Stephan Maykus

Sozialpädagogik als Kooperation

Schule, Bildung, Netzwerke, Partizipation – Ein Weg zur pädagogischen Kommunalentwicklung

BELTZ JUVENTA

Stephan Maykus
Sozialpädagogik als Kooperation

Stephan Maykus

Sozialpädagogik als Kooperation

Schule, Bildung, Netzwerke, Partizipation – Ein Weg zur pädagogischen Kommunalentwicklung

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Stephan Maykus, Jg. 1971, Dr. phil. habil., Dipl.-Sozialpädagoge (Univ.), ist Professor für Soziale Arbeit an der Hochschule Osnabrück sowie Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Theorie, Forschung und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, Grundlegung einer kommunalen Sozialpädagogik.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6606-7 Print
ISBN 978-3-7799-6607-4 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: text plus form, Dresden
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Göttingen, Lüneburg, Greifswald, Stuttgart,
Münster, Osnabrück, Hamburg.

Inhalt

Einführung: Entstehungen und Zusammenhänge des Weges 9

I (Ganztags-)Schule als Kooperationsfeld für Sozialpädagogik

1. Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus sozialpädagogischer Sicht: Sozialintegrative Optionen von Sozialpädagogik im Kontext der Schule 16

2. Macht und Gegenmacht? Eine Analyse der Kooperationsbeziehung von Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen aus machttheoretischer Sicht 36

3. Kinder fördern – eine Aufgabe von Schule und außerschulischen Partnern 54

4. Problemfelder der Ganztagschulentwicklung – empirische Befunde und notwendige Entscheidungen einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe über ihre Zukunft 67

II Netzwerke, Organisation und Planung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe

5. Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung 82

6. Zu Innovationspotenzialen und Integrationsdefiziten der Kinder- und Jugendhilfe in kommunalen Bildungsnetzwerken 99

7. Bildungslandschaften zwischen Subjektbezug, Organisationslogiken und kommunalem Raum 132

III Jugend und Partizipation als Basis kooperativ agierender Sozialpädagogik

8. Bürgerschaftliche Perspektiven der Ganztagsschule 144

9. Jugendarbeit und Schule 149

10. Ganztagsschule des Jugendalters – eine jugendpädagogische Perspektive 173

11. Kernherausforderungen des Jugendalters als Anlässe für Kooperation 182

IV Kommunale Perspektiven der Sozialpädagogik

12. Bildung, Bürger*in und Kommune. Warum Jugendämter Politik und Kinder- und Jugendhilfe Politisches einer kommunalen Sozialpädagogik (wieder-)entdecken sollten 194

13. Vermittlungsräume und Formgebung – Hinweise auf eine Pädagogik des Sozialen in der Gesellschaft der Gegenwarten 227

14. In der Großstadt Jugend ermöglichen – Stadtteile als junge Bildungs- und Beteiligungsräume 237

Schluss: Jugend Raum geben, um Jugend zu ermöglichen – Anknüpfungspunkte und Aussichten auf einen neuen Weg 249

Literatur 265

Nachweise 281

Einführung: Entstehungen und Zusammenhänge des Weges

Pädagogisches Handeln vollzieht sich immer in Räumen und auch in Vernetzungen unterschiedlicher Menschen, Professionen und Institutionen. So ist es zum Beispiel kaum vorstellbar, dass Angebote der Kinder- und Jugendhilfe (als praktische Sozialpädagogik) ohne Berührung angrenzender Felder des Bildungs- und Sozialwesens umgesetzt werden, dass sie sich konzeptionell nicht dazu in Beziehung setzen und Ziele daran teilweise ausrichten, dass sich ihre Fachkräfte schließlich nicht auch in organisierten Netzwerken, Arbeitsgruppen oder Teams wiederfinden, die ihren Mehrwert vor allem aus ihrer interprofessionellen Ausrichtung ziehen sollen. Ein besonderer Anlass hierfür ist seit rund zwei Jahrzehnten die schul- und bildungsbezogene Profilbildung der Kinder- und Jugendhilfe, die sich einem breiten, sozialen und gesellschaftskritischen Bildungsverständnis verpflichtet sieht, zum erkennbar verbreiteten Partner von Schulen wurde, um deren ganztägiges Angebot mit zu etablieren, Teil des Ausbaus kommunaler Bildungslandschaften wurde und ihren schul- und bildungsbezogenen Ursprung längst nicht mehr nur in der Schulsozialarbeit sieht, sondern in der Verankerung ihres gesamten Leistungsspektrums in Schulen, Bildungsnetzwerken, Förderprojekten oder eben auch in der damit einhergehenden sozialen Stadtentwicklung. Sozialpädagogik denkt und handelt stets entlang ihrer beiden fachlichen Leitkonzepte, die ihr auch in Netzen der Kooperation Maßstab sind: Lebenswelt- und Sozialraumorientierung. Wenn ich auf die Fachdebatte in diesen beiden Jahrzehnten schaue, dann fällt ein besonderer Hang zur Analyse, Bewertung und auch zu einer fachpolitischen Kritik von Bedingungen der Kooperation vor allem mit Schulen und im Kontext von Bildung auf. Die Kooperationsbedingungen und -erfahrungen machen den Schwerpunkt der Forschung aus, während sich Ansätze der Theorieentwicklung auf die Verhältnisbestimmung der Systeme Schule und Jugendhilfe sowie auf neuere Formen der kommunalen Steuerung und Planung von Bildung beziehen.

Denn Kinder- und Jugendhilfe und Schule steht zwar für ein expansives Feld der Kooperation zweier zentraler (sozial-)pädagogischer Instanzen im Aufwachsen von jungen Menschen. Schulsozialarbeit gilt daher bis heute als Inbegriff dieses Kooperationsfeldes, wird inzwischen auch flankiert durch schulbezogene Konzepte der Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Handlungsfeldern. Sie haben vor allem im Rahmen der Ganztagsschulentwicklung Einzug in die zeitlich und pädagogisch erweiterte Gestaltung von Schule gehalten. Es zeigt sich jedoch eine stetig wachsende, bildungspolitisch aufgeladene und recht pro-

grammatisch geprägte Debatte um die Potentiale der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in kommunalen Bildungslandschaften, die auf eine unverändert schwierige strukturelle Basis dessen treffen: Denn Gesetze, Finanzierungsmodelle oder auch Qualifizierungswege an den Hochschulen sind der neuen Reichweite einer kooperativen Bildungsförderung nicht gefolgt. Eine erweiterte Perspektive auf das Verhältnis von Schule und Kinder- und Jugendhilfe, die Möglichkeiten und Grenzen einer strukturell verankerten Vernetzung sowie auf pädagogische Zielvorstellungen des Zusammenwirkens ist daher in Theorie und Forschung ausdrücklich gefragt. Damit soll auch Innovation ermöglicht werden, denn der Alltag zeigt ein anderes Bild: Schule und Jugendhilfe stellen sich heute trotz intensiverer Kooperationen als nahezu vollständig abgegrenzte Bereiche dar. Diese Abgrenzung ist auf die funktionale und institutionelle Ausdifferenzierung beider Felder zurückzuführen, die bereits historische Wurzeln hat. Die Einführung jeweils spezieller gesetzlicher Rahmen hat diese Trennung vorangetrieben und zur Entwicklung eigenständiger institutioneller Strukturen mit je unterschiedlichen Aufgaben- und Leistungsbereichen geführt: Schule hat den Bildungsauftrag für alle Kinder und Jugendlichen und gesellschaftliches Ansehen durch Eliteförderung, Kinder- und Jugendhilfe steht demgegenüber eher für kompensatorische Aufgaben mit dem Ziel der Re-Integration junger Menschen mit defizitären Sozialisationsverläufen und eben auch Schul- bzw. Bildungserfahrungen (vgl. Maykus 2011). Den Leitkonzepten der Lebenswelt- und Sozialraumorientierung entspricht eine solche Rollenzuschreibung der Kinder- und Jugendhilfe natürlich nicht.

