konzeptionen und Unterlagen der einzelnen Einrichtungen oder entsprechend gekennzeichneten Quellen entnommen, die im Anhang der Examensarbeit angefügt werden.

Kapitel 7 sowie Kapitel 7.1 und 7.2 dienen dazu, die strukturellen Rahmenbedingungen der untersuchten Einrichtungen darzustellen. Hierzu ist es nicht notwendig, die Informationen der Dokumente entsprechend tiefgehend zu interpretieren. Die Aspekte, die sich in einem Rahmen bewegen, die über die Beschreibung feststehender Strukturen (wie Daten der Entstehungsgeschichte, Öffnungszeiten, oder Räumliche Gegebenheiten) hinausgehen, also Informationen zur Arbeitsweise, bedürfen einer gewissen Auslegung.

## **7. Pro Jugend, Kindertreff und Grundschulsozialarbeit (GSA) Hofgeismar – Entstehungsgeschichte und institutionelle Rahmenbedingungen**

Das heutige Projekt Pro Jugend der Stadt Hofgeismar startete 1995 als „Modellprojekt gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit“ des Kirchenkreises Hofgeismar. Im Rahmen dieses Projektes wurden anfangs in einer alten Speditionshalle alte Bauwagen von Jugendlichen aufbereitet, um diese anschließend in den Hofgeismarer Ortsteilen als Jugendtreffpunkte aufzustellen.

Perspektivisch sollte das Modellprojekt in eine integrative, aufsuchende und mobile Jugendarbeit weiterentwickelt werden (vgl. Anlage 1, S. 74).

1997 steht die Betreuung und Integration von Jugendlichen mit hauptsächlich deutsch-russischer Herkunft im Mittelpunkt der Arbeit. Die Finanzierung wurde ausgebaut, hinzu kamen Gelder des Landkreises Kassel, des Lions Club, der Kasseler Sparkasse und der Stadt Hofgeismar. Die Speditionshalle wurde weiter ausgebaut, so konnte zum Beispiel für die derzeit wachsende Skateboardszene aus Hofgeismar eine „Miniramp“ gebaut werden (vgl. Anlage 1, S. 74).

1999 und 2000 wurden die Standorte in den Hofgeismarer Ortsteilen Kelze, Hümme und Hombressen erweitert (vgl. Anlage 1, S. 74).

Im Jahr 2002 ging die Trägerschaft vom evangelischen Kirchenkreis an die Stadt Hofgeismar über. Zu dieser Zeit wurde die integrative, aufsuchende und mobile Jugendarbeit zum Projekt Jugendarbeit der Stadt Hofgeismar und bekam so seinen offiziellen Namen „Pro Jugend“ (vgl. Anlage 1, S. 74).

2014 wurde der Standort der „Miniramp“ aufgegeben und es entstand hierfür der „Living Room“, die bestehenden Strukturen und Schwerpunkte, die an den Standort gebunden sind, änderten sich nicht (vgl. Anlage 2, S. 77-79).

Der Kindertreff hat seinen Ursprung im „Haus für Menschenfreunde“, einem 2003 gegründeten deutsch-kurdischem Projekt des Hofgeismarer Kirchenkreises (vgl. EKKW, 2006).

Wann aus diesem Projekt offiziell der Kindertreff wurde, ist leider nicht dokumentiert. Im Rahmenplan des Diakonischen Werkes Hofgeismar Wolfhagen (DHW) von 2006 ist bereits vom Kindertreff als Teil der Migrationsarbeit des DHW und Gemeinschaftsprojekt in Kooperation mit der Stadt Hofgeismar die Rede.<sup>27</sup>

---

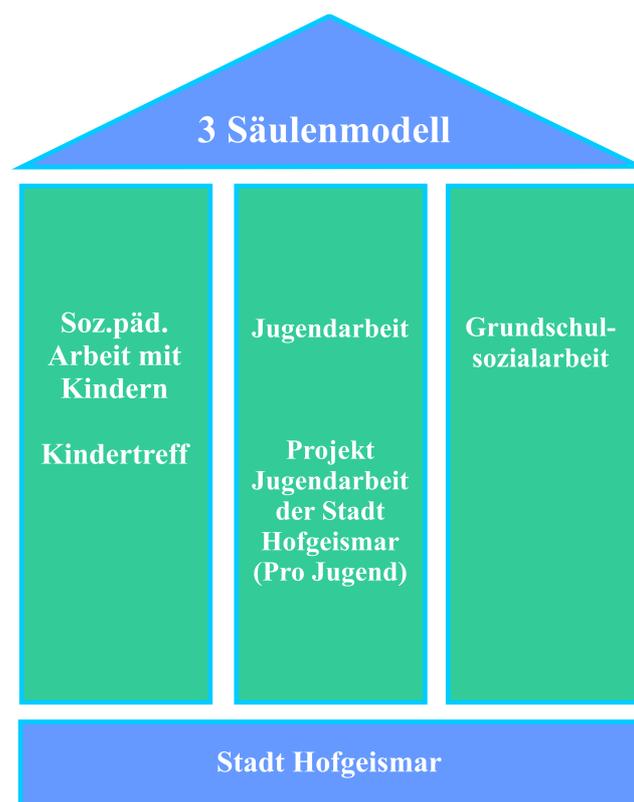
<sup>27</sup> [http://www.ekkw.de/wolfhagen/media\\_wolfhagen/kreissynode\\_rahmenplan\\_diakonie.pdf](http://www.ekkw.de/wolfhagen/media_wolfhagen/kreissynode_rahmenplan_diakonie.pdf)

Bis zum Ende des Jahres 2007 wurden durch das DWHW mit der Unterstützung der Aktion Mensch und durch Bundesmittel 2 Sozialarbeiter/innen im Kindertreff beschäftigt. Die Stadt Hofgeismar war bis zu diesem Zeitpunkt verantwortlich für die Übernahme der Sachkosten und stellte die Räumlichkeiten zur Verfügung.

Mit Ende der Finanzierung durch das DWHW übernahm die Stadt Hofgeismar die Finanzierung des Kindertreffs in Kooperation mit dem Gesamtverband evangelischer Kirchen Hofgeismar (vgl. EKKW, 2006).

2009 stellte die Stadt Hofgeismar weitere Mittel für die Installation einer Grundschulsozialarbeit (GSA) auf Antrag des Schulverbundes Hofgeismar zur Verfügung. Die GSA findet an 4 Schulstandorten statt, zwei davon befinden sich im Kernstadtbereich von Hofgeismar, zwei weitere sind in den Hofgeismarer Ortsteilen Hümme und Hombressen angesiedelt (vgl. Anlage 1, S. 75).

Die seit 2009 bestehenden Strukturen sind bis dato aktuell und werden im Konzept der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit der Stadt Hofgeismar als „3-Säulenmodell“ dargestellt.



