

Der außerschulische Bildungsauftrag der Jugendhilfe

- Formen sozialen Lernens im öffentlichen Raum

von Mechthild Wolff

In dem Beitrag wird zunächst der Frage nachgegangen, wie sich ein Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe grundsätzlich begründen lässt, um dann in drei Problemaufrissen aufzuzeigen, welche Effekte zwischen den Systemen Jugendhilfe und Schule die Kooperation erschweren können. In einem weiteren Schritt werden die spezifischen informellen Lern- und Bildungsleistungen der Kinder- und Jugendhilfe vor dem Hintergrund eines weit gefassten Bildungsbegriffs herausgestellt und die Bedeutung des Sozialraums als Bildungsort aufgezeigt. Abschließend werden einige grundlegenden Prinzipien einer sozialräumlichen Jugendhilfe vorgestellt, die viele Schnittstellen für eine Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe bieten. Abschließend werden einige Resümees gezogen.

Gliederung:

I. Zur Begründung des Bildungsauftrags von Jugendhilfe

II. Drei Problemaufrisse:

a) Der verstärkte Selektionsauftrag der Schule

b) Die Jugendhilfe als Feuerwehr für fehlgelaufene Bildungsprozesse

c) Die Spezialisierung der nebeneinander stehenden Systeme von Schule und Jugendhilfe

III. Die Bildungsleistung der Jugendhilfe

IV. Die Entdeckung des öffentlichen Raums als Bildungsort für Jugendliche

V. Offene Jugendarbeit und ambulante Hilfen auf dem Weg zu einer sozialräumlichen Jugendhilfe

VI. Fazit

I. Zur Begründung des Bildungsauftrags von Schule und Jugendhilfe

Einen Ansatzpunkt zur Begründung eines generellen Bildungsauftrags der Jugendhilfe bildet die UN-Kinderrechtskonvention (vgl. BMFSFJ 2000). Die Rechte, die Kindern und Jugendlichen in der UN-Kinderrechtskonvention eingeräumt werden, umschließen:

survival rights ⇒ Rechte, die das Überleben des Kindes sichern;

development rights ⇒ Rechte, die die Entwicklung des Kindes garantieren;

protection rights ⇒ Rechte, die das Kind vor Ausbeutung, Missbrauch und willkürlicher Trennung von der Familie schützen;

participation rights ⇒ Rechte, die eine freie Meinungsäußerung und Mitsprache in allen Angelegenheiten, die das Kind betreffen, garantieren.

In Artikel 28 wird das Recht auf Bildung direkt angesprochen, in Artikel 29 greift die Konvention das Recht auf Schule, Berufsausbildung und Bildungsziele auf, in Artikel 30 wird der Minderheitenschutz angesprochen, in Artikel 31 die Beteiligung an Freizeit, Kultur und künstlerischem Leben, in Artikel 13 das Recht auf Meinungs- und Informationsfreiheit und letztlich wird in Artikel 14 das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit ausgeführt. Demnach stellt das Recht auf Bildung nicht nur ein grundlegendes *Recht auf Entwicklung*, sondern zugleich ein *Recht auf Beteiligung* dar.

Einen weiteren Ansatzpunkt zur Begründung, warum Bildung ein basales Recht von Kindern darstellt, findet sich in dem Kriterienkatalog der „basic needs of children“ (Grundbedürfnisse), in dem Basisfürsorgekriterien aufgenommen sind, die als Kriterien für das „Wohl“ des Kindes angesehen werden können.

Die „basic needs of children“ umfassen folgende Bedürfnisbereiche:

1. Liebe, Akzeptanz und Zuwendung
2. Stabile Bindungen
3. Bedürfnis nach Ernährung und Versorgung
4. Bedürfnis nach Gesundheit
5. Bedürfnis nach Schutz vor Gefahren materieller und sexueller Ausbeutung
6. Bedürfnis nach Wissen, Bildung und Vermittlung hinreichender Erfahrung (vgl. dazu Fegert 1999).

Diese Kriterien gelten als notwendige Voraussetzungen für die best mögliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Zumal sich das nationale Recht in Form des SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) an der UN-Kinderrechtskonvention ausrichtet, ist auch hier grundsätzlich davon auszugehen, dass Bildung einen wesentlichen Bestandteil der „Förderung und Entwicklung“ darstellt und der Einlösung des Kindeswohl dient.