Die Zukunft der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe hängt von Entwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen der Praxisgestaltung ab, die in Teilen von den Fachdisziplinen Schul- und Sozialpädagogik, der politischen Entscheidung über das Schul- und Bildungssystem sowie von rechtlich eröffneten Spielräumen der Trägerschaft, Planung und Finanzierung geprägt werden. Die Ortsbestimmung von Schulsozialarbeit in den breiter werdenden Aktivitäten der Kinder- und Jugendhilfe an Ganztagsschulen ist sicher wichtig, genau wie ihre rechtliche Verankerung im SGB VIII. Hinzu kommen die weitere Öffnung und Konzeptklärung schulbezogener Leistungen der Jugendhilfe, die aktive Mitwirkung in kommunalen Bildungslandschaften mit dem Ziel der Etablierung eines breiten, sozialen und lebensweltorientierten Bildungsverständnisses sowie schließlich das professionelle Eintreten für eine Rückgewinnung des Pädagogischen in der Kooperation: Schule und Jugendhilfe sollten vor allem im Kontext der Ganztagsschulentwicklung aktuelle Anforderungen der Demokratiebildung, Jugendorientierung, sozialräumlichen Verankerung und Integration in einer vielfältigen Gesellschaft mit gemeinsamen Bildungskonzepten gerecht werden. Gerade das Anliegen einer Ganztagsschule des Jugendalters bietet hierfür Gelegenheiten (vgl. BMFSFJ 2017 und 2020). Aus der in den letzten beiden Jahrzehnten geprägten strukturellen Sicht auf Kooperationen und

ihre formale Gestalt, die Züge einer andauernden Selbstbetrachtung angenommen hat, soll an dieser Stelle eine gezielte Selbstvergewisserung werden, die eben die gesellschaftlichen, jugendbezogenen, stadt- und sozialräumlichen sowie vor allem auch pädagogischen Rahmungen betont – so dass die Zukunftsthemen in der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe eng mit einer Rückgewinnung des Pädagogischen einhergehen, sie gar als Konzeptkern haben und eine andere Reihenfolge des Denkens ausdrücken: Zuerst die gesellschaftlich und jugendorientiert begründeten Zielvorstellungen einer pädagogischen Ermöglichung von Lern- und Entwicklungsbedingungen ergründen und danach die Ziele, den Aufbau und die Organisation von Vernetzungen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe darauf abstimmen.

Dabei leitet mich die folgende Grundüberzeugung: Eine kommunale Vernetzung von Bildungsakteuren, die nicht dazu beiträgt, pädagogische Konzepte und Handlungsformen (samt einer förderlichen Organisation dessen) zu unterstützen, und die die Lern- und Entwicklungsbedingungen junger Menschen fördern, verliert ihre Berechtigung. Von der Pädagogik zur Organisation zur Pädagogik und zur kommunal organisierten Pädagogik des Kindes- und Jugendalters, das wäre die Wegeroute – doch warum „tut sich bislang kaum etwas derart Grundlegendes"? Weil sowohl der Weg als auch die Zusammenhänge verstellt waren und sind. Der pädagogische Anlass wurde sozial- und bildungspolitisch, teilweise auch fachlich, gar nicht geklärt, sondern überformt durch die Programmatik der Bildungsgerechtigkeit, des weiten Bildungsverständnisses und einer in Netzen sich vollziehenden Angebotsbildung als Ziel (aber: es gab keine Klärung des Pädagogischen). Daraus wurden Rückschlüsse auf die Bedingungen der Gewährleistung dieser Angebotsbildungen gezogen: Netzwerke mit Appellen an gemeinsame Verantwortungen, gemeinsam solle stark machen und kompensieren helfen, was strukturell unverändert schwächt (aber: es gab keine Klärung der Organisation).

So ist im Laufe der Jahre eine doppelte Bezugslosigkeit entstanden, innerhalb und zwischen Pädagogik und Organisation, die in Pendelbewegungen aufgelöst wird. Nun geht es zurück zum Ursprung, zurück zum pädagogischen Denken und Handeln, das zwei Ziele verfolgt: Es geht einerseits um die (Selbst-) Vergewisserung über eine „Pädagogik der Erweiterung" durch ein weites Bildungsverständnis, ihre Perspektive auf Lebens- und Bildungsbedingungen, ein Zulassen und Aufnehmen von direkten Äußerungsweisen der jungen Menschen über ihre Bedürfnisse sowie durch eine entsprechend erweiterte Funktionszuschreibung durch die Gesellschaft. D.h., das Menschenbild dieser Pädagogik der Erweiterung zu beschreiben, die damit verbundene pädagogische und Bildungstheorie, die raum- und gesellschaftstheoretische Verankerung sowie die zugehörigen pädagogischen Kontexte und Settings, das ist Ziel dieses ersten vergewissernden Blicks. Daher geht es andererseits auch um eine Vergewisserung über „Organisationen der Erweiterung", die eine derart verstandene

Pädagogik unterstützen. D.h., die Möglichkeiten und Grenzen von Netzwerken, Interprofessionalität, Steuerungs- und Planungsbemühungen sowie Verwaltungsstrukturen daraufhin zu klären, das wäre Ziel dieses zweiten Bereiches der Vergewisserung. Analog wäre hier das Organisationsbild, das Entwicklungsverständnis und ihre Theorie, die gesellschaftstheoretische Verortung von Organisationen sowie ihre kleinräumige Verankerung zu bestimmen.

Soziale Energie als Mobilisierung von Organisationen verbinde ich in diesem Sinne mit spürbarem Ansporn, mit Menschen, die in Beziehung zur alltäglichen Bildungswelt stehen und sie mit ihrem Handeln (also als gestaltbar und resonant) verbinden, mit Überzeugungen in die eigene pädagogische Wirksamkeit, der Auseinandersetzung mit (Un-)Zufriedenheit im pädagogischen Alltag, mit Gruppen als Medium von Erfahrungen und Sphären eines Feldes von handelnden Fachkräften. Förderlich sind hierfür ein Verständnis von Bildung als Werdung von Persönlichkeit, die Orientierung an einem unabgeschlossenen Horizont der Förderung dessen, ein dynamisches Feld der Gestaltung sowie eine gewährende Form der Implementierung erweiterter Bildungskonzepte. Das Gegenteil davon wäre überfordernder Idealismus, Defizite in der Operationalisierung fachlicher Ziele, der reaktive Umgang mit widersprüchlichen politischen Vorgaben sowie das Bild der kultivierten Wirksamkeitsgrenze: Es reicht nie, ändert sich stets sowie willkürlich und liegt nicht in unserer Hand. Das vorliegende Buch möchte das Gegenteil bewirken und Perspektiven neuer Wirkungen und des Engagements für eine schul- und bildungsbezogene Kinder- und Jugendhilfe aufzeigen, die immer auch eine Sozialpädagogik in Kooperation ist und dabei Schule, Bildung, Netzwerke sowie Partizipation in ihren Wechselwirkungen gleichsam als Etappen auf dem Weg zu einer umfassenderen Gestaltung kommunaler Kinder- und Jugendbildung versteht.