*(Abb. Aus Anlage 1, S. 75 „Aktuelle Strukturen der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit Hofgeismar)*

Die hier dargestellten Strukturen bieten Vorteile in vielerlei Hinsicht. So entsteht die Möglichkeit eines interinstitutionellen Austausches von Fachkenntnissen, allgemeinen Erfahrungen und klientelbezogenen Informationen. Einzelfallberatungen finden nicht nur über eine Instanz statt, sondern können institutionsübergreifend durchgeführt werden. Daneben besteht die Chance die Kinder und Jugendlichen im Rahmen des Angebotes der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit von der Einschulung bis zum Übergang in das Berufsleben durchgängig zu begleiten und langfristig präventiv arbeiten zu können. (vgl. Anlage 1, S. 75)

Im Folgenden werden die Angebote von Pro Jugend und des Kindertreffs im Detail beleuchtet, anschließend werden die Angebote auf bestehende Kooperationsformen mit den örtlichen Schulen untersucht. Die Grundschulsozialarbeit wird nicht weiter beschrieben, da sie zwar in enger Vernetzung mit den beiden zuvor genannten Einrichtungen arbeitet, jedoch strukturell fest an die jeweiligen Schulstandorte gebunden ist.

### **7.1 Projekt Jugendarbeit der Stadt Hofgeismar – Pro Jugend**

Wie bereits erwähnt, handelt es sich beim Angebot von Pro Jugend um integrative, aufsuchende, mobile, Brennpunkt orientierte, geschlechtsspezifische sowie sport- und erlebnispädagogisch ausgerichtete Jugendarbeit<sup>28</sup>.

Das Kernangebot bildet der Jugendraum „Living Room“ in der Innenstadt von Hofgeismar, ein offenes Angebot, das den Kindern und Jugendlichen an 3 Tagen in der Woche zur Verfügung steht. Neben diesem Angebot werden diverse öffentliche Plätze (Busbahnhof oder Snakerun<sup>29</sup>) in Form von „Streetwork“ aufgesucht und betreut. Zwei weitere Jugendräume in den Ortsteilen Carlsdorf und Hombressen werden an einem Tag pro Woche von den Pädagogen aufgesucht. Neben den klassischen Angeboten in Form von Jugendfreizeiten und Ferienspielen existiert eine Kooperation mit einer Förderschule, an der Pro Jugend an 4 Tagen pro Woche die pädagogische Mittagsbetreuung in der 1. und 2. Klasse

---

<sup>28</sup> <http://www.hofgeismar.de/cms/Startseite/Pro%20Jugend/>

<sup>29</sup> Bei einer Snakerun handelt es sich um eine für Rollsport bzw. Radsport (Skateboard, Inlineskates, Scooter, BMX, u.ä.) angelegte Betoninstallation. Ergänzt wird dieses Gelände von einem zusätzlich kleinen Skatepark, einem Basketballplatz und einer Gerätehütte, die von den Jugendarbeitern verwaltet wird.

übernimmt (vgl. Anlage 1, S. 76).

Ein weiterer wichtiger Teil der Arbeit von Pro Jugend ist die Netzwerkarbeit, die darauf zielt weitere Kooperationspartner zu gewinnen und mit unterschiedlichen Stellen Informationen auszutauschen. Zu den Netzwerkpartnern gehören zum Beispiel das evangelische Jugendzentrum Hofgeismar, das Amt für evangelische Jugendarbeit, der Landkreis Kassel, die Drogenhilfe Nordhessen oder die hessische Polizei (vgl. Anlage 2, S. 79).

## **7.2 Kindertreff Hofgeismar**

Der Kindertreff Hofgeismar entstand vor dem Hintergrund, dass ca. ein Viertel der Einwohner in Hofgeismar Menschen sind, die nicht in Deutschland geboren wurden, von denen viele in ihren eigenen Bevölkerungskreisen verharren. Diese Verslossenheit bringt für deren Kinder das Problem mit sich, dass die Eltern zum Beispiel aufgrund der Sprachbarriere oder mangelnder sozialer Kontakte nicht in der Lage sind, ihren Kindern Unterstützung im Schulleben zu gewährleisten. Zur Zeit der Gründung gab es weder ein Ganztagsschulangebot noch ausreichend Hortplätze, um den Bedarf an schulbezogener Betreuung zu decken (vgl. Anlage 3, S. 81).

Das Angebot richtet sich an alle Kinder im Schulalter. Insbesondere richtet sich der konzeptionelle Fokus auf Kinder, die aufgrund ihres Migrationshintergrundes schulische beziehungsweise soziale Unterstützung benötigen, auf Kinder mit sozialen Defiziten oder Verhaltensauffälligkeiten, auf Kinder, die wegen elterlicher Berufstätigkeit einen Betreuungsplatz benötigen und Kinder, deren Eltern aufgrund ihrer Verfassung bei der Betreuung und Erziehung ihrer Kinder unterstützt werden müssen. Damit das Angebot möglichst niedrigschwellig bleibt, ist es kostenlos. Die hohe Nachfrage an einem Platz im Kindertreff hat jedoch dazu geführt, dass eine Warteliste erforderlich wurde, da im Hinblick auf die personellen Kapazitäten maximal 30 Kinder einen Platz bekommen können (vgl. Anlage 3, S. 81).

Inhaltlich werden bei der Arbeit des Kindertreffs 4 Schwerpunkte gesetzt: individuelle Förderung, Hausaufgabenhilfe, Kooperation und Vernetzung sowie soziales Miteinander (vgl. Anlage 3, S. 82-83). Die Arbeitsschwerpunkte werden durch ein Baummodell symbolisiert, da das Konzept durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung stetig weiterentwickelt wird:

*„Sie [die Konzeption] wird für uns Leitfaden im pädagogischen Alltag und für unser pädagogisches Handeln sein. Die Praxis wird sicherlich zu neuen/weiteren Erfahrungen und Erkenntnissen führen, die es notwendig machen Standpunkte zu überprüfen und neu zu beziehen. Ähnlich wie der Baum, mit den vier starken Ästen, der auf Umwelteinflüsse reagiert, stellt sie kein starres Gebilde dar, sondern wird – orientiert an Erfahrungswerten – weiter zu entwickeln sein.“<sup>30</sup>*

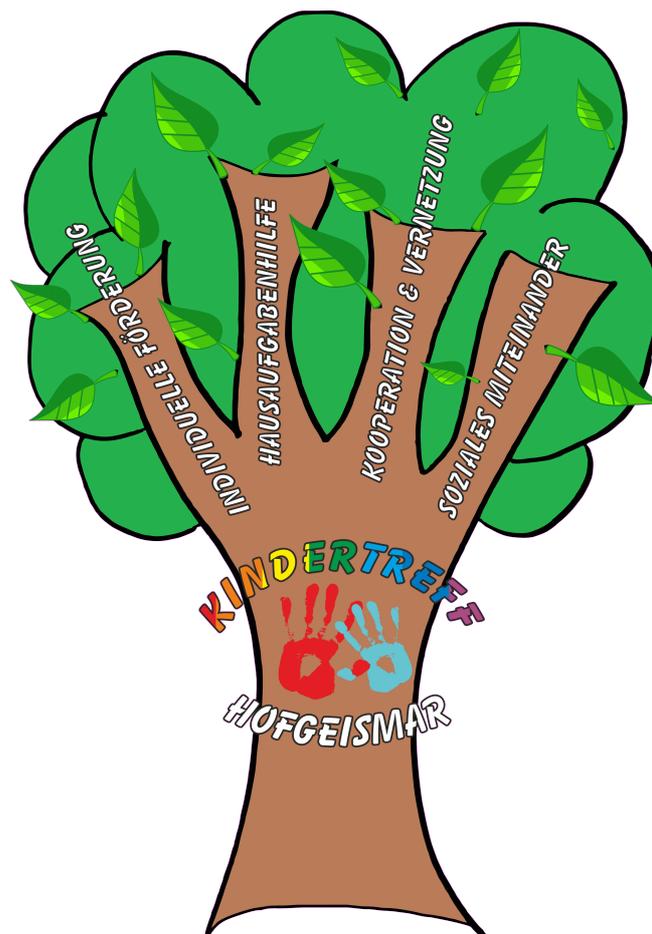


Abb. zur Verfügung gestellt vom Kindertreff Hofgeismar 2016

<sup>30</sup> Walliser, M. (2013): Konzeption des Kindertreffs Hofgeismar, S. 7, Z. 1-9 (Anlage 3, S. 86)