D.h. es gibt eine gesetzliche Verpflichtung zur Bereitstellung von Bildungschancen und Bildungsorten für Kinder und Jugendliche und diese Verpflichtung bzw. Aufgabe zur Berücksichtigung des Kindeswohls obliegt nicht nur der Schule, sondern zugleich der Kinder- und Jugendhilfe.

II. Drei Problemaufrisse:

a) Der verstärkte Selektionsauftrag der Schule

Im Folgenden möchte ich drei Problembereiche aufzeigen, die m.E. die notwendige und vielerorts intensiv betriebene Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule erschweren können (vgl. zu weiteren kritischen Aspekten u.a. Gilles 2001). Das Schulsystem

steht derzeit unter Druck, weil es die formellen Bildungsaufgaben, die es leisten soll, nur noch schwerlich leisten kann. Die Bedeutung von Schule („scholé“), die in der Antike mit „Freisein von Geschäften“ und „die freie Zeit der Muße“ verbunden wurde, ist längst eine andere, denn Schule hat in der Arbeits- und Wissensgesellschaft neue Aufgaben bekommen: sie ist zu einer Institution mit Selektionscharakter geworden (vgl. Böhnisch 1994). Schule hat die Funktion Schülern und Schülerinnen Wissen und Können zu vermitteln, das heißt sie mit Kompetenzen auszustatten und sie zu qualifizieren. Schule wird damit zu dem Ort, an dem berufsbiografische Weichen gestellt werden und Bildungsschicksale mitentschieden werden. Mit dem jeweiligen schulischen Abschluss entscheidet sich der weitere Lebensweg und die Teilhabemöglichkeiten in unserer Gesellschaft. Hier wird mitverantwortet, welchen Platz Kinder und Jugendliche später in der Gesellschaft einnehmen können. Mit Freiwilligkeit hat dies nichts mehr zu tun – schon gar nicht mit dem „Freisein von Geschäften“. Die Selektion ist erheblich, die psychosozialen Auswirkungen dessen bekommen wir in den Systemen der Kinder- und Jugendhilfe deutlich zu spüren.

Ein weiterer Grund, warum Schule verstärkt unter Druck gerät, besteht darin, dass Mängel, die bereits schon vor der PISA-Studie bekannt waren, erst mit der PISA-Studie öffentlich zutage getreten sind (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Schon lange wird von SchulvertreterInnen bemängelt, dass schulisches Lernen an seine Grenzen stößt, denn es gibt Mängel in der Lehrerbildung, an den Schulen überwiegt ein veraltetes Kollegium, Lehrmittel sind veraltet, es fehlen ausgebildete LehrerInnen gerade in ländlichen Gebieten und wenig LehrerInnen wollen freiwillig an sogenannten Problemschulen arbeiten, das Notensystem ist wenig differenziert und - wie jüngst in den Medien propagiert wurde – es gibt einen Mangel an männlichen Lehrern. Strukturelle Mängel werden von den Lehrerverbänden seit Jahren selbst angemahnt, so dass einseitige Schuldzuweisungen gänzlich sicher fehl am Platze wären.

b) Die Jugendhilfe als Feuerwehr für fehlgelaufene Bildungsprozesse

Die Kinder- und Jugendhilfe hat vielfach mit den Folgen der sozialen Selektion zu tun, die auch durch die Schule mit befördert wird. Jugendhilfe wird darauf verwiesen, fehlgelaufene Versuche der sozialen Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu kompensieren. Mit anderen Worten: Kinder und Jugendlichen, die aus dem formalen Bildungssystem herausfallen, die dem Leistungsdruck nicht gewachsen sind, die nicht über eine ausreichende familiäre Rückendeckung verfügen, gilt es über individuelle Hilfesettings den Rücken zu stärken und ihnen dennoch best mögliche Chancen zu eröffnen. Sofern dies im System der Schule geschieht, droht gerade die Schulsozialarbeit zum Reparaturbetrieb für unlösbare Probleme innerhalb der