Diese Zusammenhänge sind auch Entstehungszusammenhänge einer pädagogischen Kommunalentwicklung, die Stadtteile und Gemeinden je her als junge Bildungs- und Beteiligungsräume sieht: Kommunalpädagogik, so Richter (vgl. 1998, 2001), wird der pädagogischen Sicht auf Räume gerecht, indem sie das Netzwerkgeschehen und pädagogische Praxis in eine dezidiert auf eine eigene kommunale Qualität von Gelegenheiten der Persönlichkeits- und Gesellschaftsbildung bezieht. Sie bezieht sich auf eine lange pädagogische Tradition der Orientierung an Räumen: Pädagogische Institutionen stellen sich immer als raumgebunden dar und zeigen sich territorial (wie z.B. Familie, Schule, Freundesgruppen), wobei Identitätsbildung den Kernbereich pädagogischen raumbezogenen Handelns ausmacht (vgl. Richter 2008, S. 868). Kommune bedeutet in diesem Zusammenhang kommunales Leben, gemeinschaftliches Leben, das gerade im Zuge von Globalisierungs- und räumlichen Entfremdungstendenzen eine Orientierung und sozialen Zusammenhalt bieten kann. Neben den sozialen und identitätsbildenden Effekten erhalten die Kategorien Öffentlichkeit und politische Aktivität bzw. Partizipation im kommunalen Kontext einen systema-

tischen Rahmen. Kommunales Leben, auch organisiert in Mitgliedschaften in Vereinen, bietet einen Ort demokratischen Lernens und Lebens, das als Teil von Subjektbildung angesichts zunehmender Qualifikationsorientierung als Bewertungskriterium kaum noch Beachtung findet (vgl. ebd.). Kommunalpädagogik kann dieses umfassende Verständnis von raumbezogener und räumlich-reflektierter Identitätsbildung sowie Demokratie wieder in den Mittelpunkt sozialpädagogischen Handelns rücken, das Engagementförderung jugendlicher Menschen (auch) durch ihre Einbindung in Vereinsstrukturen realisiert (vgl. ebd.). Kommunalpädagogik umfasst im Wortsinn die Verhältnisbestimmung von Kommune und Pädagogik, die in der Gestaltung von Bildung und Gesellschaft eine zentrale Bedeutung erlangen kann, jedoch aus dieser Warte bisher kaum reflektiert wurde (lediglich im Anwendungsbereich der Ganztagsbildung von Coelen 2004). Kommunalpädagogik ermöglicht eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Kategorie Kommune und ihrer Repräsentierung in Konzept der (Sozial-)Pädagogik. Oft werden vor allem planerisch-administrative Zielstellungen mit Kommune in Verbindung gebracht, so dass sie als Verwaltungsgebiet einer neu zu justierenden Angebotsstruktur von Bildung fungiert. Dieses Defizit kann Kommunalpädagogik verringern, sie bietet Anhaltspunkte für eine weitreichendere Klärung von Kommunen als Akteure (vgl. Richter 2003).

Damit wird in diesem Kontext implizit ein Desiderat der gegenwärtigen sozialräumlichen Aktivitäten kritisiert: Vernetzte Sozialpädagogik in der bisher diskutierten Form wird auf ein Netzwerk der Organisationen reduziert, das Raum als konzeptionelles Element für Identitätsentwicklung und Pädagogik kaum berücksichtigt. Die Dilemmata der Sozialraumarbeit werden dann bis zur Wirkungslosigkeit gesteigert, wenn dem nicht kritisch-reflexiv begegnet wird. Diese Kritik kann mit einem auf Pädagogik bezogenen Raumbegriff forciert werden, den Richter/Coelen (vgl. ebd., S. 227 f.) im Sinne einer Kommunalpädagogik entwerfen. Raum wird als ein zentraler Aspekt menschlicher Entwicklung, Wahrnehmung, Deutung und Strukturierung des Lebens angesehen, der genau wie z. B. geschlechtsbezogene oder ethnische Aspekte die Identitätsentwicklung trägt; er bietet einen objektiven, in seinen Begrenzungen erfahrbaren Lebensraum und ist darin gleichzeitig gestaltungsfähig, definierbar und subjektiven Aneignungen (auch in pädagogisch inszenierten Kontexten) zugänglich. Dem menschlichen Entwicklungsweg entspricht durchaus der hier vergegenwärtigte Weg zu einer pädagogischen Kommunalentwicklung: Denn er ist auch ein persönlicher Weg, der nach rund 25 Jahren meiner Beschäftigung mit Problemstellungen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, mit sie leitenden Bildungskonzepten und ihrer kommunalen Organisation, sowie mit einer Sozialpädagogik des Jugendalters nunmehr fortschreitend die Grundlegung einer kommunalen Sozialpädagogik zum Ziel hatte und bis heute verfolgt (vgl. Maykus 2017 und 2018).

Das vorliegende Buch bietet Einblicke in Wegetappen: Im ersten Abschnitt wird (Ganztags-)Schule als Kooperationsfeld für Sozialpädagogik erschlossen, bevor Fragen der Netzwerk- und Organisationsgestaltung in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe erörtert werden. Es folgt eine Schwerpunktsetzung dessen auf die Lebensphase Jugend mit ihren Anforderungen der Partizipation als zentrale Basis einer kooperativ agierenden Sozialpädagogik in den sozialen Räumen und kommunalen Lebenswelten. Schließlich bildet genau diese sich abzeichnende kommunale Perspektive der Sozialpädagogik den vorläufigen Abschluss, man könnte sagen den Zwischenstopp des sich als neu zeigenden Weges, der Anknüpfungspunkte und Aussichten auf eine neue Perspektive kommunaler Kinder- und Jugendbildung eröffnet.

Dass ich diese Aussichten erkennen und entwickeln, selbst bearbeiten und auch in den nächsten Jahren weiterverfolgen kann, habe ich vielen Wegbegleitern zu verdanken, deren Anregungen, Kritik, Förderung und Konsequenz im Beschreiten eigener Wege ich hier gar nicht im Einzelnen in ihrem Einfluss auf meine Arbeit rekonstruieren kann. Besonders hervorheben möchte ich dennoch Herbert E. Colla (†), Franz Prüß, Ulrich Bürger, Erwin Jordan, Benedikt Sturzenhecker und Helmut Richter, denen ein besonderer Dank gebührt.