### *Individuelle Förderung*

Neben der Hilfe bei den Hausaufgaben wird großer Wert darauf gelegt die Kinder individuell hinsichtlich ihrer persönlichen Bedürfnisse zu fördern, um ihnen zu helfen eine gestärkte Persönlichkeit zu entwickeln. Dazu gehört unter anderem die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit, ein gestärktes Selbstwertgefühl, Kritikfähigkeit, Toleranz und Respekt. Daneben ist es wichtig im Sinne einer Lernförderung die Neugierde der Kinder zu wecken und sie zum Erkunden ihrer Lebenswelt anzuregen (vgl. Anlage 3, S. 82).

### *Hausaufgabenhilfe*

Die Hausaufgabenhilfe ist ein elementarer Teil der Arbeit im Kindertreff, da hier sehr häufig die Probleme zwischen Kindern, Elternhaus und Schule deutlich werden. Die Unterstützung im Bereich der Hausaufgaben schafft eine Basis, auf der die weitere Lernentwicklung der Kinder aufbauen kann, entlastet die Eltern und ermöglicht die Stabilisierung der familiären Beziehungen (vgl. Anlage 3, S. 82).

### *Kooperation und Vernetzung*

Um eine ganzheitliche Förderung für die Kinder zu ermöglichen, findet durchweg ein fachlicher Austausch mit den Kooperationspartnern statt. Hierzu gehören die örtlichen Schulen (Grund-, Gesamt- und Förderschule), die Schulsozialarbeit, Therapeuten, die kommunale und kirchliche Jugendarbeit und das Jugendamt. Neben den pädagogischen Einrichtungen wird auch ein hoher Wert auf die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder gelegt, um Informationen auszutauschen, zu beraten, und eine Beziehung aufzubauen, die es erlaubt, die Erziehungskompetenzen der Eltern zu festigen (vgl. Anlage 3, S. 83).

### *Soziales Miteinander*

Für den Kindertreff bedeutet dieser Aspekt, dass die Kinder Räume und Möglichkeiten haben, um sich mit ihrer Lebenswelt auseinanderzusetzen. So bekommen sie zum einen die Möglichkeit konkrete beispielsweise handwerkliche oder sportliche Fähigkeiten auszuprobieren und auszubauen und zum anderen bestimmte Verhaltensweisen zu erlernen und zu überprüfen. Hierzu wird den Kindern ein Rahmen mit Alltagsstrukturen, spielerischen Situationen (angeleitet

oder frei), Ausflügen und Ritualen geboten, der versucht ein hohes Maß an verschiedenen Lernsituationen für die Kinder bereitzuhalten (vgl. Anlage 3, S. 83).

In den folgenden Kapiteln werden die jeweiligen Leiter bzw. Leiterinnen der beiden Einrichtungen zu ihren Empfindungen und Einschätzungen zur Qualität der von ihnen betriebenen Kooperationen befragt, um eine persönliche Einschätzung der eigenen Arbeit im Rahmen der Kooperationsbeziehungen zu den betroffenen Schulen zu erhalten. Im Anschluss daran werden die Interviews entsprechend ausgewertet und die erlangten Erkenntnisse mit den zuvor bearbeiteten Theorien in Zusammenhang gesetzt.

## 8. Erläuterungen zur Methode des Interviews

Anhand eines Interviews ist es möglich, aus einer kommunikativen Situation Informationen zu gewinnen (vgl. Honer 2006, S. 95), welche zu eben diesem Zweck durch den Interviewer initiiert wird. Die befragte Person hat die Aufgabe, ihre Erfahrungen, Wissen oder bestimmte Handlungen zu rekonstruieren (ebd. S. 95). Im Rahmen eines qualitativen Interviews, welches nicht standardisiert ist, geht es nicht darum, eine Person bezüglich statistisch repräsentativer Daten zu befragen. Die interviewte Person wird hinsichtlich ihrer Kompetenzen auf dem für den Forschungsgegenstand relevanten Gebiet ausgewählt. Als Kriterien gelten hier zum Beispiel Ausbildung, Funktion und Position der Befragten (ebd., S. 95). Die LeiterInnen werden als Experten befragt, da so die Biographie der InformantenInnen im Hintergrund bleibt und der oder die Befragte zum Akteur in Bezug auf den gewünschten Kontext wird (vgl. Meuser/Nagel, 1991).

Das Interview wird anhand bestimmter Fragen gestellt, um einen Leitfaden zu erhalten, der sicherstellt, dass die gewünschten Aspekte angesprochen werden (vgl. Marotzki, 2006, S. 114).

Die Interviewfragen stehen im direkten Bezug zum vorher im Rahmen der Examensarbeit diskutierten Themenkomplex. Jedoch ist zu beachten, dass im Rahmen der Interviews einer flexiblen Handhabung der Fragen nachgegangen wird, um auf mögliche unerwartete Themendimensionierungen der Interviewten reagieren zu können (vgl. ebd.). Die Interviews orientieren sich an folgenden Fragen:

- (1) Gibt es in ihrer Einrichtung Kooperationen mit den örtlichen Schulen?
- (2) Wie wurde die Kooperation initiiert?
- (3) Unter welchen Bedingungen (Raum, Zeit) findet die Kooperation statt?
- (4) Welche Motive stehen hinter der Kooperation?
- (5) In welcher Position sehen Sie sich im Rahmen der Kooperation?
- (6) Wo fühlen sie sich mit der Kooperationsbeziehung wohl?
- (7) Wo fühlen Sie sich mit der Kooperationsbeziehung unwohl?
- (8) Welche Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Kooperation sehen Sie?

Als Ergebnis des Interviews entsteht eine Transkription, die versucht, die Aufzeichnungen so genau wie nötig, wiederzugeben (vgl. Knoblauch, 2006, S. 160), da das zu rekonstruierende Wissen nicht in jedem Fall dem transkribierten Wort entnommen werden kann. Der größere Teil der Informationen, die der Transkription entnommen werden können, liegt im Impliziten und muss auf behutsame Weise analysiert und ausgelegt werden (vgl. Honer, 2006, S. 98).

Im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse werde ich nach Mayrings Methode der zusammenfassenden Interpretation vorgehen (vgl. Mayring 1993). Die Vorgehensweise nach Mayring beinhaltet einerseits sinnrekonstruierende und andererseits kategorisierende Elemente (vgl. Meuser, 2006, S. 90). In einem schrittweise verfahrenen Analyseprozess wird der fertig transkribierte Text, so lange durch Paraphrasierung reduziert, bis sich einzelne Themen herauskristallisieren, und das gewünschte Abstraktionsniveau erreicht ist (vgl. Schmidt, 2010 S. 483). Am Ende dieses Prozesses werden die Themen als Kategorien aufgeführt, die dann als Basis für die Textinterpretation dienen (vgl. Meuser, 2006 S. 90). Als Nachweis wird im Rahmen der Textinterpretation an den entsprechenden Stellen auf die jeweiligen Zeilenangaben aus den Transkripten verwiesen. Aus den Aussagen der Befragten wird der Sinngehalt der entsprechenden Themen gezogen und in den Gesamtzusammenhang der Hausarbeit einbezogen.