Schule zu werden (vgl. Thimm 2002). Die Schulsozialarbeit beklagt von sich aus, dass sie hauptsächlich reaktiv tätig wird und kompensatorische Funktion für die Schule hat. Mit anderen Worten: Schulsozialarbeit steht häufig unter dem unmittelbaren Eindruck akuter Probleme und wird in sich krisenhaft zuspitzenden Problem- und Notlagen auf den Plan gerufen (z.B. bei steigender Gewaltbereitschaft oder Aggressivität, bei Auftreten von Schulunlust und Schulversagen, bei massiven Drogenprobleme etc.). Dies hat zur Folge, dass die Schulsozialarbeit kein eigenes Profil entwickeln konnte, weil ihr die Aufgaben zugewiesen werden und weil sie keine unabhängige Stellung im System der Schule inne haben kann, wenngleich sie in keinem Loyalitätskonflikt mit den Schulen stehen müsste. So wird von der Schulsozialarbeit darauf aufmerksam gemacht, dass sie damit überfordert ist, die Probleme, die im System der Schule entstehen, alle samt dort auch zu beheben - insbesondere bei der derzeitigen Ausstattung von Schulen mit SchulsozialarbeiterInnen (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000). Es bleibt an diesem Punkt zu resümieren: Es besteht die Gefahr, dass gerade die Schulsozialarbeit zum Auffangbecken für Herausgefallene und zum Reparaturbetrieb wird. Auf diese kompensatorische Funktion, die Kinder wieder fit zu machen, wird das Arbeitsfeld ja unrechtmäßig allzu gern reduziert.

c) Die Spezialisierung der nebeneinander stehenden Systeme von Schule und Jugendhilfe

Die dritte Problematik, auf die ich verweisen möchte, besteht darin, dass sich Schule und Jugendhilfe als nebeneinander stehende Systeme spezialisiert haben und oft nicht am gleichen Strang ziehen, wenn es um die Zielperspektive geht, mündige Kinder und Jugendliche mit ausreichenden Zukunftschancen zu bilden und zu erziehen. Ein Verständnis, dass Jugendliche auf eine umfassende Kultur des Aufwachsens angewiesen sind, wie dies im Zehnten Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMfSFJ 1998) gefordert wurde, herrscht vielerorts nicht vor, denn dann müssten beide Systeme viel mehr miteinander kooperieren und gemeinsame Ziele verfolgen. So müssen zwei Bereiche, die eigentlich nur zusammen gedacht werden können, sich aber auseinander entwickelt haben, mühsam wieder zusammengeführt werden.

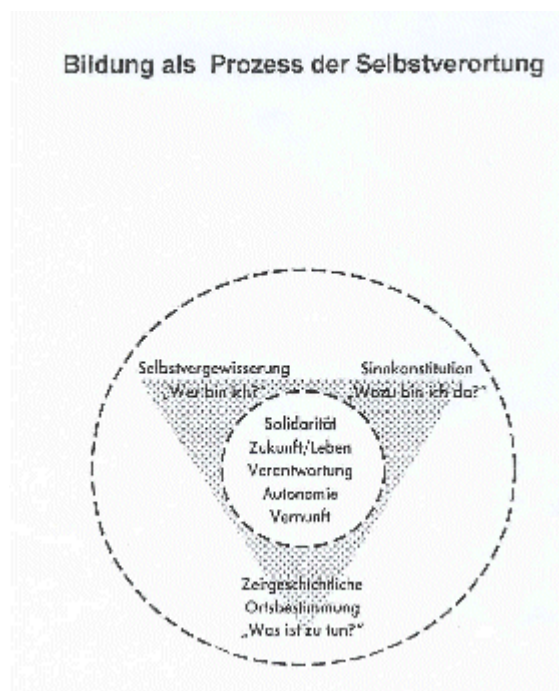
III. Die Bildungsleistung der Jugendhilfe

Worin besteht aber nun die spezifische Bildungsleistung der Jugendhilfe und worauf ist sie gegründet? Das Dilemma, auf das die Kinder- und Jugendhilfe und zugleich die Schule Antworten finden muss, zeigt die Lebenslaufforschung auf. Hier wird offenkundig, dass der institutionalisierte Lebenslauf, der davon ausgeht, dass den Lebensaltern unterschiedliche gesell-