I (Ganztags-)Schule als Kooperationsfeld für Sozialpädagogik

1. Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus sozialpädagogischer Sicht: Sozialintegrative Optionen von Sozialpädagogik im Kontext der Schule

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule aus sozialpädagogischer Sicht zu beschreiben bedeutet nicht, das Erkennen von etwas objektiv Gegebenem zu vertreten, so als würde mit dem sozialpädagogischen Blick auf die Kooperationspraxis zwangsläufig eine bestimmte Situation umrissen. Vielmehr kann ein Bild beschrieben werden, das aufgrund kognitiv-begrifflicher Strukturen eines disziplinären Zusammenhangs, hier der Sozialpädagogik, zustande kommt. Der sozialpädagogische Blick konstituiert also erst durch seine spezifische Art und Weise, seine ihn tragenden Interpretationsmuster und -strukturen Realität (vgl. Merten 2000, S. 403), es entsteht eine sozialpädagogische Realität, ein Bild von der Kooperationspraxis mit der Schule aus Sicht der Sozialpädagogik etwa. Durch fachlich geprägte und etablierte Begriffe, Konzepte, theoretische Analysefolien der Sozialpädagogik sowie deren Kommunikation in der Profession entsteht ihr „professioneller Blick". Was kennzeichnet den sozialpädagogischen Blick, durch welche begrifflichen und konzeptionellen Grundannahmen wird er getragen und geformt? Dieser Frage soll im ersten Schritt nachgegangen werden (1.1), damit eine Basis für die „Inblicknahme" von Schule und subjektiven Bildungsprozessen geschaffen wird (1.2). Als Effekte eines sozialpädagogischen Blicks auf die Kooperation von Jugendhilfe und Schule können sowohl ihre Reflexivität als auch die zunehmende Sozialpädagogisierung von Kooperationsdimensionen ermittelt werden (1.3), bevor vor diesem Hintergrund die These entwickelt werden soll, dass Schulsozialarbeit und Kooperationspraxis nur im Gesamtsystem der Jugendhilfe erfolgreich wirken können (1.4). Somit wird Schulsozialarbeit und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule als Baustein eines Pyramiden-Modells angesehen, der auf eine breite Basis sozialräumlich verankerter Infrastrukturleistungen der Jugendbildung und -förderung wesentlich angewiesen ist, mithin die Verbindung lebensweltlicher und institutionenbezogener Integrationsperspektiven von Sozialpädagogik (im Kontext der Schule) versucht: Die Kernoption von Sozialpädagogik im Kontext der Schule gestaltet sich demnach in Form einer „reflexiven Sozialintegration" aus.

1.1 Konstituierung sozialpädagogischer Realität: Was kennzeichnet den sozialpädagogischen Blickwinkel?

1.1.1 Sozialpädagogik in der modernen Gesellschaft: Funktion und Funktionsreflexion

Der sozialpädagogische Blickwinkel wird vor allem durch zwei Aspekte gebildet: die gesellschaftliche Funktion sozialer Arbeit sowie die Funktionsreflexion in professions- und disziplinbezogenen Zusammenhängen. An dieser Stelle soll eine Gegenstandsbestimmung für das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit vorgenommen werden, das als verbindendes Element die strikte Trennung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik einebnet. Im Folgenden ist mit Sozialer Arbeit das Handlungsfeld der Sozialarbeit und Sozialpädagogik gemeint, wenngleich im thematischen Kontext der Jugendhilfe der Begriff der Sozialpädagogik als fachtheoretisches Fundament favorisiert wird. Soziale Arbeit hat eine gesellschaftliche Funktion im Rahmen des Sozialstaates und ist Element des sozialpolitischen Leistungs- und Interventionssystems. Mit Sozialstaat ist vor diesem Hintergrund ein Typus von Staat gemeint, der (vgl. Galuske 2002, S. 79 ff., basierend auf Olk sowie zu den verfassungsrechtlichen Grundlagen des Sozialstaates z. B. Böhnisch u. a. 1999; zu Regelungen sozialer Sicherheit im SGB ausführlicher Schulte 2000):

- aktiv in wirtschaftliche und gesellschaftliche Abläufe interveniert,
- einen relevanten Anteil von Ressourcen für sozialpolitische Zwecke reserviert und
- die Teilhabechancen der Bevölkerung bezüglich der Einkommenssicherung, Gesundheit, Wohnen, Bildung angleichen und verbessern möchte.

Der Sozialstaat übt vor allem eine *Schutzfunktion* aus, d. h. sozialpolitische Sicherungsbemühungen richten sich auf typische Lebensrisiken (wie z. B. Alter, Krankheit, invaliditätsbezogene Arbeitsunfähigkeit, Arbeitslosigkeit, Armut, Pflegebedürftigkeit) und sind ausgedrückt in sozialpolitischen Regelungen wie sozialstaatlichen Hilfen bei Armut (Fürsorgeleistungen des Sozialrechts), familienpolitische Leistungen (Kinder- und Erziehungsgeld) sowie Sozialversicherungen (Rente, Krankengeld, Arbeitslosengeld und Sachleistungen). Des Weiteren sollen Eingriffe in marktförmig produzierten gesellschaftlichen Reichtum und die Einebnung des Auseinanderdriftens zwischen besitzenden und nichtbesitzenden Gesellschaftsmitgliedern eine *Verteilungs- und Umverteilungsfunktion* begründen. Eine *Produktivitätsfunktion* des Sozialstaats wird durch die Bereitstellung sozialer Infrastrukturangebote zur Unterstützung von Erziehung und Sozialisation (z. B. Schule und Jugendhilfe) und zur Förderung des Arbeitskräftereservoirs betont. Die Zielsetzung sozialer Integration der Gesellschafts-

mitglieder macht schließlich eine *gesellschaftspolitische Funktion* des Sozialstaates aus (vgl. dazu Galuske 2002, S. 91 ff.).

Diese Funktionen deuten bereits darauf hin, dass es nicht nur um die Bearbeitung typischer Lebensrisiken, sondern auch um die Reaktion auf sich aus lebensbiografischen Konstellationen heraus entwickelnden Gefährdungen geht (wie Krisen im Lebenslauf, Familienprobleme, Erziehungsschwierigkeiten etc.), die situativ Unterstützung durch soziale Dienste auslösen können, da hier die standardisierten sozialpolitischen Leistungssysteme an ihre Grenzen stoßen. Soziale Dienste, wie die Jugendhilfe, stellen gesellschaftlich institutionalisierte und lebensweltlich orientierte Reaktionen auf soziale Probleme, Belastungssituationen und psychosoziale Bewältigungskonstellationen dar, die in ihrer Komplexität einen sozialpädagogischen Aufforderungscharakter haben. Die sozialpolitische Perspektive (Stabilisierung von *Lebenslagen*/Chancen und Ressourcen für die alltägliche Lebensführung) verweist immer auch auf eine sozialpädagogische Perspektive (Unterstützung von *Subjektwerdung* durch Strukturierungshilfen, Herstellung von Handlungsfähigkeit und Orientierung, Sozialintegration) als Antwort auf individuell geäußerte Folgen sozialer Probleme im Kontext moderner Gesellschaftsbedingungen. Damit werden gesellschaftlich-strukturelle Probleme immer auch transformiert in sozialisatorische Bezüge und pädagogisiert (vgl. Rauschenbach 1999, S. 100). Zudem müssen in einer weiterführenden Analyse die Konsequenzen des aktuellen Umbaus des sozialen Versorgungssystems in Deutschland kritisch für das Handlungsfeld der sozialen Arbeit betrachtet werden – ebenso wie erste konzeptionelle Annäherungsversuche daran, etwa im „aktivierenden Sozialstaat" (Olk 2000). Dies kann hier jedoch nicht geschehen. Die Funktion sozialer Arbeit lässt sich vor diesem Hintergrund verallgemeinert (und spezifizierbar in ihren Handlungsfeldern, wie hier der Jugendhilfe als veranstaltete Sozialpädagogik) kennzeichnen durch

- die Analyse von Bedingungen für die Subjektwerdung und Lebensführung *(Kontextanalyse),*
- die Reaktion auf Einschränkungen der Lebenslagenbedingungen für Subjektwerdung *(Entwicklungsanalyse),* vor allem bezogen auf Spielräume der Versorgung/Grundsicherung, Kommunikation, Bildung/Lernen und Regeneration als Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe), so dass
- sozialrechtlich und institutionell abgesicherte sozialpädagogische Interventionen als *Hilfe zur Lebensbewältigung und Sozialintegration* wirksam werden können.