Um die Informationen bei der Analyse nicht aus ihrem Zusammenhang zu reißen, werden die Kategorien nicht stur der Reihenfolge nach analysiert, sondern immer in Bezug auf die auf inhaltlicher Ebene voneinander abhängenden Aussagen bearbeitet.

## **9. Kooperationserfahrungen des Leiters von Pro Jugend – Analyse und Interpretation des Interviews**

Der Befragte hat sich im Rahmen des Interviews deutlich an den Fragen des Interview-Leitfadens orientiert, woraus sich nach der qualitativen Analyse in Form der zusammenfassenden Interpretation nach Mayring folgende Kategorien als Ausgangspunkt für die weitere Interpretation ergeben.

- a) Kooperationspartner
- b) Initiation der Kooperationen
- c) zeitlicher/räumlicher Rahmen
- d) Inhalt der Kooperation
- e) Entwicklungschancen
- f) Qualitätsmerkmale von Kooperationen
- g) Störungen in der Kooperationsbeziehung

Aus dem Interview geht hervor, dass der Leiter der Einrichtung Pro Jugend Erfahrungen unterschiedlicher Art im Zuge von Kooperationen mit Schulen gemacht hat.

Für die Kategorie a) „Kooperationspartner“ werden folgende Angaben gemacht. Es gibt drei konkrete Praxisbeispiele, eine Kooperation mit der örtlichen Förderschule (Z. 8-11) und zwei Projekte, die regelmäßig mit der örtlichen Gesamtschule durchgeführt werden (Z. 20-23). Neben diesen drei Beispielen ist auch die Rede von Beratungen in Einzelfällen (Z. 34-36), bei denen mit allen Schulen, abgesehen von der Grundschule, zusammengearbeitet wird (Z. 37-40).

Im Folgenden wird auf die Kategorien b), bis e) der Kooperation mit der Förderschule eingegangen, einem Betreuungsangebot in der Schule selbst, in dessen Rahmen Schülerinnen und Schüler der 1. und 2. Klasse (Z. 10) von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe in bestimmten Situationen des Schulalltags (Mittagessen, Pausen und auf dem Weg zum Bus) (Z. 78-81) begleitet werden. Aufgrund der zeitlichen Beschränkung des Angebotes wird es als „mehr oder minder reines Betreuungsangebot“ (Z. 16-17) angesehen. Der genaue Ablauf der Initiation der Kooperation ist dem Befragten nicht bekannt.

Er weiß lediglich, dass es sich dabei um eine Art zweckgebundenes Aufeinander-Zugehen der Schule und der Jugendarbeit handelte – die Jugendarbeit brauchte eine Legitimation für eine Aufstockung der Arbeitszeit einer ihrer Mitarbeiterinnen und die Schule begrüßte es, jemanden zu bekommen, der das Betreuungsangebot übernimmt, zumal die Schaffung der Betreuung den Zugriff auf finanzielle Fördermittel ermöglichte (Z. 53-59). Der zeitliche Rahmen des Projektes beläuft sich auf insgesamt 2 Stunden pro Tag. Den Mitarbeitern steht an der Schule ein extra Betreuungsraum zur Verfügung (Z. 78-79). Fraglich ist allerdings, ob die Betreuung in Kooperation mit der Förderschule weitere Entwicklungschancen hat, da sie hier Schwierigkeiten bei den Aspekten der Arbeitszeit und des Klientel wahrnimmt, was jedoch nicht ausschließt, dass es mit der Förderschule andere Kooperationsmöglichkeiten gibt (Z. 228-230).

Als weiteres Beispiel, dessen Aspekte relevant für Kategorie b), c) und d) einer Kooperation sind, wird ein Projekt im Rahmen der Projektwoche der örtlichen Gesamtschule genannt. Dieses Projekt ist ein Produkt der Kooperation der städtischen Jugendarbeit (Pro Jugend) zusammen mit der kirchlichen Jugendarbeit (evangelisches Jugendzentrum) und soll im jährlichen Turnus durchgeführt werden (Z. 24-27). Im Rahmen dieses Projektes mit dem Titel „Willkommen im Leben“ sollen den Schülerinnen und Schülern alltagsrelevante Themen näher gebracht werden (Z. 28-29). Die Anfrage, ob die Jugendarbeit sich mit einem Beitrag an der Projektwoche beteiligen wollte, kam von der Schule (Z. 71-73). Die Durchführung des Projektes sieht vor, externe Stellen (z.B. die Bundesagentur für Arbeit oder eine private Fahrradwerkstatt) aufzusuchen, die es erlauben, den Kindern und Jugendlichen die inhaltsrelevanten Themen am konkreten Beispiel zu zeigen (Z. 83-89).

Das dritte Beispiel ist ein Medienprojekt, das Schülerinnen und Schüler der 5. Klassen der Gesamtschule im Umgang mit Smartphones und Internet schulen soll (Z. 21-23). Hier sieht sich die Jugendarbeit als Initiator der Kooperation, da sie selbst den Bedarf an einem solchen Projekt erkannt hatte und mit dem Vorhaben es umzusetzen auf die Schule zugegangen ist. Das besondere hierbei ist, dass die Schule ebenfalls bereits auf der Suche nach einem Kooperationspartner zur Bearbeitung des Medienthemas gesucht hatte (Z. 65-70).

Zeitlich ist das Medienprojekt die aufwändigste Kooperation mit der Schule, sie umfasst 48 Schulstunden (Z. 91-93). Es findet sowohl in Räumlichkeiten der Jugendarbeit, als auch in den Räumen der Gesamtschule statt (Z. 87-89). Durch den hohen zeitlichen Aufwand kann das Projekt als Mehrarbeit angesehen werden, die über die Kapazität des Personalhaushaltes von Pro Jugend hinausgeht, obwohl solche Kooperationen im personellen Rahmen grundsätzlich vorgesehen sind (Z. 117-120). Hierbei erschien es nach den Aussagen des Befragten als wichtig, dass nach einer Test- und Entwicklungsphase, in der die Schule für das Projekt keine Kosten tragen musste, in der folgenden Zeit auf eine finanzielle Vergütung für das Angebot nicht mehr verzichtet werden konnte (Z. 107-111). Hierfür wird vor allem das Argument hervorgebracht, dass ohne eine solche Vergütung die Gefahr bestünde, dass das Projekt nicht die gewünschte Wertschätzung erhält (Z. 121-122). Es ist wichtig, dass man nicht nur als „billiger Springer“ (Z. 127-128) angesehen wird, sondern dass man das Angebot auf ein professionelles Level stellt. So ist der Leiter der Jugendarbeit überzeugt davon, dass der finanzielle Vorteil für die Schule schlussendlich keine Rolle spielt, da auch deren Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen seiner Ansicht nach die Möglichkeit schätzen, sich im Rahmen des Projektes enger mit der Jugendarbeit vernetzen zu können (Z. 149-164).

In Bezug auf die Qualitätsmerkmale einer gelingenden Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule ergeben sich aus dem Interview mit dem Leiter von Pro Jugend folgende Erkenntnisse.