schaftliche Erwartungen zugeordnet sind, heute nicht mehr in der Weise vorbestimmt und verlässlich ist, wie er einst war. Das Lebenslaufmodell, das durch die folgenden aufeinander aufbauenden Phasen und damit einhergehende Aufgaben gekennzeichnet war, entspricht heute nicht mehr der Realität: Entwicklung in der Kindheit und frühen Jugend, Qualifikation in der mittleren und späten Jugendphase bis hinein in die junge Erwachsenenzeit, Erwerbstätigkeit im Erwachsenenalter, Entberuflichung im Alter. Die einzelnen Phasen verschieben sich, weil sich beispielsweise berufliche Warteschleifen ergeben, weil Bildungsgänge bis in das frühe Erwachsenenalter hineinreichen oder durch Arbeitslosigkeit verlängert werden. Es wird derzeit davon ausgegangen, dass der institutionalisierte Lebenslauf und der biografische Lebenslauf bei vielen Menschen auseinander fallen (vgl. Schröder 2002, S. 90 ff.). Die geführte Bildungsdiskussion und die PISA-Debatte sind Ausdruck dessen, wie auf dieses Dilemma reagiert werden soll. Effizienzsteigerung in den Schulen ist die gängige Antwort, dabei liegt das Problem tiefer: die Shell-Jugendstudie hat 1997 mit ihrer Formel: „Die Krise der Arbeitsgesellschaft hat die Jugend erreicht“ die Tendenzen zusammengefasst, die sich bereits vielfach andeuteten (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell 1997). Das, was hier in der Schule als Problem aufläuft, kann aber nicht nur in der Logik der Schule mit den Stichworten: Leistungssteigerung und Disziplin gelöst werden. Die Bildungsaufgabe der Jugendhilfe muss darum weiter als die der Schule gehen. Die primäre Aufgabe der Jugendhilfe besteht darin, Kindern und Jugendlichen zu einer gelingenden Lebensführung und einer sozialen Integration zu verhelfen. Wie aber tut sie dies? Kinder- und Jugendhilfe hat keinen curricularen Ablauf, es geht um keine curriculare Abfrage von Wissensbeständen. Sie setzt an den Alltagssituationen und den Biografien von Kindern und Jugendlichen an, hier stehen die Subjekte mit ihren Ressourcen, aber auch die fehlgelaufenen Weichenstellungen in den Biografien im Vordergrund. Was hat die Jugendhilfe hier anzubieten? Sie bietet Beziehung in einem professionellen Sinne an, um Hilfe zur Lebensbewältigung zu leisten. Auf der anderen Seite hat die Kinder- und Jugendhilfe eine normalisierende Funktion, denn sie ist eine Sozialisationsinstanz neben anderen, wie z.B. die Familie oder die Schule. Sie übernimmt zudem gestaltende Funktion im öffentlichen Raum und leistet seit jeher in diesem Rahmen informelle Bildungsaufgaben. Bildung wird in der Sozialpädagogik - und damit auch in der Kinder- und Jugendhilfe - als die Hilfe und Unterstützung beim Erwerb von Lebenskompetenzen und bei der Herausbildung von Persönlichkeit verstanden (vgl. dazu auch jüngst Münchmeier u.a. 2002), d.h. Kinder und Jugendliche sollen besser befähigt werden, um ihr Leben in die eigene Hand zu nehmen, im Sinne des Empowerments. Diesen Beitrag, den Kinder- und Jugendhilfe als außerschulische Erziehungs- und Bildungsinstanz leistet, herauszustreichen und als zentralen Bestandteil jeg-

licher Hilfe zur Lebensbewältigung auszuweisen, ist heute offenbar gefragter denn je (vgl. Sting 2002). Denn auch in den Schulen wird erkannt, dass soziales Lernen, dass soziale Kompetenzen die Voraussetzung dafür sind, dass Kinder und Jugendliche überhaupt lernfähig im formellen Bildungswesen sind.

D.h. wenn die Jugendhilfe über Bildung spricht, meint sie eine andere Bildung als die Schule: Im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe geht es um soziale Lernsituationen – als gewollte Settings oder ungewollte Settings, die den Kindern und Jugendlichen im Prozess ihrer Selbstverortung förderlich sind. Selbstverortung in der Familie, Selbstverortung in der eigenen peergroup, Selbstverortung in der Schule. Die Kinder und Jugendhilfe – so könnte man sagen – kann es sich leisten, grundsätzliche Fragen zu bearbeiten, wie: „Wer bin ich?“, „Wozu bin ich da?“, „Was ist zu tun?“ Ihre Ziele sind dabei Solidarität Zukunft / Leben, Verantwortung, Autonomie und Vernunft (s. dazu die Folie auf der Grundlage von Gudjons 2001) dazu. Sie tut dies nicht mit einem vorgegebenen Curriculum, sondern indem sie Gelegenheiten und Erfahrungsräume schafft, um diese Fragen überhaupt erst bearbeitbar zu machen, in dem sie Netzwerke aufbaut, Herausgefallene an verloren gegangene oder verschüttete Netzwerke wieder anknüpft und soziale Beziehungen herstellt.