Diese Funktionsbestimmung geht einher mit professions- und disziplinbezogenen Funktionsreflexionen, die ebenso die Konturierung und Gestaltung sozialpädagogischer Handlungsabläufe beeinflussen (wie die Schulsozialarbeit bzw.

die Kooperationspraxis von Jugendhilfe und Schule). Als solche *Reflexivitätsdimensionen moderner Sozialpädagogik* kann man benennen:

- *Intermediarität als Standortbestimmung:* Sozialpädagogik nimmt nach Rauschenbach (vgl. 1999, S. 100) eine intermediäre Stellung zwischen der ökonomisch bestimmten Sozialpolitik (in der Sozialpädagogik eher die Reproduktion von Lebenswelten übernimmt) und lebensweltlich orientierter Sozialisation ein (hier ist Sozialpädagogik ausgerichtet auf pädagogisch-interaktive Prozesse der Koproduktion mit den Adressaten). Galuske (vgl. 2002) macht eine schwierige Balance der Sozialpädagogik zwischen gesellschaftlichem Auftrag und der Förderung von Subjekten in ihren Lebensbezügen aus; soziale und ökonomische Modernisierungsprozesse entkoppeln sich gesellschaftlich zunehmend, so dass Bildungs- und Sozialisationsleistungen Gefahr laufen, nur noch für die gesellschaftliche Passfähigkeit der Individuen zu sorgen (anstatt umfassend verstandene individuelle, soziale und emanzipatorische Bildungsprozesse zu fördern).
- *Pluralität der Erscheinungsformen:* Sozialpädagogik in der modernen Gesellschaft befindet sich, so Winkler (vgl. 1999, S. 95), in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Ziel, zur gesellschaftlichen Infrastruktur zählen zu wollen (lebensweltliche Perspektive bei struktureller Offenheit) als auch als Teilsystem der Gesellschaft organisiert zu sein, das methodisch und funktional klar definiert ist (Systemperspektive bei struktureller Engführung). Einerseits sind Entgrenzung und Diffusität, andererseits eine zu starke Funktionalisierung des Handlungsfelds provoziert – das bedingt eine
- *Selbstreflexivität und Gegenstandsoffenheit:* Da, so Winkler (vgl. 1999, S. 95), Sozialpädagogik in diesem Zuge kaum mehr festumrissene Institutionen und Pragmatiken meint, stattdessen sich neu formatiert als „Reflexive Sozialpädagogik", die theoretisch und praktisch eine Ambivalenz in moderner Gesellschaft ausbalancieren muss – zwischen Institutionalisierung und De-Institutionalisierung sowie Integration und Desintegration.
- *Sozialintegrationsprimat und -paradox:* Einerseits wird in einer individualisierten Gesellschaft das klassische Integrationsmodell brüchig (Vorstellungen von „Normalität", eindeutig kalkulierbare und standardisierbare Lebensläufe verlieren an Tragfähigkeit), andererseits wird Sozialpädagogik unter diesen Bedingungen für Individuen zu einer Kerndisziplin von Sozialintegration, da neue Formen von Bindungen, sozialen Kontakten und Milieus sowie persönliche Orientierungsbemühungen unerlässlich für den Lebensvollzug sind. Das Verhältnis von Sozialintegration und lebensweltlicher Individualperspektive muss dabei neu gefasst und vom Individuum her begonnen werden (vgl. Böhnisch 1994; Hörster 1999).

Funktionen und Funktionsreflexionen der Sozialpädagogik sind ein Zugang zur Kennzeichnung des sozialpädagogischen Blickwinkels, ein zusätzlicher kommt zustande, indem die daraus unmittelbar resultierenden sozialpädagogischen Handlungsformen und Interventionsziele vergegenwärtigt werden.

1.1.2 Sozialpädagogische Handlungsformen und Interventionsziele

Jugendhilfe als veranstaltete Sozialpädagogik wird in der jüngeren Fachdiskussion im Konzept der *Lebensweltorientierung* verortet (vgl. Thiersch 1992, 2002). Eine an der Lebenswelt orientierte Jugendhilfe bedeutet, nach den Verhältnissen der jungen Menschen zu fragen, in denen sie sich vorfinden und behaupten, räumliche, zeitlich-biografische und soziale Erfahrungen zu berücksichtigen, ebenso wie pragmatische und alltägliche Deutungs- und Handlungsmuster, mit denen sich Jugendliche in ihren Verhältnissen arrangieren. Die Lebenswelt der Jugendlichen zu betrachten heißt auch, ihre Strukturen und Ressourcen in der Determiniertheit gesellschaftlicher und sozialer Voraussetzungen zu erkennen. Lebensweltorientierung als Konzept der Sozialpädagogik bedeutet demnach, in der Lebenswelt der Adressaten anzusetzen, an ihren Erfahrungen und Routinen, um im Medium dieser Analyse und der vorfindbaren Ressourcen – aber mit spezifischen Möglichkeiten professionell inszenierter Programme – zum gelingenderen Lebensarrangement der Jugendlichen beizutragen (vgl. Thiersch 1998 b, S. 25 ff.). Lebensweltorientierte Jugendhilfe konzentriert sich in spezifischen Entwicklungs- und Strukturmaximen, die vor allem in den Begriffen der Prävention, Regionalisierung/Dezentralisierung, Integration, Partizipation und Alltagsorientierung bekannt geworden sind (vgl. BMFSFJ 1990).

Die Bewältigungsthematik hängt eng mit gesamtgesellschaftlichen Dynamiken zusammen und findet ihre Verortung im Individualisierungsprozess als soziologische Strukturkategorie der Freisetzung und Optionsvielfalt, aber auch verstellter, individualisierter sozialer Ungleichheit und neuer Formen der Integration und Vergemeinschaftung. Dieser soziologischen Kategorie, diesem soziologischen Befund der risikogesellschaftlichen Verhältnisse, entspricht auf der subjektiven Seite die Frage nach dem Umgang mit neuen Anforderungen, Unsicherheiten und Belastungen, gemeint ist gleichsam die Repräsentierung dieses soziologisch-strukturellen Sachverhaltes in der individuellen Biografie, im individuellen Erleben. Böhnisch (vgl. 1997, S. 25) fasst diesen soziostrukturellen Aufforderungscharakter für den Einzelnen, das Sich-Auseinander-Setzen mit dem Aufgegebenen als *„biografische Lebensbewältigung“* zusammen. Lebensbewältigung beschreibt ein Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit und Orientierung in kritischen Lebenssituationen, die sich durch eine Kluft zwischen Anforderungen und eigenen Kompetenzen äußert. Bewältigungsanforderungen lassen sich mit Böhnisch (vgl. 1997, S. 36 ff.) in vier Grunddimen-

sionen unterteilen, vier psychosozial strukturierte Handlungssegmente, die zur Behebung erfahrener Krisenhaftigkeit und Überforderung aktiviert werden:

- Erfahrung des Selbstwertverlusts – Suche nach Wiedergewinnung des Selbstwerts,
- Erfahrung sozialer Orientierungslosigkeit – Suche nach Orientierung und Integration,
- Erfahrung fehlenden sozialen Rückhalts – Suche nach Halt und Unterstützung,
- Erfahrung von Ausgrenzung und Desintegration – Sehnsucht nach Normalisierung.