Wichtig ist eine gegenseitige wertschätzende Wahrnehmung der Akteure. So äußert die befragte Person, dass es einerseits Lehrkräfte gibt, die die Jugendarbeiter als „maßgebliche Profis“ (Z. 176-177) im Bereich ihrer Arbeit ansehen, was dazu beiträgt, dass sich die Kooperationspartner als gleichberechtigt ansehen. Andererseits wird auch von Lehrkräften berichtet, die ausdrückliches Desinteresse am Angebot der Jugendarbeit äußern (Z. 204-205), was Kooperationen im Keim erstickt. Hierzu gehört auch, dass Lehrkräfte Verständnis dafür haben, dass für ein „junges Thema“ (Z. 101) wie beispielsweise das Medienprojekt noch ein gewisser Entwicklungsbedarf besteht, der am besten in der Praxis erprobt wird. da es ein recht „junges Thema“ ist. Das ist nicht immer der Fall (Z. 184-186).

Zusätzlich stellt der Befragte auch Vermutungen über strukturelle

Schwierigkeiten, also Störungen der Kooperationsbeziehungen, an, wenn es darum geht, dass Lehrer, die in erster Linie Interesse an einer Zusammenarbeit mit der Jugendarbeit haben, welche dann aber beispielsweise durch Probleme auf der Ebene der Kommunikation und Absprache im Lehrerkollegium gestört wird (Z. 199-203).

So ist es oft abhängig von einzelnen Personen, ob und wie eine Kooperation stattfinden kann (Z. 197). Unter dem Gesichtspunkt einer Kooperation, in deren Rahmen sich der Befragte als Beteiligter wohlfühlt, entwickelt dieser den Gedanken einer „Routine, in der andere auch noch Platz haben“ (Z. 218-219). Das ist wichtig und zeugt von besonderem gegenseitigen Respekt und verbindlichen Absprachen.

Ein wichtiges Merkmal von Qualität innerhalb der Kooperationsbeziehung wird im Rahmen des Interviews immer wieder genannt. Es handelt sich hierbei um den Aspekt, dass sowohl die Schule als auch die Kinder- und Jugendhilfe einen positiven Nutzen für ihre Arbeit außerhalb der Kooperation sehen. Für die Jugendarbeit ist das eine Steigerung ihres Bekanntheitsgrades in ihrem Wirkungskreis. Auf diesem Weg kann zum Beispiel der Kontakt zu Jugendlichen und deren Eltern hergestellt werden, die außerhalb der Schule nicht von der Jugendarbeit erreicht werden (Z. 17-19; 150-164).

Neben der Chance neue Territorien zu erschließen, ist es aber genauso wichtig, keine Konkurrenzangebote zu etablierten Institutionen zu entwickeln, wie zum Beispiel der Schulsozialarbeit, die vom befragten Jugendarbeiter als Netzwerkpartner geschätzt wird (Z. 262-264).

Für die weitere Entwicklung im Bereich der Kooperation mit Schule kann sich der Befragte vorstellen, dass eine regelmäßige beziehungsweise dauerhafte Kooperation mit einem offenen Angebot der Jugendarbeit in der Schule dazu führt, dass man weniger an akuten Problemfällen arbeitet und insgesamt mehr Prävention betreiben kann (Z. 231-241). Außerdem wird Verständnis für die Situation der Lehrkräfte geäußert, die aufgrund des Lehrauftrages an der Schule und ihrer Ausbildung wenig Möglichkeiten für diese Art von Arbeit haben. So wird die Jugendarbeit als unterstützende Kraft an Schule eine sinnvolle Ergänzung (Z. 250-253).

Die hier geschilderten Kooperationserfahrungen entsprechen deutlich den Gedanken von Burkhard Müller. Er rät dazu, die bestehenden Strukturen genau zu betrachten und einen eventuellen Lernbedarf in der Schule, der sich abseits formaler Lernangebote bewegt, zu bedienen (siehe Kap. 5, S. 44).

Darüber hinaus wird klar, dass die gegenseitige Wahrnehmung der Kooperationspartner untereinander eine tragende Rolle spielt. Außerdem ist es wichtig, dass sich jeder der an der Kooperation beteiligten Akteure über die Situation des anderen bewusst ist und beispielsweise respektiert, dass ein Konzept für ein Projekt im Rahmen einer Kooperation noch Zeit benötigt, um entwickelt zu werden (vgl. Schröder/Leonhardt, 2011, S. 133).

Gewisse finanzielle Vorteile, wie zum Beispiel die Genehmigung von Fördermitteln oder der Ausbau von Arbeitszeit, werden im Zuge der Diskussion über die Qualität zwar ebenfalls erwähnt. Jedoch ist für Kooperationen auf pädagogischer Ebene der finanzielle Reiz nicht ausschlaggebend für ein höheres Maß an Qualität der Kooperation an sich. Im Gegenteil, der obige Bericht aus der Praxis verdeutlicht sogar, dass durch den finanziellen Vorteil eines Kooperationspartners ein Ungleichgewicht auf der Beziehungsebene entstehen kann (siehe Kap. 5, s. 45).

Auch Aspekte von Thomas Rauschenbachs multidimensionalem Bildungsbegriff (siehe Kap. 4., S. 26) finden sich in den Praxisdarstellungen. So bedient das Projekt „Willkommen im Leben“ die Förderung instrumenteller Kompetenzen, also alltagspraktische Lebensbewältigung (vgl. Rauschenbach, 2009, S. 98), deren thematische Behandlung in der Schule Anfang 2015 ausführlich in der Öffentlichkeit diskutiert wurde (siehe Kap. 4.1, S. 26).

Im Bereich der kooperationstheoretischen Diskussion erkennt man in der Praxis gut, dass sich der Status der beschriebenen Kooperationen in der Regel auf den Ebenen einzelfallbezogener und niedrigschwelliger Maßnahmen (vgl. Schlichte und Stolz, nach Pauli, 2009, S. 89) bewegt. Ferner will sich die Praxis langfristig dahin entwickeln, allgemeinpräventive Maßnahmen für Kinder und Jugendliche anbieten zu können. Die Kooperationen der obigen Praxisdarstellung verlaufen vergleichbar mit dem Integrationsmodell von Burkhard und Niesolny (siehe Kap. 3.2, S. 22), da Schule die Möglichkeit bietet, soziale Kompetenzen zu vermitteln und durch eine stärker sozialpädagogisch geprägte Ausrichtung den Schülerinnen und Schülern neue Horizonte zu eröffnen.

## **10. Kooperationserfahrungen der Leiterin des Kindertreffs – Analyse und Interpretation des Interviews**

Im Rahmen des Interviews ergaben sich nach Anwendung von Mayrings Methode folgende Kategorien.

- a) Kooperationspartner
- b) Kontaktaufnahme zum Kooperationspartner
- c) Kommunikation und Wertschätzung
- d) Aufwand für die Pflege von Kooperationsbeziehungen
- e) Qualitätsmerkmale von Kooperationen
- f) Entwicklungschancen
- g) Störung der Kooperationsbeziehungen
- h) Bedingungen für gelingende Kooperation

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Art der Erfahrung, die die Befragte in Kooperation mit Schule gemacht hat, eine besondere ist, weil sie nicht innerhalb bestimmter Projekte stattfindet (Z. 325-326). Es geht vielmehr darum, erfolgreich miteinander zu kommunizieren, um für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen im Rahmen ihrer Bildungsmöglichkeiten eine Verbesserung herbeizuführen.