Geht man von diesem Verständnis aus, wird soziales, emotionales und kognitives Lernen wichtig. Hier kommen Lernprozesse in den Blick, die danach fragen, wie kann Kreativität gefördert werden, wie kann man lernen zu lernen, wie können Neugier, Phantasie und Entdeckungsfreude entstehen? In den klassischen Methoden der Sozialarbeit verfügen wir über ein Repertoire, wie Kinder und Jugendliche in praktisch-herstellenden, musisch-gestaltenden, sozial-helfenden und erkundend-forschenden Lernerfahrungen unterstützt werden können. In diesem Sinne sind Bildung und soziales Lernen nur zusammen zu denken, weil sie sich gegenseitig bedingen. Es geht dabei um die Anregung aller Kräfte eines Menschen. Das Problem dabei ist, dass dies im Alltag der Schule nur schwer gewährleistet werden kann, Schule wäre damit auch schlichtweg überfordert. Es wäre auch falsch zu behaupten, dass diese Formen des Lernens ausschließlich in der Jugendhilfe zu leisten wären, sie können hier nur ohne den angesprochenen Selektionsdruck stattfinden.

IV. Die Entdeckung des öffentlichen Raums als Bildungsort für Jugendliche

Fragt man in einem weiteren Schritt, wo soziale Lernprozesse in der Kinder- und Jugendhilfe stattfinden, lohnt sich ein Blick in jüngere Erkenntnisse aus der Jugendsoziologie und Sozialisationstheorie, wo der öffentliche Raum immer mehr an Bedeutung zu gewinnen scheint. Verstärkt findet die Erkenntnis Eingang in die Praxis, dass die Aneignung von Raum eine wichtige und notwendige Sozialisationsaufgabe für Jugendliche darstellt. Im Sozialraum werden vielfältige Ressourcen sozialen Lernens gesehen. Ich habe zu diesem Zweck einige Veröffentlichungen (vgl. Müller 1996; Hafenecker 2002) darauf hin befragt, welche konkreten Ressourcen des sozialen Lernens mit dem Sozialraum verbunden werden, d.h. welche sozialen Lernerfahrungen an den öffentlichen Raum gekoppelt sind:

- Erfahrungen mit Familien- und Institutionen unabhängigen Zeiten und Orten (Jugendphase als Moratorium);
- Erfahrung der kulturellen und sozialen Zugehörigkeit (Selbstverortung);
- Erfahrung von sozial-emotionalem Halt;
- Experimentieren mit verschiedenen Formen der Lebensführung;
- Entwicklung und Ausprobieren von Moral und Werten, z.B. Sinn für Gerechtigkeit und Fairness, Bereitschaft zu teilen, Fähigkeit, sich in die Lage eines Anderen zu versetzen (Empathie und Ambiguitätstoleranz);
- Aushandeln von Interessen, Ansichten und Präferenzen;
- Lernen, Kompromisse zu schließen und Regeln auszuhandeln;
- Entwicklung kultureller Standards und Praxen;
- Umgang mit Differenzen (z.B. Geschlecht, Kultur, Milieu);
- Erfahrung der Loslösung vom Elternhaus (Eigenverantwortung);
- Erschließung neuer und eigener Räume (Raumaneignung);
- öffentlicher Raum als Übungsfeld für Durchsetzungsvermögen und motorische Fähigkeiten;
- Ausprägung einer eigenen Jugendkultur;
- Fluchtpunkte vor der Erwachsenengesellschaft;

- „Ermöglichungsraum einer Gleichaltrigenkultur“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dem Sozialraum eine breite Bedeutung in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen und in der Ausbildung einer Ich-Identität beigemessen wird. Kritisch ist zu fragen, ob der soziale Raum mitunter in seinen Potentialen nicht auch überschätzt wird, denn aus der Stadtsoziologie kommen kritische Einschätzungen, was die Entwicklung der Städte mit den Jugendlichen macht bzw. machen kann: reklamiert wird, dass die städtebaulichen Vorhaben dazu führen, dass Stadtgebiete zu ausschließlichen Wohn-, Arbeits- oder Einkaufsgebieten werden. Der Effekt wird dabei hervorgehoben, dass insbesondere Städte keine Lebens- und Erlebnisräume mehr bereit halten für Jugendliche, weil sich gerade die Innenstädte zu Dienstleistungszentren entwickeln und zu toten Stadtgebieten werden. Es kommt zu einer Segregation in den Städten: Speckgürtel entstehen an den Rändern von Städten, weil sich viele Bewohner nur noch am Stadtrand leisten können zu wohnen. Beklagt wird zudem die Konzentration von sozial belasteten Familien in einzelnen Stadtgebieten, abgehängte Stadtteile entstehen, in denen keine Gemeinwesenstrukturen und keine sozialen Netzwerke mehr bestehen (vgl. Reutlinger 2002).

In der Jugendforschung wird davon gesprochen, dass es zu einem „Verschwinden der Straßenkindheit“ kommt und eine „Verhäuslichung von Kindheit“ (vgl. Zinnecker 1990) stattfindet. Kinder und Jugendliche werden zunehmend auf pädagogisch organisierte und kontrollierte Aktivitäten beschränkt und haben immer weniger eigene Gestaltungsspielräume jenseits von pädagogisch besetzten und intendierten Räumen. Helga Zeiher spricht von einer „Verinselung“ von Kindheit und Jugend, d.h. Kinder suchen nur noch für sie vorgegebene Spezialorte auf: Spielplatz, Musikschule, Ballettunterricht, Fußballverein. Sie müssen zumeist von den Eltern von einem zum andern Ort gebracht werden, so dass sie aufgrund der Mobilität länger in Abhängigkeit von den Eltern bleiben (vgl. Zeiher 1994). Ein Befund, der sich insbesondere auf Kinder der Mittelschicht bezieht. Daneben werden geschlechtsspezifische Unterschiede ausgemacht, die die Bedeutung sozialer Räume und öffentlicher Räume zwar nicht minimieren, sie aber zumindest differenzieren (zu geschlechtsspezifischen Befunden s. Nissen 1998). Angesichts dieser sehr unterschiedlichen Tendenzen: auf der einen Seite der öffentliche Raum mit seinen hohen Potentialen an Lernerfahrungen – auf der anderen Seite das Verschwinden der Kinder und Jugendlichen aus dem öffentlichen Raum - möchte ich festhalten, dass es schwierig erscheint auszumachen, welche Potentiale, aber auch welche Grenzen im Sozialraum und im öffentlichen Raum festzumachen sind.

V. Offene Jugendarbeit und ambulante Hilfen auf dem Weg zu einer sozialräumlichen Jugendhilfe

Trotz oder vielleicht sogar aufgrund der kritischen Befunde hat es in der letzten Zeit in der offenen Jugendarbeit geradezu einen Schub gegeben, Methoden der Ethnografie für die soziale Lernprozesse mit Jugendlichen nutzbar zu machen (vgl. Lindner 2000). Mit verschiedenen kreativen Formen geht es darum, mit Jugendlichen gemeinsam ihre eigenen Räume zu erkunden, um zu verstehen, wie aus Räumen soziale Räume für Jugendliche werden, um diese Räume aber auch zu belebten sozialen Netzwerken werden zu lassen. So werden Jugendliche beispielsweise animiert, ihre Stadtteile zu zeichnen; sie werden darin begleitet, ihre Umgebung und die Menschen, die ihnen wichtig sind zu fotografieren; Jugendliche legen eigene individuelle Stadtpläne mit den Orten an, die sie aufsuchen und die bedeutsam für sie sind; Jugendliche werden animiert, die Orte aufzusuchen, die ihnen Angst einflößen, um hier Abhilfe zu schaffen und ihre Ideen zur Umgestaltung aufzunehmen; an Orten werden die Vorstellungen von Jugendlichen aufgenommen, so dass sie diese besser für sich nutzen können; hier werden Freiflächen, die als Ressourcen dienen könnten aufgesucht, um zu überlegen, wie sie jugendfreundlicher gestaltet werden können; Jugendliche werden darin unterstützt, eine eigene Tauschbörse im Stadtteil einzurichten, um Verantwortung zu übernehmen, um eingebunden zu sein und um neue Netzwerke unter Jugendlichen aufzubauen. D.h. die Formen sozialen Lernens werden vermehrt an den Sozialraum angebunden (vgl. Krisch 2002).

Auch in den ambulanten Formen der Kinder- und Jugendhilfe sind unter dem Stichworten „Flexibilisierung“, „Vom Fall zum Feld“ oder „Vom Fall im Feld“ (vgl. Hinte/Litges/Springer 2000) erhebliche Reformprozesse im Gange (s. dazu u.a. Koch 1999; Merten 2002). Aus der Einsicht, dass eine versäulte und hochspezialisierte Hilfe im Einzelfall an Grenzen stößt, weil sie Effekte von Verschiebung und Verlegung produziert, bewegen sich Projekte, die sich einer sozialräumlichen Jugendhilfe verschrieben haben, immer verstärkter in Richtung einer gemeinwesenorientierten Arbeit. Auch hier hat man längst erkannt, dass Hilfe im Sinne von Prävention eine nachhaltigere Wirkung hat als die ausschließliche Hilfeleistung im Einzelfall. So werden Jugendhilfefachkräfte zu Initiatoren von Stadtteilstesten, sie befördern Selbsthilfegruppen, binden Vereine in ihre Projekte mit ein, helfen bei der Umgestaltung von Schulhöfen mit, laden Nachbarn in ihre Projekte ein und stellen ihre Räume für Bürgerinitiativen zur Verfügung. Vielerorts sind es die Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe aus den ambulanten Hilfen, die zu Schlüsselpersonen im Gemeinwesen werden und bereichsübergreifende Kooperationen befördern. Es könnte keine besseren Zeiten für die Entwicklung neuer Kooperations-

formen zwischen den Systemen formeller und informeller Bildung geben (zu vielen Praxisbeispielen vgl. Rundbrief INTEGRA, IGFH).

VI. Fazit

Fazit 1: Es deutet alles in der Diskussion um die Sozialraumorientierung darauf hin, dass sich die stark spezialisierten Systeme der Jugendhilfe öffnen müssen und dies vielerorts schon tun. Bereichsübergreifendes Arbeiten zwischen den Systemen Jugendhilfe - Schule, aber auch dem Gesundheitsbereich und der Stadtentwicklung können nicht nur auf Einzelprojekte beschränkt werden und einen Sonderstatus einnehmen. Das Bündler-Programm „Soziale Stadt“ setzt auf diese Synergieeffekte. Vielmehr sollten diese bereichsübergreifenden Kooperationen und ihre Organisationsformen in eine Regelförderung überführt werden. Das Wohl von Kindern hängt von vielen Faktoren ab und kann nicht auseinander dividiert werden - wie auch die Kinder selbst nicht mit ihren Problemlagen auseinander dividiert werden und zwischen den Institutionen und Systemen hin- und her verschoben werden können.

Fazit 2: Des Weiteren ist festzustellen, dass Familien Kindern heute nicht die nötige Rücken- deckung für die Schule geben können. Das Ansinnen, Jugendhilfe könnte hier als Ausfallbür- ge fungieren, um die Kinder schul-tauglich zu machen und für die nötige soziale und emotio- nale Grundqualifikation zu sorgen, überfordert die Jugendhilfe. Schule ist auch ein Ort für Gegenwartserfahrung, Entwicklungsbegleitung und Lebensbewältigungshilfe. Schule kann demnach nicht auf formale Bildungsprozesse reduziert werden und Bildungserwerb ist nicht gleichzusetzen mit Unterricht, d.h. auch Schule muss sich mehr für die Lebenswirklichkeiten von Jugendlichen zuständig erklären und mit der Jugendhilfe kooperieren. Es gibt inzwischen viele Bestrebungen in Schulen, das Selbstverständnis der Schule hin zu einer gemeinwesen- orientierten Schule auszurichten. Schule wird damit zu einem Ort, an dem es nicht nur um formelle Lernprozesse, sondern gleichermaßen um informelle Formen des sozialen Lernens geht. Gerade die Projekte und Einrichtungen, die sich in der Jugendhilfe auf den Weg ge- macht haben und Hilfeleistungen nicht nur als individuelle Hilfe ansehen, sondern die ihren Auftrag auch in der Mitgestaltung eines lebenswerten Gemeinwesens sehen, können und müs- sen die ersten Kooperationspartner - ja sogar die Impulsgeber - für die Schulen sein. Gemein- wesenarbeit gehört zu den klassischen Aufgaben Sozialer Arbeit, darum kann die Jugendhilfe auf das methodische Know-How und auf eine lange Tradition und auf Erfahrungen in der Gemeinwesenarbeit zurückgreifen. Die Perspektive, die sich hier auftut, besteht darin, die formellen und informellen Bildungsbereiche zusammen zu führen und deren Synergien zum

Wohle von Kindern zu nutzen. Ganztagschulen und die Kooperationen zwischen offener Jugendarbeit sind hier nur eine mögliche Form. Eine Weiterführung könnte auch – wie Richard Münchmeier es fordert – in der Schaffung neuer und eigener Organisationen im Sinne von Bildungshäusern sein, in denen alle in der Bildung Tätigen, Schulen, Jugendhilfe, Hochschulen, Familien- und Elternorganisationen, Schülervertretungen, Berufsschulen, Volkshochschulen, Arbeitsämter, Gesundheitsinstitutionen vertreten sind.

Fazit 3: Alle Bestrebungen und Bemühungen neue Ansätze zu entwickeln, setzen darauf, dass Kinder und Jugendliche das Bedürfnis und den Willen haben, sich auf Bildungsprozesse – formelle wie informelle – einzulassen. Einräumen muss man aber, dass es auch Jugendliche gibt, die nicht partizipieren wollen und die sich nicht motivieren lassen. Da kann ein Bildungsverständnis noch so weit gefasst, da können die Intentionen und Grundhaltungen der Professionellen noch so plausibel und noch so ausgerichtet sein an der UN-Kinderrechtskonvention und am Bemühen um ein lebenswertes Gemeinwesen, da können die Professionellen noch so überzeugt davon sein, dass sie Jugendlichen die Chance zur eigenverantwortlichen Lebensführung geben wollen. Alles Bemühen bricht sich an dem Eigenwillen und Eigensinn von Jugendlichen, den wir den Kindern und Jugendlichen auch belassen sollten.

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1998): Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland, mit einer Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission. Bonn

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2000): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Bonn

Böhnisch, Lothar (1994): Gespaltene Normalität. Weinheim und München

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

Fegert, Jörg Michael (1999): Welches Wissen erleichtert dem Verfahrenspfleger die Kommunikation mit Kindern? In: Familie, Partnerschaft, Recht, Heft 6, S. 321 - 328

Gilles, Christoph (2001): „In einem Boot oder doch in zwei Booten?“ Was erwartet die Jugendhilfe von einer Kooperation mit der Schule? In: Becker, Peter/Schirp, Jochem (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer. Münster, S. 135 - 148

Gudjons, Herbert (2001): Pädagogisches Grundwissen. 7. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.

Hafenecker, Benno (2002): Kinder- und Jugendräume, Peer-group, Straße. In: Schröder, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München. S. 199 – 209

- Hinte, Wolfgang/Litges, Gerd/Springer, Werner (2000):** Soziale Dienste: Vom Fall zum Feld. soziale Räume statt Verwaltungsbezirke. 2. Auflage. Berlin
- Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) (Hrsg.) (1999 – 2003):** Rundbrief INTEGRA
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997):** Jugend '97. Zukunftsperspektiven – Gesellschaftliches Engagement – Politische Orientierungen. Opladen
- Koch, Josef/Lenz, Stefan (Hrsg.) (1999):** Auf dem Weg zu einer integrierten und sozialräumlichen Kinder- und Jugendhilfe. Frankfurt am Main
- Krisch, Richard (2002):** Methoden einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse. In: Deinet, Ulrich/Krisch, Richard: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Opladen, S. 87 - 154
- Lindner, Werner (Hrsg.) (2000):** Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen
- Merten, Roland (Hrsg.) (2002):** Sozialraumorientierung. Zwischen fachlicher Innovation und rechtlicher Machbarkeit. Weinheim und München
- Müller, Burghard K. (1996):** Jugendliche brauchen Erwachsene. In: Brenner, Gerd/Hafenecker, Benno (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen - Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim und München, S. 22 – 29
- Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (2002):** Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen
- Nissen, Ursula (1998):** Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung. Weinheim und München
- Olk, Thomas/Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuß, Birger (2000):** Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen. Weinheim und München
- Reutlinger, Christian (2002):** Stadt. In: Schöer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München, S. 255 - 271
- Schröer, Wolfgang (2002):** Jugend. In: Schöer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München, S. 81 - 97
- Sting, Stephan (2002):** Bildung. In: Schöer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München, S. 377 - 392
- Thimm, Karlheinz (2002):** Schule. In: Schöer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München, S. 177 – 198
- Zeiber, Helga (1994):** Kindheitsräume. Zwischen Eigenständigkeit und Abhängigkeit. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main, S. 353-375
- Zinnecker, Jürgen (1990):** Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. In: Behnken, Imbke (Hrsg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation. Opladen, S. 142 - 162

Autorin: Prof. Dr. Mechthild Wolff, Fachhochschule Landshut, Fachbereich Soziale Arbeit, am Lurzenhof 1, 84036 Landshut, Tel: 0871-506-435, Fax: 0871-506-523, e-mail: mecht-hild.wolff@fh-landshut.de