1.1.3 Sozialpädagogische Interventionsziele: lebenslagengestaltend-strukturierende und problembearbeitend-integrierende Perspektive

Lebenslagengestaltend-strukturierende Perspektive: Sozialpädagogik zielt vor dem Hintergrund ihrer sozialstaatlichen und subjektorientierten Funktion auf die Gestaltung von Lebenslagen, will Lebensbedingungen fördern, erhalten, optimieren, in denen Belastungssituationen abgefedert und der Umgang mit (normalisierten) psychosozialen Bewältigungskonstellationen trainiert werden können. Dieses Interventionsziel verbindet die Betrachtung objektiver Lebensbedingungen mit subjektiven Orientierungen, Einstellungen und Verfasstheiten, sieht mithin ihre Bezüge zu vermittelnden lebensweltlichen Instanzen (wie Kultur oder Milieus). Es werden Hilfen zur Lebensbewältigung in lebensweltsensibler Form ermöglicht und mit sozialstaatlich erbrachten Leistungen der Integration verbunden. Diese Interventionsperspektive richtet sich potenziell an alle Individuen im Sinne von Orientierungs- und Strukturierungsangeboten zum Umgang mit schwieriger gewordener Normalität, mit entstehenden Belastungen, die eine Bewältigungsherausforderung darstellen (Stärkung individueller und sozialer Ressourcen zur Lebensbewältigung in sozialen Integrationslagen).

Problembearbeitend-integrierende Perspektive: Stellt diese Bewältigungsherausforderung eine Überforderung dar, eine mit den eigenen und sozialen Ressourcen nicht überbrückbare Kluft zwischen Kompetenzen und Anforderungen, entstehen aus Belastungen Probleme. Soziale Desintegrationslagen, massive Einschränkungen der Lebensführung, eingeschränkte Spielräume der gesellschaftlichen und sozialen Teilhabe (etwa durch familiäre Beeinträchtigungen, prekäre soziale Milieus, Armut, nicht gewährleistete Grundsicherung) und die fehlende Möglichkeit der eigenständigen Problemlösung sind Auslöser so-

zialpädagogischer Unterstützungsleistungen, die als Integrationshilfen zur Teilhabe an gesellschaftlicher Normalität fungieren (Wiederherstellung individueller und sozialer Ressourcen zur Lebensbewältigung in drohenden oder vorhanden Desintegrationslagen mit dem Ziel der Sozialintegration).

1.1.4 Sozialpädagogische Arbeitsprinzipien: Milieubildung und Netzwerkarbeit

Sozialpädagogisches Handeln, das auf die Bearbeitung von Problemen und die Organisation von Räumen der Belastungsreduktion (auf die Gestaltung von Lebenslagen) abzielt, mithin am Primat der Hilfe zur Selbsthilfe organisiert ist, bedeutet die Schaffung bzw. Optimierung jener Milieubedingungen, die Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und gekonnten Bewältigungshandelns erst begünstigen und stützen. Sozialpädagogik setzt dabei auf die potenzielle Fähigkeit der Klienten, ihr biografischen Ressourcen zur realisieren, wenn sie begleitet und aktiviert werden. Sozialpädagogik verfolgt nach Böhnisch (vgl. 1998 a, S. 11 ff.) daher die Prinzipien der biografisch-rückgebundenen Intervention und der *sozialräumlichen Arbeit der Milieubildung.* Böhnisch (1998 a, S. 11 ff.) definiert Milieu als biografisch verfügbaren, sozialräumlichen und sozialemotionalen Kontext der Gegenseitigkeit, in dem sich Bewältigungskompetenzen entwickeln können. Milieu ist damit auch das räumliche Setting der Entfaltung interaktiver Personalität pädagogischer Beziehungen, es stellt eine typische, von anderen Sozialbezügen unterscheidbare Struktur und besondere Qualität sozialen Zusammenlebens dar. Der soziale Prozess der Entwicklung und Strukturierung solcher Kontexte heißt dann *Milieubildung,* als sozialpädagogisches Gestaltungsprinzip. Drei Dimensionen spielen für den Entwicklungsprozess der Milieubildung eine Rolle (vgl. Böhnisch 1998 a, S. 12 ff., ergänzend 1992, S. 246 ff.):

- *personal-verstehende Dimension:* umfasst die Analyse der sozio-emotionalen Funktionen des Milieubezugs für Jugendliche, einen professionellen Verstehens- und Wahrnehmungszugang zu Milieukonstituenten als personal verfügbaren Bewältigungskontext und die Anerkennung des Stellenwerts des Milieus für die Selbstwertkonstituierung und soziale Orientierung;
- *aktivierende Dimension:* umfasst das sozialpädagogische Handeln als Beitrag zum „gelingenderen Alltag" mittels Qualifizierung des Milieus als Ressource. Die Schaffung von Lernerfahrungen bei Gewährung eigener lokaler Räume des Rückzugs (Alltagssicherheit) und beratende Handlungsformen sind hier von Bedeutung.
- *pädagogisch-interaktive Dimension:* umfasst die personale Dimension des sozialpädagogischen Handelns. Jugendliche suchen vermehrt die Orientierung an der erwachsenen aber auch jugendzugewandten Persönlichkeit der

Sozialpädagog*innen, am anderen, als relevant erlebten Erwachsenen (Böhnisch 1998 b, S. 161), „(…) welche die Jugendlichen in ihrer jugendkulturellen Eigenart verstehen und belassen können und trotzdem ihnen als zu respektierenden Erwachsenen begegnen, an denen sich die Jugendlichen orientieren können, an denen sie vieles beobachten und für sich übersetzen können, was sie zum Erwachsensein hinzieht, auch wenn sie jugendkulturell selbständig und in Distanz (oder gar Opposition) zur Erwachsenenwelt sind."

Ist mit diesen Dimensionen der Milieubildung vor allem die Perspektive der Alltagsarbeit angesprochen, so lässt sich mit Böhnisch (vgl. 1998 a) die *Netzwerkperspektive* als sozialräumlich-integrative Vernetzungsarbeit ergänzen. Hiermit ist die Öffnung der Milieuperspektive nach außen gemeint, die Strukturierung der Alltagsbasis in Richtung Aufschließung und Aktivität der eigenen und gegenseitigen Möglichkeiten als Ressourcen. Im Mittelpunkt steht hier auch die Organisation und Optimierung des sozialräumlichen Zusammenspiels unterschiedlich verorteter Sozialisationsimpulse (vgl. Böhnisch 1998 a., S. 12 ff.).

Zusammengefasst sieht Sozialpädagogik einen jugendpädagogisch-konzeptionellen Schwerpunkt darin, ein „sozialemotional verdichtetes und pädagogisch reflexives Unterstützungssystem" (Böhnisch 1998 b, S. 165) zu gestalten, gleichsam Lebensräume und Erfahrungsfelder zu gestalten, in denen jugendkulturelle Bedürfnisse sichtbar, Milieurückhalt und Abfederung von Belastungen geboten sowie pädagogische Beziehungen aufgebaut werden können.

1.2 Schule und Bildungsprozesse als Analyse- und Handlungskontext eines sozialpädagogischen Blickwinkels

Die vorstehend skizzierten Konstituenten eines sozialpädagogischen Blickwinkels finden nunmehr direkte Anwendung im Sinne dieses Blicks auf Schule und die Kooperation der Jugendhilfe mit ihr. Im folgenden Abschnitt 1.2 dienen vor allem die Ausführungen zu den sozialpädagogischen Funktionen und Fachmaximen als Hintergrundfolie, im Abschnitt 1.3 dann die Reflexionsdimensionen sowie Arbeitsprinzipien und Interventionsziele von Sozialpädagogik.

1.2.1 Strukturmodell von Bewältigungsanforderungen junger Menschen mit schulischer Relevanz

Vor dem Hintergrund einer Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters kennzeichnet Böhnisch (vgl. 1992, S. 72 ff.) die *Bedingungen des Aufwachsens*

mit den Begriffen der *Sozialintegration und Lebensbewältigung,* in dessen Spannungsfeld und Handlungsspielräumen Sozialpädagogik ihre Aufgaben verortet (hier ist also der Bezug zur sozialpädagogischen Funktion der lebenslagenbezogenen Kontext- und subjektbezogenen Entwicklungsanalyse gegeben). Mit dem Begriff der Sozialintegration ist zunächst eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Übereinstimmung von subjektiven Wertorientierungen und -vorstellungen mit den gesellschaftlich gültigen Normen und Werten gemeint. Sozialintegration versteht Böhnisch dabei vor allem in zwei Bedeutungsgehalten: Zum einen ist der Prozess des Hineinwachsens von Kindern und Jugendlichen in eine pluralisierte Gesellschaft gemeint (gesteuert und strukturiert durch entwicklungsbedingte Integrationskonflikte sowie durch die Suche nach Ausdrucksformen eigenständiger Lebensführung), zum anderen ist die tendenzielle Übereinstimmung persönlicher und gesellschaftlicher Werte und Normen gemeint, die in einem konflikthaften Gestaltungs- und Vermittlungsprozess zustande kommt. Diese Konflikthaftigkeit ist aus der Entwicklungsdynamik der Adoleszenz heraus notwendig und verlangt Antworten in Form von Bewältigungsverhalten des jungen Menschen (in dafür zur Verfügung stehenden Räumen und Milieus). Lebensbewältigung meint nach Böhnisch (1992, S. 78) „die in Alltagssituationen abverlangte biographische Verfügbarkeit von psychischen und sozialen Kompetenzen zur Bewältigung von Lebensereignissen". Dabei betont Böhnisch, dass das Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Kontext individualisierter Gesellschaftsbedingungen weniger norm- als vielmehr situationsorientiert ist: Jugendliche Aufwachsensbedingungen sind durch einen offenen Entwicklungsprozess gekennzeichnet, der für den jungen Menschen nicht mehr als Schonraum, sondern als zugemutete und abverlangte Verbindung von persönlicher Experimentier- und sozialer Bewältigungszeit erfahrbar wird. Diese Offenheit und Unübersichtlichkeit, Chancen und Zwänge/Gefahren einer individualisierten und pluralisierten Gesellschaft führt zu Strukturen des Aufwachsens, die mit den Begriffen Sozialintegration und Lebensbewältigung von Böhnisch angemessen gerahmt werden.

Sozialpädagogik nimmt vor diesem Hintergrund die komplexen lebensweltlichen Bewältigungsanforderungen und -strategien der jungen Menschen in den Blick und verortet den institutionellen Rahmen Schule vor diesem Hintergrund als sozialisatorisch zu analysierenden Lebensraum und Bestandteil lebensweltlicher Strukturen junger Menschen. Das sozialpädagogische Denken ist durch die Annahme eines *Strukturmodells der Bewältigungsanforderungen junger Menschen* geprägt (vgl. Maykus 2001, S. 58):

- Ausgangspunkt sind *gesellschaftsstrukturelle Rahmenbedingungen* in Form von Individualisierungs- und Pluralisierungsdynamiken, die eine biografisierte Lebensführung verlangen, mithin die erhöhte und frühzeitige Eigenverantwortlichkeit von Lebensläufen bestimmen.

- Dadurch ist eine strukturelle Veränderung jugendlicher Lebensphasen entstanden (Entstrukturierung und Offenheit), *die jugendphasenspezifische Formen der Lebensbewältigung* auslöst. Diese sind vor allem bezogen auf
- die *doppelte Anforderungsstruktur der Bewältigung* entwicklungsdynamischer Elemente der Adoleszenz (Individuationsdynamik) und der Bewältigung sozialer Probleme und Anforderungen sozialräumlicher Umwelten (Integrationsdynamik). Hierfür sind
- *Ressourcen zur Bewältigung* von auftretenden Integrationskonflikten nötig, die wesentlich bestimmt sind von individuellen und sozialen Faktoren der Lebenssituation in Familie, Schule, Freundeskreis. Der Umgang mit Integrationskonflikten kann sich in unterschiedlichen
- Formen von *Bewältigungsstrategien* äußern, die sich beziehen können auf
  - Herstellung lebbarer Gegenwart bei unsicherer Zukunft (Normalisierungsbemühungen),
  - Kompensation von sozialer Benachteiligung/eingeschränkten Spielräumen (Lebenslage),
  - Belastungspotentiale im schulischen Alltag durch Leistungsanforderungen (Leistungsschwierigkeiten),
  - konkrete Leistungsstörungen und schulisch relevante soziale Konflikte (Schulprobleme).
- Diese Ebenen sind *kumuliert repräsentiert im Sozialisationsraum Schule,* sie durchdringen den schulischen Alltag, so dass Schule als verdichteter Raum von komplexen Bewältigungskonstellationen für junge Menschen interpretiert werden kann.

1.2.2 Schule als Kumulationsfeld soziostruktureller Bedingungen – anomische Konstellationen und bewältigungsorientiertes Schulmanagement

Böhnisch (vgl. 1994, S. 79 ff.) attestiert der Schule ein Anomieproblem, das sich in einer strukturellen Labilität und Abschottung von anderen Lebensbereichen ausdrückt. Schule ist strukturell labil, weil ihre sozialen und funktionalen Systembestandteile immer mehr auseinanderdriften. Das Funktionale dominiert und die soziale Dimension, Schule als Lebensraum, wird weitgehend vernachlässigt. Diese „Funktionsborniertheit" von Schule (Böhnisch 1994, S. 82) wird durch ein strukturelles Integrationsdefizit verstärkt, indem Bezüge anderer sozialer Lebensräume in der Schule kaum zugelassen werden. Böhnisch (1994, S. 83) führt darauf drei besondere anomische Konstellationen von Schule zurück, die unmittelbar zu Bewältigungsproblemen junger Menschen mit sozialpädagogischem Aufforderungscharakter führen:

- eine Diskrepanz zwischen den schulischen Verhaltensanforderungen (Schüler*innenrolle) und dem komplexen lebensweltlichen Schüler*insein,
- die ungenügende Bereitschaft und Aktivität der Schule dabei, sich als umfassenderen Lern- und Lebensraum für junge Menschen auszugestalten sowie
- die Tatsache, dass Schule bei hohem Individualisierungsdruck als „diffuser und entstrukturierter Sozialraum" wahrgenommen werden kann, der schuldeviante Bewältigungsstrategien fördert.

Betrachtet man Schule vor diesem Hintergrund als Kumulations- und Interdependenzfeld soziostruktureller und gesellschaftlicher Bedingungen, das in seiner gesteigerten biografischen Relevanz für Jugendliche sowohl im schulischen Alltag als auch in der lebenslagenbezogenen Auseinandersetzung mit Bildungsanforderungen ein bewältigungsorientiertes Schulmanagement abverlangt, so umfasst eine (analytische, der Betrachtung geschuldete), sozialpädagogisch reformulierte, Unterteilung von Problemebenen im Sozialisationskontext Schule drei Aspekte:

- *Probleme von Schule:* meint Probleme aufgrund der gesellschaftlich bedingten Widersprüchlichkeit der Institution Schule und ihrer Funktionen. Dies zeigt sich vor allem in den von Melzer (vgl. 1987) formulierten Gegensatzpaaren „Geringhaltung von Bildungskosten vs. Bürgerrecht auf Bildung", „Loyalitätssicherung durch Ideologisierung vs. Befähigung zur kritischen Reflexion gesellschaftlicher Zusammenhänge", „Selektions- und Allokationsfunktion vs. Herstellung von Chancengleichheit" sowie „Qualifikationsfunktion/Vermittlung beruflich verwertbarer Fachkenntnisse vs. allseitig entwickeltes Individuum",
- *Probleme für Schule:* Hier sind veränderte Lebens- und Lernbedingungen junger Menschen angesprochen, die individuell repräsentiert in den Schulalltag dringen und auf soziostrukturelle und gesellschaftsökonomische Dynamiken zurückzuführen sind, wie z. B. Überlastungen von Familien, Armut, Jugendarbeitslosigkeit, Mangel an Freizeiträumen, Pluralität der Lebensstile, Orientierungslosigkeit sowie Bewältigungsregulationen in Form abweichenden Verhaltens und
- *Probleme mit Schule:* die Jugendliche aufgrund der schulisch-institutionellen und gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen haben und ihnen Bewältigungsleistungen abverlangen, v. a. angesichts fehlender Sinnhaftigkeit von Schulbildung (Qualifikationsparadox) sowie der Erfahrung, dass Schule kaum Rückhalt beim Umgang mit Leistungs-, Konkurrenzdruck und Zukunftsängsten bietet.

Problemlagen und -dimensionen im schulischen Kontext (bzw. in der pluralistischen Sozialisation mit schulischer Relevanz) lassen sich kaum noch individuell oder (rand-)gruppenspezifisch zurechnen, sondern sind vielmehr *strukturell bedingt und biografisch eingebunden* – daher gilt:

- *Eindimensionale* Zuschreibungen und *Problemlösungskapazitäten* einzelner Sozialisationsinstanzen sind *nicht möglich.* Weder Familie noch Schule noch Jugendhilfe allein kann dieser komplexen Anforderung effektiv begegnen.
- Es ist vielmehr eine regionalisierte, *vernetzte Infrastruktur sozialer Unterstützung für junge Menschen notwendig,* die auch kooperative, übergreifende Konzepte eines Zusammenwirkens von Jugendhilfe und Schule einbezieht und dabei sowohl Aspekte der sozialpädagogisch akzentuierten Schulentwicklung mit der einer Gestaltung sozialräumlicher Bildungsstrukturen vereint.

1.2.3 Konzeptioneller Kern der Kooperation: Förderung von Prozessen sozialer Bildung

Im Rahmen der Kennzeichnung von modernen Lebensbedingungen und Lebenslagen junger Menschen werden im 11. Kinder- und Jugendbericht Dimensionen sozialer Differenzierung benannt, darunter Bildung (vgl. BMFSFJ 2002, S. 109). Dem Bildungssystem wird eine nach wie vor sozial differenzierende und selektive Wirkung bescheinigt, „(…) die auch über Zukunftschancen, über berufliche Perspektiven, über einen späteren Status und gesellschaftliche Positionen ihrer Mitglieder mitentscheidet" (BMFSFJ 2002, S. 109). Bildungsprozesse und formale Bildungsabschlüsse haben also einen entscheidenden Anteil an der Entstehung oder Einschränkung von Spielräumen des Lernens, der Erfahrungen und der Bildung, damit der subjektiven Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe, sie sind lebenslagenbeeinflussend. Jugendhilfe bekommt hier also eine lebenslagengestaltende Funktion, indem sie versucht, diese Spielräume zu erhalten bzw. wieder zu erweitern, und kann dies in der Zusammenarbeit mit Schulen und konkret an ihnen tun. Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule trägt dazu bei, Probleme von Kindern und Jugendlichen in Bildungsinstitutionen einzudämmen und kann differenzierter, als nur je für sich handelnd, auf die Bedürfnisse und häufig komplexen Problemkonstellationen eingehen. Eine Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule reagiert damit auf entstehende Abweichungen und drohende Karrieren des Scheiterns im Bildungssystem, versucht differenzierte Möglichkeiten der individuellen und sozialen Förderung benachteiligter oder von Benachteiligung bedrohter Kinder und Jugendlicher zu realisieren und Bildungsoptionen zu erschließen.

Neben diese „problembearbeitende" und integrierende Komponente tritt die immer bedeutsamer werdende präventive und belastungsreduzierende Ziel-

richtung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe. Man kann nicht nur von der Zielgruppe junger Menschen in problematischen Lebens- und Desintegrationslagen sprechen, sondern muss, entsprechend der Kennzeichnung moderner Lebensbedingungen, potenziell alle Kinder und Jugendlichen im Blick haben und zu den Adressaten einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule zählen. Das Bildungsverständnis wird vor diesem Hintergrund im 11. Kinder- und Jugendbericht bereits sehr breit definiert und vereint sowohl die Aneignung von Wissen und Ausbildung von Fähigkeiten als auch reflexive und soziale Kompetenzen, meint also vermehrt Aspekte von aktiver Lebensgestaltung (vgl. BMFSFJ 2002, S. 153 f.). Mit dieser sind für alle Kinder und Jugendlichen gegenwärtig erhöhte (bildungsbezogene) Bewältigungsanforderungen verbunden, die man wie folgt umreißen kann (vgl. BMFSFJ 2002, S. 156 ff., Maykus 2003):

- *Wissensmanagement:* Die zunehmende Wissensvermehrung macht veränderte und organisierte Wege des Zugangs zu Wissen notwendig, wobei institutionelle und außerinstitutionelle Bildungsprozesse stärker subjektiv verbunden werden und zu selbstgesteuerten Bildungsprozessen führen.
- *Orientierung und Herstellung eigener Werte in einer sich gleichzeitig vereinheitlichenden und ausdifferenzierenden Welt:* Junge Menschen sind mit der gleichermaßen stattfindenden Standardisierung von Wert- und Normvorstellungen über freiheitliche Lebensvollzüge und ihrer Pluralität und Offenheit konfrontiert. Sie müssen sich selbst zwischen Wertekonsens und Pluralität verorten, dem globalen das persönliche Wertmuster entgegenstellen.
- *Unsicherheit ertragen und Bildungsprozesse unabgeschlossen halten:* Lebenswege werden in einer modernen Gesellschaft immer weniger planbar und kalkulierbar, junge Menschen werden früher denn je zu den verantwortlichen Gestaltern ihrer Biografie und müssen dabei Flexibilität und Offenheit von Bildungswegen und -prozessen gewährleisten, bei gleichzeitiger Notwendigkeit von persönlichen Fähigkeiten des Lebensmanagements.

Hier werden mit den Bewältigungsanforderungen junger Menschen gleichzeitig konzeptionelle Eckpfeiler einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule benannt, die Räume anbieten zur Belastungsreduktion, zum Ausagieren von Bewältigungshandeln und zum Erlernen von Verhaltensalternativen bei fehllaufenden Bewältigungsstrategien. Sie schafft also Räume für den Umgang mit gesellschaftlich Gefordertem und will subjektive Überforderungen dabei abfedern helfen. Hierbei wird die zunehmende Verknüpfung institutioneller, formeller und informeller Bildungsprozesse als wichtige Zielrichtung der Kooperationspraxis erachtet.