Diesen Schluss erlauben die im Folgenden aufgeführten Schilderungen der Leiterin des Kindertreffs.

Zunächst werden die Schulen aufgezählt, mit denen eine Zusammenarbeit stattfindet. Das sind im Fall des Kindertreffs die Grundschulen, die Gesamtschule und die Förderschule (Z. 278-280) (Kategorie a)). Dabei ist zu bemerken, dass der Kontakt zur Grundschule der stabilste ist, da hier ein reger Austausch zwischen den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Kindertreffs und den Lehrkräften zu herrschen scheint (Z. 289) (Kategorie e)). Die folgenden Analysepunkte beziehen sich auf die Kooperation mit der Grundschule, da im Rahmen des Interviews deutlich wurde, dass die Befragte hier ihren Schwerpunkt setzt.

Die Anfragen zur Unterstützung durch den Kindertreff geschehen in den meisten Fällen in Bezug auf Einzelfälle (Z. 327-335). Die Empfehlungen für den Besuch im Kindertreff kommen von Lehrerinnen und Lehrern, von Eltern oder über die

Schulsozialarbeit (Z. 282-286) (Kategorie b)). Solche Einzelfälle sind Kinder, die den Anschluss in der Schule verloren haben, weil sie und teilweise auch ihre Eltern den Herausforderungen der Schule nicht gewachsen sind (Z. 313-314; 327-330).

Das Hauptmotiv, das hinter der Kooperation mit der Schule steht, ist eine enge Kommunikation mit den Lehrkräften, mit dem Ziel sich gegenseitig ergänzend mit Informationen über die Kinder und Jugendlichen zu unterstützen (Z. 333-339) (Kategorie c)).

Die Kooperation steht in einem gewissen Maße in Abhängigkeit zu den Eltern, da bei diesen die Erlaubnis benötigt wird, sich bei den Lehrkräften über die schulische Situation zu informieren (Z. 304-305). Außerdem sind die Eltern verantwortlich dafür, dass ihre Kinder das Angebot des Kindertreffs, für das es einen Vertrag zwischen der Einrichtung, den Eltern und den Kindern gibt, konsequent nutzen (Z. 370-373). Bei der Nennung dieses Aspektes ließ die Mimik der Befragten darauf schließen, dass dieser ein gewisses Maß an Anstrengung und Mühe erfordert (Z. 373-374) (Kategorie h)).

Die Qualität der Beziehungen zu den Lehrkräften als Kooperationspartner wird von der Befragten als sehr positiv empfunden, da ihre Arbeit regelmäßig von der Schule gelobt wird. Auch sie selber sieht sich als kompetente Partnerin und schätzt die Arbeit, die in der Schule geleistet wird (Z. 355-360). Sie erkennt, dass es wohl ein Ungleichgewicht zwischen Sozialarbeitern und Lehrern gibt, das im Wesentlichen auf der Schulpflicht und dem gehobenen beruflichen Status der Lehrer basiert, jedoch ist dies nicht hinderlich für einen Kontakt auf Augenhöhe zwischen den beiden Institutionen (Z. 367-370) (Kategorie e)).

Die Organisation und Pflege der Zusammenarbeit mit der Schule nimmt in etwa 10 bis 20 % der Arbeitszeit des Kindertreffs ein. Im Sinne eines Qualitätsmerkmals für eine gelingende Kooperation ist auch dies ein ausschlaggebender Faktor, da die Befragte weiterhin angibt, dass es bis jetzt nicht mehr Aufwand ist. Hier besteht also keine Überforderung. (Z. 390-394) (Kategorie d)). Aufgrund der positiven Lage zwischen den kooperierenden Fachkräften hat die Befragte nur eine Vorstellung von Problemen innerhalb einer Kooperation mit der Schule. So hält sie es für möglich, dass die Kooperation dadurch gestört werden könnte, dass einer der Partner mit der Arbeit des anderen nicht zufrieden ist (Z. 417-421). Hier wäre dann eine Form der Kritik angebracht,

für die es wichtig wäre, den Kooperationspartner weiterhin zu schätzen (Z. 428-434) (Kategorie g)).

Für die Weiterentwicklung der Kooperation mit der Grundschule gibt es für den Kindertreff einen konkreten Plan. Im Zuge der Entwicklung zur Ganztagschule ist der Kindertreff in die Konstruktion einbezogen, was von der Schule sehr begrüßt wird (Z. 398-406).

Die Analyse dieses Interviews betonte auf besondere Weise, die Wichtigkeit der gelingenden Kommunikation und der gegenseitigen Wertschätzung der Arbeitsweisen der beiden Akteure bei einer Kooperation zwischen einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe und Schule.

Als Kooperationsebene lässt sich hier klar die Ebene der einzelfallbezogenen Maßnahmen nach Schlichte und Stolz definieren (vgl. Schlichte und Stolz, nach Pauli, 2006), da die Institutionen in Bezug auf Einzelfälle der Kinder und Jugendlichen reagieren.

Für die Form der zuvor dargestellten Kooperation lassen sich zwei Kooperationsmodelle (vgl. Burkhard und Niesolny, nach Pauli, 2006) heranziehen. Zum einen passt hier das Subordinationsmodell, da die Kooperation des Kindertreffs mit der Schule defizitorientiert ausgerichtet ist, wenn es darum geht einzelnen da zu helfen, wo sie von der Schulnorm abweichen (siehe Kap. 3.2, S. 21). Weil die beiden Einrichtungen jedoch tatsächlich auch in Erkenntnis ihrer gemeinsamen Arbeitszusammenhänge kooperieren, sich klar über Ziele verständigen und professionell ergänzen, finden sich ebenso Komponenten des Kooperationsmodells wieder, vor allem deshalb, weil sich der Kindertreff der Institution Schule nicht als untergeordnet ansieht.

Durch die direkte Beteiligung am schulischen Bildungsprozess in Form einer Beschäftigung mit der Aufarbeitung schulischer Misserfolge und einer intensiven Hausaufgabenbetreuung (Z. 326-329) durchbricht die Arbeit des Kindertreffs die Grenzen der bisher geschilderten theoretischen Ansätze, die die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Bereich informeller Bildungsprozesse sehen (siehe Kap. 4). Dieser Aspekt ist eher einer gegenseitigen Wertschätzung zwischen den Kooperationspartnern der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule zuträglich. Wird hier doch ein Schnittpunkt bedient, für den es auf institutioneller Ebene wenig Lösungsansätze gibt.

## 11. Resümee und Ausblick

Auf theoretischer Ebene ist eine Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule allein schon unter dem Aspekt unterschiedlicher Rahmen eine große Herausforderung. Je größer die Herausforderungen für die Umsetzung solcher Beziehungen zu sein scheinen, umso schwieriger wird es möglicherweise, diese auf einem Level zufriedenstellender Qualität für beide Akteure anzusiedeln.

Geht man davon aus, dass erst ideale Bedingungen geschaffen werden müssen, so sieht sich eine qualitativ hochwertige Kooperationsbeziehung bereits darin geschlagen, dass die gewünschten Voraussetzungen erst gar nicht zustande kommen.

Die Idee eines multidimensionalen Bildungsbegriffes nach Thomas Rauschenbach erfasst die Probleme der Bildungsmisere gut und macht gleichzeitig Vorschläge, was getan werden kann, um dieser entgegenzuwirken. Bildung, Erziehung und Betreuung in einer Dreieinigkeit anzusehen hilft, institutionelle Grenzen zu überwinden und bringt somit die Chance zu einer besseren Wertschätzung der einzelnen Instanzen untereinander. Die Darstellungen aus der Praxis haben gezeigt, dass dies Grundlage für eine qualitativ zufriedenstellende Beziehung zwischen den verschiedenen Akteuren einer Kooperation ist. Zum anderen werden gleichzeitig Chancen einer positiven Entwicklung der Qualität von Bildung in formalen und informellen Bereichen eröffnet. Denn im Rahmen einer Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule werden die Voraussetzungen für einen Austausch über die Befindlichkeiten der Klientel gegeben, wenn die für Bildung, Betreuung und Erziehung verantwortlichen Instanzen (Schule, Eltern, Jugendarbeiter/innen) dazu befähigt werden im Rahmen von auf Freiwilligkeit und Gleichberechtigung basierender Zusammenarbeit das Wohl der Kinder und Jugendlichen zu fokussieren.

Eine Einordnung unterschiedlicher Kooperationsformen in bestimmte theoretische Modelle, wie die von Burkhard und Niesolny (siehe Kapitel 3.3, S. 21 f.), ist für die Orientierung im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung sinnvoll, um die verschiedenen Ausgangspunkte und Möglichkeiten von Kooperationsbeziehungen darzustellen. In der Praxis finden diese Modelle ebenfalls ihre Anwendung. Allerdings können hier keine trennscharfen Grenzen gezogen werden, weil sich in Abhängigkeit von den Gegebenheiten in der Praxis

durchaus mehrere Kooperationsmodelle auf nur ein Beispiel anwenden lassen (siehe Kap. 10, S. 63).

Das Bewusstsein über die unterschiedliche gesellschaftliche Anerkennung von Personal der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Schule ist sowohl in der Theorie, als auch in der praktischen Darstellung ersichtlich. Hierbei ist zu beachten, dass die Wahrnehmung der Risiken eine andere ist. Während beispielsweise Knauer davor warnt, dass die durch den Pflichtcharakter der Schule unausgewogenen Machtkonstellationen Kooperationen erschweren und die Jugendhilfe als weniger bedeutsamen Partner dastehen lässt (vgl. Knauer, 2009, S. 36), ist die Wahrnehmung in der Praxis zwar dieselbe, dennoch ist das Gefühl einer gegenseitigen Wertschätzung vorhanden. Dieser Aspekt eines Bewusstseins von Unterschieden, die in erster Linie vorhanden sind und auch Gefahren bergen können, gepaart mit einem Verständnis für die Situation des Kooperationspartners, ist vor solchen Risiken weitgehend geschützt, da sich hier Respekt zwischen den Kooperationspartnern als überaus ausschlaggebendes Qualitätsmerkmal herausstellt.

Auch die ausgiebig analysierten unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe und Schule sind für Kooperationen zwischen den beiden Akteuren nicht besonders hinderlich, weil die verschiedenen Ausgangspunkte und deren rechtliche Verankerung der beiden Institutionen auch dafür sorgen, dass die Profile der Einrichtungen nicht zu diffus werden und drohen sich innerhalb einer Kooperation aufzulösen. Eine Einheit in Bezug auf die rechtliche Planung zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule wäre für die Schaffung von Voraussetzungen für gleichberechtigte Verhältnisse innerhalb der Kooperationsbeziehungen förderlich (vgl. Bitzan 2009, S. 502). Im Endeffekt ist es aber fraglich, ob eine Konkretisierung der Regelungen für Kooperationen auf Ebene der schulischen Gesetzgebung nicht auch zur Folge haben könnte, dass das Prinzip der Freiwilligkeit leidet, wenn die Schule per Gesetz in Handlungsdruck gerät, sich Kooperationspartner zu suchen. Die Qualität der Zusammenarbeit, die unter solchen Umständen entstünde, könnte leiden.

Die Auseinandersetzung mit der Praxis hat vor allem verdeutlicht, dass ein Gelingen der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule auf einem qualitativ zufriedenstellenden Niveau stark abhängig von den einzelnen Personen ist, die an der Zusammenarbeit beteiligt sind. Besonders wenn auf der personellen Ebene

Kommunikationsschwierigkeiten entstehen, die eine Weiterentwicklung der Synergien hemmen können. Eine erfolgreiche Kommunikation hat einen informellen Wert und übermittelt Botschaften, die dazu beitragen, dass die Kooperationspartner eine gegenseitige Wertschätzung voneinander wahrnehmen können. Sie ist das grundlegende Qualitätsmerkmal gelingender Kooperation. Als Voraussetzung für eine gelingende Kooperation sehen die theoretischen und die praktischen Ansätze ein gegenseitiges Verständnis für die Situation des Kooperationspartners, was wiederum voraussetzt, dass sich die Kooperationspartner füreinander interessieren.

Alle diese genannten Qualitätsmerkmale laufen im Rahmen einer gelingenden Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule in eine Zielrichtung: Die Verbesserung der Entwicklungsmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen.

Für eine erfolgreiche Umsetzung der theoretischen Aspekte von Kooperationen auf einem hohen qualitativen Niveau müssen Bedingungen geschaffen werden. Dass diese Bedingungen keine sind, die einfach installiert werden können, also Zeit brauchen sich zu entwickeln, darf Schule und Kinder- und Jugendhilfe nicht davon abhalten auch jetzt schon aufeinander zuzugehen. Die Darstellung aus der Praxis hat gezeigt, dass ein pragmatischer Arbeitsansatz ermöglicht, zufriedenstellende Zusammenarbeit entstehen zu lassen.

Thomas Rauschenbachs Idealismus trägt, wie bereits erwähnt auf theoretischer Ebene viel Wahrheit in sich (siehe Kapitel 5, S. 41), die den Blick der beteiligten Instanzen in die richtige Richtung leitet. Dennoch ist es wichtig, sich nicht angesichts des geforderten Umbruchs im Bildungssystem hemmen zu lassen, sondern zu handeln. Im Sinne von Charles Sanders Peirce, John Dewey und William James benötigt es auch ein pragmatisches Herangehen, das die theoretische, durch Zeichen vermittelte Erkenntnis vor allem in Zusammenhang mit ihrem praktischen Wert überprüft (vgl. Gessmann, 2009, S. 585). Qualität kann am besten in der Praxis erprobt werden.

Was diese Arbeit gezeigt hat ist, dass alle theoretischen Grundlagen vorhanden sind. Es gilt jetzt diese in der Praxis zu überprüfen. Hierzu benötigt es Einrichtungen, die bereit dazu sind, ihren institutionellen Horizont zu erweitern und sich zu öffnen. In Zukunft werden Kooperationen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe nicht nur initiiert, um sich gegenseitig zu ergänzen. Auch

die Bildungsbereiche, die nicht als Hoheitsgebiet empfunden werden, werden gemeinsam bearbeitet. Die Kinder- und Jugendhilfe sollte bereit sein, auch im formalen Sektor Bildungsprozesse zu begleiten, genauso wie die Schule im informellen Sektor aktiv werden muss. Eine solche Entwicklung muss nicht bedeuten, dass die Institutionen ihr Profil aufgeben, sondern, dass sie es im Blick auf die allgemeine gesellschaftliche Entwicklung weiterentwickeln, um den Herausforderungen gewachsen zu sein. Hierbei ist es mittlerweile höchste Zeit, in erster Linie Taten sprechen zu lassen.

*„Praxis ohne Theorie leistet immer noch mehr als Theorie ohne Praxis.“<sup>31</sup>*

---

<sup>31</sup> Quintilianus, M. F. (um 30 – 96): Anleitung zur Beredsamkeit.  
<https://www.aphorismen.de/zitat/22475>

## Literaturverzeichnis

- AGJ (2004): Jugendhilfe und Bildung – Kooperation Schule und Jugendhilfe. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe Eigenverlag, Berlin, S. 32.
- Balz, H.-J./ Spieß, E. (2009): Kooperation in sozialen Organisationen. Stuttgart.
- Bitzan, M. (2009): Wem nützt die Kooperation von Jugendarbeit und Schule? Ergebnisse des Förderprogramms in Baden-Württemberg und Impulse für die Jugendhilfeplanung. In: Henschel, A./ Krüger, R./ Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Auflage, VS, Berlin, S. 491-506.
- Brinkmann, W. (1977) In: Wörterbuch der Pädagogik in drei Bänden. Hg. vom Willmann-Institut München-Wien, Leitung der Hrsg. Prof. Dr. Heinrich Rombach, Freiburg, 2. Bd., S. 185.
- Deinet, U. (2011): Strukturen schaffen, Schnittmengen bilden und gemeinsam handeln – Anregungen für die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Geiling, W./ Sauer, D./ Rahm, S. (Hrsg.): Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken Bildungschancen gestalten. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 28-44.
- Fegert, J. M./ Schrapper, C. (2004): Kinder- und Jugendpsychiatrie und Kinder- und Jugendhilfe zwischen Kooperation und Kongruenz. In: Fegert/Schrapper (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfe - Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre

Kooperation. Weinheim und München, S. 5-25.

- Geiling, W./ Sauer, D./ Rahm, S. (Hrsg.) (2011):  
Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule.  
Ressourcen entdecken Bildungschancen gestalten.  
Klinkhardt. Bad Heilbrunn, S. 88-101 u. 131-239.
- Gessmann, M. (2009): Philosophisches Wörterbuch. (Auflage 23)  
Alfred Kröner Verlag. Stuttgart, S. 585-586.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1:  
Handlungsrationalität und gesellschaftliche  
Rationalisierung. Frankfurt a.M.
- Honer, A. (2006): Interview. In: R. Bohnsack; W. Marotzki & M.  
Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer  
Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske &  
Budrich. S. 94 ff.
- JugR. Jugendrecht. 26. Auflage (2004) SGB VIII: Kinder u.  
Jugendhilfe JugendschutzG Jugendmedienschutz-  
Staatsvertrag JugendarbeitsschutzG BAföG  
BerufsförderungsG BerufsbildungsG (Auszug). DTV,  
München, S. 20-21.
- Kähnert, H. (1999): Prämissen, Ziele und Maßnahmen einer  
abstinenzorientierten Drogenarbeit. In: Freitag, M.;  
Hurrelmann, K. (Hrsg.): Illegale Alltagsdrogen. Weinheim,  
München, S. 169-187.
- Kilb, R.; Peter, J. (Hrsg.) (2009): Methoden der Sozialen Arbeit  
in der Schule. Ernst Reinhardt Verlag München Basel

- Knauer, R. (2009): Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Spannungsfeld ihrer unterschiedlichen Anforderungen. In: Deinet, Ulrich u. Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Verlag Barbara Budrich. S. 35-53.
  
- Knoblauch, H. (2006): Transkription. In: R. Bohnsack; W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske & Budrich. S. 159 f.
  
- Korte, J. (2002). Erziehung in der Schule: Krise oder Kapitulation? Donauwörth.
  
- Köck, P. In: Köck, P./ Ott, H. (1979): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth, (2. Auflage), S. 294.
  
- Marotzki, W. (2006): Leitfadeninterview. In: R. Bohnsack; W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske & Budrich. S. 114.
  
- Meuser, M. (2006): Inhaltsanalyse. In: R. Bohnsack; W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske & Budrich. S. 89 f.
  
- Meuser, M./ Nagel, U. (1991). Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Detlef Garz & Klaus Kraimer (Hrsg.), Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Otto, H.-U./ Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. VS Verlag. Wiesbaden.
  
- Pauli, B. (2006): Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Wochenschauverlag.
  
- Rabeneck, J. (2001): Kooperation in der Jugendhilfe unter dem Fokus der neuen Steuerungsmodelle. Stuttgart und Hannover.
  
- Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Juventa, München.
  
- Schmidt, C. (2010): Am Material: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A. Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, München, S. 473 ff.
  
- Schröder, A./ Leonhardt, U. (2011): Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Wie Jugendarbeit schulisches Lernen erweitert. Wochenschau Verlag, Schwalbach, S.133 f.
  
- Thole, W. (2000): Kinder und Jugendarbeit: Eine Einführung. Juventa, München.
  
- Wiater, W. (2007): Bildung und Erziehung als Aufgabe der Schule. In: Apel, H. J./ Sacher, W. (Hrsg.) Studienbuch der Schulpädagogik. Klinkhardt. Bad Heilbrunn, S. 311-336.

## **Onlinequellen:**

BMFSFJ (2006), abgerufen am 28.05.2016:

[http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf)

EKKW (2006), abgerufen am 28.05.2016:

[http://www.ekkw.de/wolfhagen/media\\_wolfhagen/kreissynode\\_rahmenplan\\_diakonie.pdf](http://www.ekkw.de/wolfhagen/media_wolfhagen/kreissynode_rahmenplan_diakonie.pdf)

FAZ.net (2015), abgerufen am 28.05.2016:

<http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/netzwirtschaft/naina-debatte-wie-ein-tweet-eine-bildungsdebatte-ausloesen-konnte-13372015.html>

HschG (2011), abgerufen am 28.05.2016:

[http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht\\_rv.htmlp1=0&eventSubmit\\_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#docid:169561,1,20150401](http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.htmlp1=0&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#docid:169561,1,20150401)

Ideen für mehr. Ganztägig lernen. (2004), abgerufen am 28.05.2016:

[http://www.ganztaegiglernen.de/media/Kongress\\_2004/Doku%20Kongress%202004.pdf](http://www.ganztaegiglernen.de/media/Kongress_2004/Doku%20Kongress%202004.pdf)

Quintilianus, M. F. (um 30 – 96), abgerufen am 31.05.2016:

<https://www.aphorismen.de/zitat/22475>

RP-Online (2015), abgerufen am 28.05.2016:

<http://www.rp-online.de/nrw/staedte/koeln/kritischer-tweet-aus-koeln-johanna-wanka-fordert-mehr-alltagswissen-fuer-schueler-aid-1.4798886>

SAJV (2011), abgerufen am 28.05.2016:

<http://www.sajv.ch/de/politik/schwerpunktthemen/freiwilligenarbeit/non-formale-bildung/>

Stadt Hofgeismar, abgerufen am 28.05.2016:

<http://www.hofgeismar.de/cms/Startseite/Pro%20Jugend/>

## **Eidesstattliche Versicherung**

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst habe. Es wurden keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel verwendet. Stellen, die anderen benutzten Druck- und digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, wurden entsprechend gekennzeichnet.

Ort, Datum:

Unterschrift: