



Stephan Maykus | Heinz Müller |
Eva Christina Stuckstätte

Hilfen zur Erziehung und Schule

Stephan Maykus | Heinz Müller | Eva Christina Stuckstätte
Hilfen zur Erziehung und Schule

Basistexte Erziehungshilfen

Herausgegeben im Auftrag der
Internationalen Gesellschaft für erzieherische
Hilfen (IGfH) von
Josef Koch | Friedhelm Peters |
Elke Steinbacher | Wolfgang Trede

Stephan Maykus | Heinz Müller |
Eva Christina Stuckstätte

Hilfen zur Erziehung und Schule

BELTZ JUVENTA

Die Autor:innen

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.

Heinz Müller, Dipl. Päd., Jg. 1966, Geschäftsführer des Instituts für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ism) gGmbH.

Eva C. Stuckstätte, Jg. 1976, Dr. phil., ist Professorin für Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Münster.

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 978-3-7799-7084-2 Print
ISBN 978-3-7799-7085-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

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

Inhalt

Vorwort:

Ziele des Buches als Basistext zur Erziehungshilfe	9
---	----------

1. Einführung und Überblick: Aktuelle Entwicklungen in der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe	13
1.1 Entwicklungslinien: Ausweitung der Kooperation trotz getrennter Zuständigkeiten	15
1.2 Erscheinungsformen: Vielfalt von Themen und Anlässen der Kooperation	17
1.3 Schlüsselthemen: Struktur und Kultur der Kooperation als Rahmungen	25
1.4 Grundverständnis: Systematisierung von Ebenen und Feldern der Kooperation	26
2. Rahmen: Gesellschaftliche Funktionen, Aufgaben und Strukturen von Schule und Erziehungshilfe	35
2.1 Schule	36
2.2 Hilfen zu Erziehung	52
2.3 Lebensweltliche Perspektiven als handlungsleitende Themen einer transformativen Praxis: Grundverständnis von interprofessionellen Arbeitsbündnissen zwischen Erziehungshilfe und Schule	72
3. Zugänge: Lebensweltliche Perspektiven junger Menschen als Anlässe für Kooperation	85
3.1 Inklusiver Förderbedarf	85
3.2 Ganztägig organisierter Schulalltag	97
3.3 Prekäre soziale Lebenslagen	109
3.4 Kinderschutz	122

3.5	Flucht und Migration	140
3.6	Schulabsentismus	154
3.7	Care leaving	167
4.	Erscheinungsformen: Felder der Kooperation von Schule und erzieherischen Hilfen	181
4.1	Schulerfahrungen in Erziehungshilfen	181
4.2	Hilfeplanung der Sozialen Dienste und Schule in Kooperation	191
4.3	Inklusive und individuelle Förderung sozial-emotionaler Entwicklung	200
4.4	Erziehungshilfeangebote in Ganztagschulen	212
4.5	Erzieherische Hilfen und Schulsozialarbeit	222
4.6	Stationäre Hilfen zur Erziehung und Schule	232
4.7	Kinderschutz in Kooperation	244
4.8	Beratung und Fortbildung von Lehrkräften in Fragen einer lebensweltorientierten und kooperativen Förderung junger Menschen in der Schule	254
4.9	Abgestimmte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung in Kommunen	264
4.10	Sozialräumliche Kooperationen: Hilfen zur Erziehung als Teil kommunaler Bildungslandschaften	273
5.	Schnittstellen: Erzieherische Hilfen im Netz (schulbezogener) Hilfen	285
5.1	Schnittstellen gestalten durch flexibles Denken und Handeln in den Hilfen	285
5.2	Schnittstellen der Erziehungshilfen zu weiteren (schulbezogenen) Hilfen in Netzwerken weiterentwickeln	287
5.3	Ein Gedankenspiel: Schule als sozialpädagogischer Ort für Familien	293
5.4	Krisen als strukturelle Herausforderung für interprofessionelle Vernetzung	296

5.5	Netzwerkorganisation, Innovation in der sozialen Infrastruktur und die Rolle der integrierten Jugendhilfeplanung	300
6.	Perspektiven: Entwicklungsbedarf und Möglichkeiten gelingender(er) Kooperation von erzieherischen Hilfen und (inklusiven) Schulen	313
6.1	Konzeptionelle Anregungen für interprofessionelle Arbeitsbündnisse	314
6.2	Übergreifendes Schlüsselinstrument: Abgestimmte Hilfe- und Förderplanung	317
6.3	Rahmungen: Systemische Voraussetzungen einer gelingenderen Kooperation	320
6.4	Appell an Jugendhilfe- und Schulentwicklung: Bildung als Lebensweltbildung – ein (selbst-)kritischer Auftrag zur Förderung des gelingenden Aufwachsens junger Menschen in der Gesellschaft	324

Vorwort: Ziele des Buches als Basistext zur Erziehungshilfe

Die Erziehungshilfen sind als Teil des Kinder- und Jugendhilfearbeit in unterschiedlicher Weise auf den Schulalltag und das schulische Erleben junger Menschen bezogen: Kinder und Jugendliche im Schulalter sind ihre Hauptzielgruppe, in den Hilfeplanungen spielt die Erreichung schulischer Lernziele eine gewichtige Rolle und der Ausbau von Ganztagschulen wie auch die Maßgabe der Inklusion sind nur einige und aktuelle Begründungen dafür. In Zukunft dürfte die stärkere Verzahnung von schulischer und außerschulischer Erziehungshilfe an weiterer Bedeutung gewinnen, zumal der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in Grundschulen den Bedarf an der individuellen und bei einigen Kindern auch an einer besonderen erzieherischen Förderung noch sichtbar machen wird, als es gegenwärtig bereits der Fall ist. Und letztlich sind Schule und Kinder- und Jugendhilfe seit bereits mehreren Jahrzehnten die beiden staatlich beauftragten Partner für eine gelingende Erziehung, Bildung und Betreuung aller jungen Menschen, die eine schulische Bildung der Zukunft, die sozialräumliche Vernetzung der Bildungsinstitutionen und Akteure sowie eine soziale Gesellschaftsbildung fördern sollen, um den sich stetig verändernden gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens und der Bildungswege junger Menschen möglichst gut gerecht werden zu können. Warum sind Erziehungshilfen inzwischen ein verbreiteter Teil der – vor allem ganztägigen – Schulorganisation geworden? Was unterscheidet, verbindet aber auch die schulische und außerschulische Erziehungshilfe? Und wie könnte eine bedarfsgerechte, die individuelle Förderung der jungen Menschen unterstützende, Familien stärkende und die sozialräumliche Vernetzung voranbringende Kooperation zwischen Schulen und Er-

ziehungshilfe aussehen? Diesen Fragen widmet sich dieses Buch in einer sehr grundlegenden und systematischen Weise, um den Leser:innen im Sinne eines Basistextes zur Erziehungshilfe und als Teil der gleichnamigen Reihe im Verlag Beltz Juventa einen fundierten Einblick in das Themenspektrum schulbezogener Kooperationen zu bieten. Dabei ist es uns wichtig, nicht nur die Anlässe, Erscheinungsformen und Bedingungen der Kooperation von Schule und Erziehungshilfe zu erörtern, sondern den schul- und sozialpädagogischen Fachkräften vor allem ein anderes, aus unserer Sicht neu gewichtetes und innovative praktische Gestaltungsmöglichkeiten eröffnendes Verständnis der Beziehung zwischen Schule und Erziehungshilfe zu vermitteln: Beide haben angesichts der gegenwärtigen Anforderungen an die erzieherische Förderung junger Menschen die Chance, Arbeitsbündnisse einzugehen, die einerseits getragen werden von den persönlichen Beziehungen, fachlichen Bestrebungen und alltäglichen Erfahrungen der Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräfte, sowie andererseits abgesichert werden durch eine strukturell verankerte, verlässliche und Teamarbeit stützende Arbeitsorganisation. Beide Seiten – Kultur und Struktur – der Kooperation sollten unseres Erachtens beachtet werden und die vielfältigen, kleinen, situativen, fallbezogenen Erfahrungen des Zusammenwirkens, die professionelle Energie befördern, damit sie in Kooperationsstrukturen münden können. Auf diese Weise, das ist unsere leitende These und das Zukunftsbild der schulischen Kooperation von Erziehungshilfen, kann eine transformative Praxis erzieherischer Förderung entstehen, die den Grundsätzen der lebensweltorientierten (Sozial-)Pädagogik mit einer neuen Konsequenz folgt, die Entwicklungsbedürfnisse junger Menschen in den Mittelpunkt rückt und professionelle Anforderungen daraus ableitet. Um diese Reihenfolge im Denken und im Aufbau der Arbeitsbündnisse zwischen Schulen und Erziehungshilfe geht es uns ganz entscheidend, so dass nicht nur das Ziel einer funktionierenden Kooperationsstruktur verfolgt, sondern ein breites pädagogisches Fundament des Zusammenwirkens begründet wird, das dann die Arbeitsbündnisse einer transformativen Praxis erzieherischer Förderung prägt. So gesehen ist dieser Basistext zur Erziehungshilfe auch und vor allem ein Perspektiv- und Initiie-

rungstext für den Start einer bewussten, lebensweltlich sensiblen und an den fachlichen Voraussetzungen der Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräfte ansetzenden, sie mithin auf ein neues Niveau des Zusammenwirkens befördernden Praxis mit Schulen.

Und so dokumentiert dieses Buch mit seinem Aufbau den Entstehungsweg der Kooperation zwischen Schule und Erziehungshilfe und gleichzeitig wertet es die vielfältigen Erfahrungen der letzten Jahrzehnte aus, um zu lernen für einen neu konzipierten Weg der Etablierung von Arbeitsbündnissen. Zu diesem Zweck führen wir zunächst in den Rahmen der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe ein, weil er das Feld der Erziehungshilfe deutlich beeinflusst, um dann die gesellschaftlichen Funktionen von Schule und Erziehungshilfe zu erklären. Im Anschluss nehmen wir die lebensweltliche Perspektive der jungen Menschen ein, geben einen Überblick über Erscheinungsformen der erzieherischen Förderung in Kooperation und bestimmen im Ergebnis die vorfindbaren Schnittstellen von Schule und Erziehungshilfe. Damit ist die Basis gelegt für den Entwurf eines veränderten Bildes des Zusammenwirkens, für ihre notwendigen Bedingungen sowie für ein schul- und jugendpolitisches Plädoyer für eine Lebenswelt-Bildung als Maßstab der gemeinsamen Förderung junger Menschen – nicht nur in der Schule.

Stephan Maykus, Heinz Müller und Eva C. Stuckstätte
Osnabrück, Mainz und Münster im September 2022

1. Einführung und Überblick: Aktuelle Entwicklungen in der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe

Überzeugungskraft muss kaum mehr geleistet werden: Schule und Kinder- und Jugendhilfe gehen immer mehr eine kooperative Praxis ein. Weder Schule noch Kinder- und Jugendhilfe noch Familien allein können die Anforderungen und Bedingungen des Aufwachsens für junge Menschen gestalten, das zeigt die Praxis bereits je für sich in ihren Zuständigkeiten. Genauso zeigt sich, dass eine Zusammenarbeit die pädagogische Arbeit vielfältiger, effektiver und nachhaltiger werden lässt und dass Synergien entstehen können, wenn zwei unterschiedliche pädagogische Professionen ihre Kenntnisse und Erfahrungen einbringen. Und dennoch: Eine Erfahrung dabei ist unverändert auch, dass Kooperation nicht immer gelingt, Unterschiede zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe groß sind, manchmal als zu groß wahrgenommen werden und Gemeinsamkeiten in den Hintergrund treten. Dies macht auf die Notwendigkeit der Schaffung verbindlicher Kooperations- und Kommunikationsstrukturen in der Schule aufmerksam – und auch darauf, die Möglichkeiten, Voraussetzungen, aber auch Grenzen des Zusammenwirkens genau zu bestimmen. Eine intensive, durch Arbeitsstrukturen verankerte und gleichberechtigte, auf Synergieeffekte eines verzahnten Handelns beider Gruppen zielende Kooperation ergibt sich nicht aus sich selbst heraus, sondern bedarf einer gründlichen Vorbereitung, Organisation, stetigen Bemühung um ihren Erhalt sowie förderlicher Rahmenbedingungen. Und innerhalb dieser Strukturen gilt es, das grundlegende pädagogische Motiv für Kooperation zu klären, das erst den Grund für eine abgestimmte Praxis bietet: Was sind Schule und Kinder- und Jugendhilfe verbindende – gesellschaftliche, individuelle und soziale – Anlässe, die eine kooperative Förderung von Bildung und Erzie-

hung junger Menschen auslösen? Und inwiefern, mit welchen Methoden, Angeboten, Konzepten sowie Organisationsformen also, können Schule und Kinder- und Jugendhilfe dies gemeinsam auf eine Weise tun, die diesen Anlässen am besten gerecht wird? Mit Blick auf den hier leitenden Schwerpunkt geht es um die Verzahnung der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe, damit die Förderung junger Menschen, die Entlastung und Befähigung von Familien sowie auch die pädagogischen Ziele von Schule und Kinder- und Jugendhilfe besser realisiert werden können.

Zu einer solch grundlegenden Perspektive auf pädagogische Motive, Anlässe sowie Ziele und Bedingungen der Verzahnung schulischer und außerschulischer Erziehungshilfe möchte das vorliegende Buch beitragen, denn sie ist Teil eines sich fortschreitend ausdifferenzierenden Feldes der Kooperation zweier zentraler (sozial-)pädagogischer Instanzen im Aufwachsen von jungen Menschen. Schulsozialarbeit gilt zwar bis heute als Inbegriff des Kooperationsfeldes zwischen Schule und Jugendhilfe, wird inzwischen jedoch flankiert durch schulbezogene Konzepte der Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Handlungsfeldern, die die Leistungsbereiche des nahezu gesamten SGB VIII in die Schulpraxis einbringen. Dazu gehören zunehmend auch Angebote der erzieherischen Hilfen. Vor allem im Rahmen der Ganztagschulentwicklung hat diese Kooperation Einzug in die zeitlich und pädagogisch erweiterte Gestaltung von Schule gehalten, um dem Dreiklang aus Bildung, Betreuung und Erziehung konzeptionell gerecht zu werden (vgl. Maykus 2014). Mit der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe geht eine stetig wachsende, vor allem bildungspolitisch aufgeladene und recht programmatisch geprägte Debatte um die Potentiale von Vernetzungen einher, die über den Schulstandort hinaus auch in kommunalen Bildungslandschaften eine verbindliche Arbeitsstruktur erhalten sollen (vgl. Bollweg 2018, Olk, Schmachtel 2017). Während bei der Gestaltung von Ganztagschulen vor allem auf Elemente der Jugendarbeit, Mittagstische und Hausaufgabenbetreuung in Jugendhäusern oder in Ganztagschulkonzepten integrierte Jugendhilfeangebote sowie auf eine Sozialraumorientierung und Öffnung der Schule mittels sozialpädagogischer Akzentuierungen abgehoben wird, sind die Hilfen zur Erziehung in ihren Schnittstellen

zur Schule bislang vor allem als Kooperation in besonderen Fällen einzuordnen und nur selten Strukturbestandteil von veränderter Schule oder Bildungslandschaft, wengleich diese Perspektive allmählich aufscheint (vgl. Oelerich 2020, Maykus 2007, Maykus, Kasper 2013). Um die Kooperation von Schule und erzieherischen Hilfen in diesem umfassenden Sinne bewerten, konzipieren und gestalten zu können, ist es also wichtig, den grundsätzlichen Rahmen dessen zu kennen: Denn dieser Rahmen entsteht durch bisherige Erfahrungen und aktuelle Entwicklungen in der Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe allgemein.

1.1 Entwicklungslinien: Ausweitung der Kooperation trotz getrennter Zuständigkeiten

Schule und Jugendhilfe stellen sich heute trotz intensiverer Kooperationen als nahezu vollständig voneinander 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 im Kontext Schule steht demgegenüber eher für kompensatorische Aufgaben mit dem Ziel der Re-Integration junger Menschen mit defizitären Sozialisationsverläufen und eben auch Schul- bzw. Bildungserfahrungen (vgl. zum Folgenden Maykus 2011).

Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts wurde die Trennung von Schule und Jugendhilfe langsam eingeschränkt. Es war die Diskussion um die Bildungsreform mit ihren Leitvorstellungen der Chancengleichheit, der breiten Öffnung weiterführender Schulen sowie der Gründung von Gesamtschulen als demokratische Leistungsschulen, die Anlass für die Auseinandersetzung mit Sozialpädagogik in der Schule gab. Projekte der Schulsozialarbeit in den 70er Jahren waren vor allem Hilfen für

benachteiligte und integrationsgefährdete Kinder und Jugendliche; es entstanden sowohl Projekte in sogenannten sozialen Brennpunkten als auch Hausaufgaben- und sozialpädagogische Schülerhilfen. In den 80er Jahren wurde Schulsozialarbeit stärker vor dem Hintergrund der Integrationsanforderungen von ausländischen Kindern und Jugendlichen diskutiert. Hinzu kamen veränderte Bedingungen wie Probleme auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt, das Infragestellen der Verwertbarkeit schulischer Abschlüsse im Sinne des Bildungsparadox und auch die Zunahme berufstätiger und alleinerziehender Mütter, die nach ganztägigen Betreuungsformen verlangten. Eine weitere Akzentuierung der Schulsozialarbeit wurde durch Phänomene wie Drogenkonsum, Aggressivität und Gewalt sowie verschiedene Formen abweichenden Verhaltens Jugendlicher im Kontext der Schule ausgelöst. In den 90er Jahren wurde das Thema der Kooperation von Jugendhilfe und Schule besonders intensiv und über Schulsozialarbeit hinaus diskutiert. Diese neue Diskussion basierte auf Anregungen aus der bildungs- und auch gleichstellungspolitischen Debatte, auf Erkenntnissen über veränderte Lebenslagen und Bewältigungsanforderungen von jungen Menschen und ihren Familien in einer individualisierten Gesellschaft, auf dem neuen SGB VIII und dem damit verbundenen Paradigmenwechsel der Jugendhilfe (Lebenswelt- und Dienstleistungsorientierung). Hinzu kamen Tendenzen innerer und äußerer Öffnung der Schule sowie vermehrte Probleme in der Schulpraxis, in der sich vielfältige gesellschaftliche Entwicklungsdynamiken widerspiegeln. In den damals neuen Bundesländern erhielt diese Diskussion Impulse aufgrund der Neu- und Umstrukturierung des Schul- und Jugendhilfesystems (vgl. die frühen Analysen dazu von Hartnuß, Maykus 1999).

Seit den 2000er Jahren erweist sich das Thema der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in fachöffentlichen und fachpolitischen Debatten als zentrale Perspektive und Hauptvoraussetzung einer bedarfsgerechten Gestaltung von Bildungs- und Erfahrungsräumen für junge Menschen in der modernen Gesellschaft. Die Kooperation beider Felder wird mit sehr weitreichenden pädagogischen und konzeptionellen Zielsetzungen verbunden, z. B.: eine Kultur des Aufwachsens gestalten, Lebensräume bildungsorientiert opti-

mieren, das Verhältnis von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen neu bestimmen, die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen und für eine soziale Infrastruktur hervorheben. Kooperation erfuhr vor allem in Auseinandersetzung mit den Befunden der PISA-Studien eine bildungs- und sozialisationsbezogene Begründung. Trotzdem ist das Zusammenwirken längst nicht etabliert. Die Thematisierung von Jugendhilfe und Schule ist untrennbar mit dem Beklagen von Kooperationsproblemen und -erschwernissen in der Praxis verbunden. Daran hat sich auch in den letzten zehn Jahren nichts geändert, in denen das Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule in noch größere gesellschaftliche Gestaltungsfelder eingeordnet wird: Die Maßgabe der Inklusion erfordert in Schulen erweiterte Förderkonzepte und professionelle Kompetenzen, der weitere Ausbau von Ganztagschulen wird untrennbar mit der Kinder- und Jugendhilfe als Bildungspartner verbunden, das Erkennen von Kindeswohlgefährdungen ist in den Schulgesetzen der Bundesländer als Auftrag kodifiziert worden; Schulsozialarbeit wurde weiter als Arbeitsfeld profiliert und schließlich sind es die Bemühungen um kommunale Bildungslandschaften, eine abgestimmte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung sowie die Betonung der kommunalen Gestaltungsverantwortung für Chancengerechtigkeit, die das Schul- und Jugendhilfesystem in ihren Ergänzungsmöglichkeiten hervorheben (vgl. für einen Überblick über Felder der Kooperation von Schule und Jugendhilfe Maykus 2011, Maykus 2021a, Henschel u. a. 2009).

1.2 Erscheinungsformen: Vielfalt von Themen und Anlässen der Kooperation

Schule und Kinder- und Jugendhilfe kommen gegenwärtig aus ganz unterschiedlichen Gründen im schulischen Alltag oder auf ihn bezogen zusammen und haben ein geradezu unüberschaubares Feld von Aktivitäten der Kooperation herausgebildet: Dazu gehören etwa die Gestaltung von Übergängen zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen (gerade im Zuge von lebensweltlich breiter agierenden Familienzentren), Schulsozialarbeit in inzwischen allen

Schulformen (wenngleich mit dem Schwerpunkt auf Sekundarschulen), Angebote der offenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit im Bereich von Ganztagschulen, gezielte Projekte der Förderung von Berufsorientierung, Kompetenz- und Interessenklärung in berufsfeldbezogenen Angeboten der Jugendsozialarbeit, alternativen Beschulungsformen und Intensivbetreuungen mit dem Ziel der Reintegration in die Regelschule, die Abstimmung sonderpädagogischer und sozialpädagogischer Erziehungshilfen (in Sonderschulen oder vermehrt inklusiv ausgerichteten Schulen), Erziehungs- und Familienberatungen in der Schule, Erziehungshilfeangebote wie soziale Gruppenarbeit oder Tagesgruppen in der ganztägigen Schulorganisation, gemeinsame Bearbeitung von Gefährdungslagen im Bereich des Kinderschutzes, Präventionsangebote für unterschiedlichste Zielgruppen und Problemstellungen, sozialräumliche Vernetzungen in Form runder Tische und Arbeitsgruppen mit dem Ziel der lokalen Abstimmung, die Verzahnung von Prozessen der Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung – und vieles mehr (vgl. Coelen u. a. 2018, Spies 2018). Diese Breite der Kooperationsaktivitäten drückt durchaus auch eine veränderte Reichweite der Zusammenarbeit aus, die in den letzten Jahrzehnten praktiziert wurde und zukünftig wird: Zu Beginn der intensivierten Entwicklung schulbezogener Aktivitäten der Sozialpädagogik wäre dies kaum denkbar gewesen. Wie kam es dazu?

Die Anlässe für eine intensivere Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe als zunächst zwei getrennt organisierte pädagogische Instanzen haben sich im gleichen Maße verändert und drücken diese neue Reichweite genauso aus. Während vor rund 40 Jahren mit einer sozialpädagogischen Fachkraft an Schulen die „soziale Seite“ repräsentiert und vor allem hinsichtlich sozialer Probleme dort bearbeitet werden sollte, werden Schulen nun selbst immer mehr als Teil bzw. auch Inbegriff „des Sozialen“ gesehen, sprich, sie stehen nicht der Gesellschaft gegenüber, sondern sind selbst ein gesellschaftlicher Ort, der sich mitentwickelt, Abbild gesellschaftlicher Verhältnisse ist und seinen pädagogischen Auftrag kaum mehr unabhängig davon definieren – vor allem aber auch umsetzen – kann. Die Auseinandersetzung mit den Bildungsbedingungen junger Menschen und den sozialen Einflüssen darauf ist

das wohl prägendste Moment einer derart veränderten Sichtweise (gewesen). Bildungschancen und Bildungserfolge gelten demnach nicht mehr nur als Ergebnis individueller Fähigkeiten junger Menschen und familiärer Ressourcen hierfür, sondern teilweise auch als Ergebnis gesellschaftlicher Lebenslagen und entsprechender Ermöglichungen bzw. eben auch Erschwernissen im Lebensverlauf. Man könnte sagen, dass Bildung gegenwärtig vor allem als gesellschaftliche Struktur der Ermöglichung von individuellen Entwicklungschancen junger Menschen verstanden wird, der Lernprozesse folgen und mit der diese verwoben sind. Diese Sicht ist freilich eine deutlich sozialpädagogisch geprägte, in der schulpädagogischen Perspektive aber auch nicht mehr völlig fremde Sicht.

So verbindet die Kinder- und Jugendhilfe bis heute damit eine Selbstvergewisserung ihrer schul- und bildungsbezogenen Konzepte, Aufgaben und Handlungsformen. Hier stellt sich die Frage, was es für die Struktur und Arbeitsweise in den Hilfen zur Erziehung bedeutet, wenn sie sich auf Regelkontexte (z. B. eben Schulen) zubewegt. Die Hilfen zur Erziehung sind zwar Bestandteil einer sozialen Infrastruktur in der Kommune, sind sie deshalb aber auch als „Bildungsleistungen“ anzusehen? Bildung ist auch ein Thema für die Erziehungshilfen, so sieht es Müller (vgl. 2006), da sie mit ihren Angeboten Kristallisationspunkte von sozialer Benachteiligung und Bildungsbenachteiligung seien. Die sozialpädagogische Identität – Hilfe zur Lebensbewältigung zu leisten und Sozialintegration zu fördern – ist anschlussfähig an Bildungsfragen junger Menschen, an deren Alltagswelten, Erfahrungen und Ursachen, die zu Hilfebedarf und sozialer Ausgrenzung führen. In einem derart erweiterten sozialpädagogischen Verständnis von Hilfe zur Erziehung kann diese auch in ihren Bildungsleistungen bestimmt werden, als Unterstützung der Selbstbildung und der Förderung von Lebensbildung (vgl. Thiersch 2006, 2020). Nach Müller (vgl. 2006, S. 25 ff.) sind dies die Sicherung elementarer Grundbedürfnisse als Voraussetzung subjektiver Bildungsprozesse, die Unterstützung von Alltagskompetenzen als Lebensbildung, die Vernetzung unterschiedlicher Lebens- und Bildungsorte sowie die Unterstützung schulischen Lernens. Diese Eckpfeiler gilt es in praktische Konzepte der unterschiedlichen Settings von Hilfe zur

Erziehung zu übersetzen, auszudifferenzieren und wirksam werden zu lassen. Hier steht die Entwicklungsarbeit eher am Anfang und muss sich auch der Grenzen dieses Anspruches in der Praxis noch vergewissern. Hilfen zur Erziehung sind daher nicht als Bildungsleistungen einzuschätzen, sondern als Hilfeformen, die in ihren Settings einen wichtigen Anteil an der Unterstützung von Bildungsbiografien haben, indem sie Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse junger Menschen und in Familien (mit-)schaffen (vgl. auch kritisch Treptow 2004).

An dieser Stelle lässt sich vorerst bilanzieren: Es entsteht vermehrt eine Praxis der Integration erzieherischer Hilfe in unterschiedliche Regelangebote der Erziehung und Bildung, die anzudeuten scheint: Eine einseitige Sicht auf Exklusivität der Hilfen zur Erziehung wird aktuell und zukünftig weder diesem Leistungsbereich noch den aktuellen Unterstützungsbedarfen der Adressat:innen gerecht. Hilfe zur Erziehung scheint mehr zu werden, als nur eine Praxis in den gängigen internen (und gesetzlich normierten) Settings dieses Feldes, sie vollzieht sich zunehmend auch in Schnittstellen, in denen sie den Einzelfallbezug einschränkt und darüber hinaus strukturell verankerte und sozialräumliche Konzepte umsetzt. Dies zeigt sich zum Beispiel in Kooperationen der Hilfen zur Erziehung mit Familienzentren, Kindertagesstätten, mit Einrichtungen der Früherkennung, der frühen Förderung und Hilfe für Familien sowie eben mit (ganztägig organisierten) Schulen, die außerschulische Partner in ihre Angebotsstruktur integrieren. Über Kooperation hinaus entstehen dabei auch neue Organisationsformen erzieherischer Hilfe (vgl. exemplarisch Althoff, Schröer 2010 und grundlegender Oelerich 2020), die sich eine integrative Dimension erschließen und nicht nur eine bestimmte „Hilfeform“, sondern das sozialpädagogische Ziel der „erzieherischen Förderung“ in den Mittelpunkt schul- und bildungsbezogener Kooperationen rücken (vgl. Maykus 2008).

Im Schulwesen setzte demgegenüber in den letzten Jahren eher eine reaktive Form der Vergewisserung über Konzepte und Organisationsformen ein, die durch einen vornehmlich extern ausgelösten Formenwechsel ausgelöst wurde: In vielen Bundesländern wurde einerseits der allmähliche Weg zu einem zweigliedrigen

Schulsystem der Sekundarstufe mit Gymnasien und unterschiedlichen Formen der Gesamtschulen beschritten, andererseits haben gesellschaftspolitische Themen und ihre rechtlichen Verankerungen zu Änderungsprozessen geführt. Vor allem die Maßgabe der Inklusion und Schulerlasse zu Teilprojekten der Integration, Demokratiebildung oder Digitalisierung waren hierfür Anlässe, wobei hier bis dato nicht eingeschätzt werden kann, wie dieser zwar gesellschaftlich relevante, aber förmlich über Gesetze und Erlasse dem Schulwesen näher gebrachte Änderungsdruck auch zu einem internen Organisationswandel, zu veränderten pädagogischen Haltungen und Konzepten, zu inneren und äußeren Öffnungen und eben zu einer stärker gesellschaftsbildenden und lebensweltsensiblen Schule führt bzw. in Zukunft führen wird (vgl. ausführlicher Kap. 1.2).

Allein für das Feld der Kooperation von Schulen und erzieherischen Hilfen hat Miehle-Fregin (vgl. bereits 2003) ein entsprechend vielfältiges Spektrum der Berührungspunkte dargestellt (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Anlässe, Felder und Formen der Berührung von Schule und Erziehungshilfe

Schule	Jugendhilfe (als Erziehungshilfe)
Verhaltensauffälligkeiten von Schüler:innen, familiäre bzw. Peergroup-Probleme, Jugenddelinquenz, Suchtprobleme, sexueller Missbrauch etc.	ASD des Jugendamtes, Erziehungsberatung, Schulsozialarbeit, Mobile Jugendarbeit, Streetwork, Hilfen zur Erziehung (z. B. soziale Gruppenarbeit), Hilfeplan, Jugendgerichtshilfe, Suchtberatung etc.
Prüfung der Fördermöglichkeit von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule; spezielle Ganztagsangebote Entscheidung bezüglich des Lernortes: Allgemeine Schule (mit inklusiver Struktur) oder Sonderschule für sozial-emotionale Entwicklung	Private und öffentliche Schulen für Erziehungshilfe; stationäre, teilstationäre, ambulante Hilfen zur Erziehung; Hilfeplan; ASD; Erziehungshilfemaßnahmen als Teil des Ganztagsangebots
Unterricht für Kinder, die sich in Jugendhilfeeinrichtungen oder Vollzeitpflege befinden, in allgemeinen Schulen sowie Integration dieser Kinder in die Klassengemeinschaft	Heime der Erziehungshilfen, Tagesgruppen, Vollzeitpflege, Betreutes Jugendwohnen, Hilfeplan

Schule	Jugendhilfe (als Erziehungshilfe)
Krisenintervention, Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung	ASD des Jugendamtes, Schutzauftrag (§ 8a SGB VIII), Inobhutnahme (§ 42 SGB VIII), Betreuung und Versorgung des Kindes in Notsituationen (§ 20 SGB VIII), Schulsozialarbeit
Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen nach Schulgesetzen	Jugendamt muss in bestimmten Fällen informiert werden; Angebote für als nicht beschulbar geltende Schüler:innen
Teilleistungsstörungen (z. B. Lese-Rechtschreibschwäche, Dyskalkulie, Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom), seelische Behinderungen	Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a SGB VIII), Integrationshilfen im Rahmen von Inklusion und inklusive Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Breite und auch Reichweite der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe ist so gesehen enorm, die Anlässe, Themen, Felder und Formen des Zusammenwirkens sind entsprechend vielfältig und Abbild einer Gemengelage aus gesellschaftlichen Entwicklungen, bildungs- und sozialpolitischen Akzentverschiebungen in der Aufmerksamkeit für Bildung junger Menschen, fachpolitischer Selbstvergewisserung und auch wissenschaftlicher Erkenntnisse, die die Ziele, Bedingungen und Erscheinungsformen der Kooperation laufend prägen (vgl. zum Folgenden Maykus 2021b): Die Forschung zur Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe stellt mit ihren Fragestellungen und Schwerpunktsetzungen ein Abbild der Entwicklung dieses Feldes in der Praxis dar. In den 1980er und 1990er Jahren dominierten noch Studien zu Auftrag, Aufgaben und Verankerung der Schulsozialarbeit in den Schulen. Danach prägten Analysen zu Kooperationsbedingungen und -feldern zwischen Schule und Jugendhilfe mit einem zunehmend breiteren Blick auf deren Erscheinungsformen die Studien. Die Betrachtung zweier pädagogischer Handlungssysteme in ihren Beziehungen wurde immer mehr das leitende Ausgangsmodell für die Konzipierung empirischer Forschung. Nur sehr selten wurde und wird die Perspektive der jungen Menschen in der Schule und ihre Bildungsbedingungen zum Gegenstand der Forschung erklärt, aus dem man dann Konsequenzen für die Kooperation hätte ablei-

ten können. Stattdessen prägen Studien zu Organisation, Struktur und Kultur der Kooperation das Bild sowie die Analyse von professionsspezifischen Unterschieden infolge systemischer Differenzen beider Felder. Diese Ausrichtung der Forschung hat sich bis heute nicht grundlegend geändert, lediglich die ganztägige Organisation von Schulen wurde als neuer Rahmen für Kooperationen einbezogen, meist aber ohne Auswirkung auf die Analyseperspektive (vgl. Speck 2020). Im Großen und Ganzen belegen die Studien eine wachsende Akzeptanz der Einbeziehung sozialpädagogischer Kompetenzen in Schulen, ferner die Orientierung der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Leistungen an das Arbeitsfeld Ganztagschule sowie auch kontinuierliche Erschwernisse der Zusammenarbeit. Fehlende rechtliche, administrative, träger- und finanzierungsbezogene Innovationen werden hierfür als Grund angeführt. Auch die Maßgabe der Inklusion sowie die fortschreitende Ganztagschulentwicklung haben daran nichts geändert (vgl. Maykus u. a. 2017).

Seit rund fünfzehn Jahren ist die Erforschung von Möglichkeiten der sozialräumlichen bzw. kommunalen Vernetzung der Bildungsakteure in Form der sogenannten Bildungslandschaften spürbar zum Schwerpunkt geworden. Die Zielsetzungen ähneln jedoch der schulbezogenen Kooperationsforschung: Grad der Verankerung, Erfahrungen und Anlässe des Zusammenwirkens werden erforscht, wenngleich auch die Fokussierung eines räumlichen Zusammenhangs stärker betont wird. Für die empirische Betrachtung solcher Netzwerkentwicklungen ist die möglichst gelingende Abstimmung von Institutionen und Akteuren des Bildungswesens Maßstab, um junge Menschen in ihrer Bildungsbiografie optimal fördern zu können. Es zeigt sich das gleiche Bild: Was schulbezogen schwerfällt, ist auch Hindernis in der Vernetzung kommunaler Akteure, solange keine Veränderung der grundlegenden Bedingungen von Kooperation erfolgt. Denn es gab, wie eingangs bereits angedeutet, bisher keine strukturgebende Antwort seitens der Politik oder auch der Administrationen und Fachplanungen auf die Erweiterung des Kooperationsfeldes zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Dieser Umstand bleibt unbefriedigend: Im geltenden SGB VIII gibt es weiterhin nur das Ansinnen, Ko-

operationen als grundsätzlichen Teil der Kinder- und Jugendhilfe zu verstehen (§ 81 SGB VIII), während die Kodifizierung eines schulbezogenen Angebotsbereiches im Kinder- und Jugendhilferecht weiter auf sich warten lässt. Auch Schulsozialarbeit kann zwar der schulbezogenen Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII) zugerechnet werden, ist aber genauso jugendhilferechtlich nicht näher definiert. Im Bereich der Landesschulgesetze verhält es sich ähnlich: Sehr konkret sind Vorgaben zum Erkennen und Handeln in Fällen der Kindeswohlgefährdungen als Kooperationsfeld verankert worden, während das Bild einer interprofessionellen Schule eher präambelartig bleibt und Kooperationsbezüge mit der Kinder- und Jugendhilfe als Inbegriff von Schulorganisation sehr vage bleiben. Damit fehlen auch orientierende Qualitätsstandards, Merkmale der Organisation und Vernetzung sowie Ansprüche auf Finanzierungsgrundlagen. Insgesamt bleibt die Kooperation von Schule und Jugendhilfe daher vorerst ein als notwendig erachteter, gesellschaftlich ausgelöster und fachpolitisch dauerhaft diskutierter Weg der Gestaltung von Bildungschancen und Lebenswelten junger Menschen sowie ihrer Familien – ohne in gleicher Reichweite nachhaltig geklärte, regional vergleichbare und strukturell absichernde Rahmungen. Die Praxis der Kooperation gleicht dies seit Jahren mit einem enormen Engagement aus, legt z. B. Fachverwaltungen zusammen, stimmt kommunale Planungsprozesse ab, schafft Ansprechpersonen im ASD für Schulkooperationen, fördert Ganztagsangebote in gemeinsamer Gestaltung, bietet Fortbildungen und kollegiale Weiterentwicklungen der Zusammenarbeit, schließlich geht sie den vor Ort zu belebenden Weg der sozialräumlichen Annäherung, überschaubarer und effektiver Netzwerkbildung der Akteure mit Stadt- oder Gemeindebezug und stetiger Innovation von unten. Das vorliegende Buch dokumentiert diese Vielfalt und Breite der Kooperationsthemen zwischen Schule und erzieherischen Hilfen, damit diese Kenntnis der Situation als Rahmen für weitere Entwicklungen dienen kann. Und das Buch möchte darüber hinausweisen, indem es eine Systematik der Kooperation entwickelt, in den einzelnen Abschnitten anwendet und am Ende auch heranzieht, um einen begründeten Bewertungsmaßstab für die gelingende Kooperation von Schule und erzieherischen Hilfen zu

formulieren, der der Praxis eine konzeptionelle und die fachliche Argumentation stützende Grundlage sein kann. Ein wesentlicher Teil dieses Bewertungsmaßstabes ist die Beschäftigung mit Voraussetzungen der Struktur und Kultur von Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe, die eine Reihe von Schlüsselthemen ihrer weiteren Entwicklung umspannen.

1.3 Schlüsselthemen: Struktur und Kultur der Kooperation als Rahmungen

Forschung zu Kooperationsbeziehungen zwischen schulischen und außerschulischen Fachkräften liegen gegenwärtig vor allem im Bereich von Ganztagschulen vor, die die interprofessionelle Zusammenarbeit besonders zum Ziel haben. Der Stand von Kooperation ist demnach laut Speck (vgl. 2020, S. 1457 ff., im Ergebnis einer überblicksartigen Auswertung von Forschungsbefunden) unverändert schwierig und eine Reihe an Problemfeldern der Zusammenarbeit von Lehr- und anderen pädagogischen Fachkräften festigt leider diese Situation: So lassen sich Kooperationsformen und -themen genauso wenig verallgemeinern wie auch die Ganztagschulangebote und -strukturen. Auf diese Weise ist es schwer, Standards, Methoden oder gar pädagogische Ziele als allgemeingültig zu deklarieren, wenn sie angesichts der je konkreten Bedingungen vor Ort eine nicht näher fassbare Ausgestaltung und vor allem auch Bewertung durch die Fachkräfte erfahren. Die Breite und Reichweite von Feldern und Formen der Kooperation gerät somit zum Nachteil. Interessant ist der Hinweis von Speck (vgl. ebd.), dass eine durchschnittlich recht hohe Zufriedenheit mit Kooperationen belegt werden kann, obwohl die Lehr- und weiteren pädagogischen Fachkräfte gravierende Einschränkungen der Zusammenarbeit berichten: Dazu zählen zu wenige und kaum konzeptionell abgestimmte Verankerungen des Unterrichts mit außerunterrichtlichen Angeboten, fehlende zeitliche Ressourcen und Spielräume für Teamkontakte sowie für gemeinsame Fortbildungen. Grundsätzlich gilt Kooperation an Schulen als strukturell nur unzureichend abgesichert, was sich am Schulstandort, auf

kommunaler Ebene wie auch auf der Länder- und Bundesebene ausdrückt. Die Ergebnisse einer StEG-Teilstudie zum Gelingen multiprofessioneller Kooperation (vgl. StEG 2019, S. 7 ff., Kielblock u. a. 2020, S. 53 ff.) zeigen ebenso, dass eine professionsübergreifende, transparente Kommunikation, konstruktive Konfliktkultur und wertschätzende, als gleichwertig erlebte Zusammenarbeit zentrale Voraussetzungen für eine gelingende interprofessionelle Zusammenarbeit auf personaler Ebene darstellen (vgl. auch Franek u. a. 2020, Niehoff u. a. 2019, S. 200, Beck, Maykus 2016, S. 160). Von großer Bedeutung ist darüber hinaus, dass alle an der Schule tätigen Lehr- und weiteren pädagogischen Fachkräfte in Austausch treten und die Entwicklung der Schulangebote gemeinsam vornehmen können. Das Gelingen interprofessioneller Kooperation hängt letztlich davon ab, wie viel Raum und Zeit der Entwicklung entsprechender Kooperationsstrukturen und -kulturen eingeräumt wird (vgl. StEG 2019, S. 55).

1.4 Grundverständnis: Systematisierung von Ebenen und Feldern der Kooperation

Wir halten fest: Die Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe ist beeinflusst von sehr weitreichenden gesellschaftlichen und politischen Rahmungen sowie von den Entwicklungserfordernissen im Schul- und Jugendhilfesystem selbst. Das Ziel der Zusammenarbeit ist die schul- und bildungsbezogene Förderung aller jungen Menschen, um Bildungschancen zu eröffnen, beeinträchtigte Bildungsbedingungen zu kompensieren und auch konkrete individuelle sowie soziale Problemlagen im Kontext von Bildung und Schulerfolg zu bearbeiten. Auf dieser Grundlage sind gegenwärtig vielfältige Formen, Felder und Angebote der Kooperation beider Seiten in allen Schulformen und mit jungen Menschen aller Altersstufen entstanden. Dazu zählt auch das Zusammenwirken von Schulen und erzieherischen Hilfen, das im Mittelpunkt dieses Buches steht. Die Maßgabe der Inklusion ist ein entscheidender Impuls hierfür und erfordert Praxisinnovation, konsequenterweise nicht nur in der Schule, sondern auch in der Kinder- und

Jugendhilfe, die verstärkt in den Blick gerät, wenn Schüler:innen mit einem Förderbedarf bezüglich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung in allgemeinen Schulen unterrichtet werden sollen oder auch in ihrem sozialräumlichen Umfeld und der Familie einer abgestimmten Hilfe bedürfen. In der Kinder- und Jugendhilfe sorgen Ganztagschulen und Inklusion daher spürbar für eine Auseinandersetzung mit ihren Konzepten – vor allem auch im Bereich der Hilfen zur Erziehung.

Die weiteren Ausführungen sind daher von dem folgenden Grundverständnis geleitet: Das Feld der Hilfen zur Erziehung kommt im Zuge der sich dynamisch entwickelnden Kooperation von Schule und Jugendhilfe in Bewegung: Es wird in ihren konzeptionellen, institutionellen Grundlagen angeregt, es verändert die Intensitäten der Kooperation mit angrenzenden sozialpädagogischen Feldern und erfährt erweiterte Formen und Orte ihrer Leistungserbringung (z. B. in Schulen, Tagesstätten oder Familienzentren). Diese Entwicklung lässt eine neue, in ihrer Reichweite und Qualität veränderte, strukturelle Balance des speziellen Feldes der Hilfen zur Erziehung erkennen, die Modell für die Beschaffenheit einer Kinder- und Jugendhilfe der Zukunft allgemein sein könnte: Hilfen zur Erziehung zeigen gegenwärtig eine Koppelung der problem- und adressatenbezogen ausgedrückten Exklusivität (im Schwerpunkt einzelfallbezogene Handlungsstrategien in ihren eigenen institutionellen Kontexten im Sinne der Hilfeformen) und einer tendenziellen Normalisierung ihrer sozialpädagogischen Konzentration auf eine „besondere erzieherische Förderung“, die einen veränderten institutionellen Rahmen erhält (Öffnung konzeptionell-pädagogischer Merkmale von Hilfe zur Erziehung bei gleichzeitiger Integration der Handlungsstrategien in ihr bis dato fremde institutionelle Kontexte). Vier Formen dieser Entwicklungsbalance sind denkbar und werden gegebenenfalls je für sich, aber auch im Zusammenspiel (einem Kontinuum gleich) legitime Modelle von Hilfe zur Erziehung der Zukunft sein (vgl. Maykus 2008):

1. *Institutionelles Distanzmodell*: Hier gibt es weiterhin exklusive Settings und Orte sowie sozialpädagogische Interventionen

(wie z. B. Tagesgruppen) durch eine Betonung des Einzelfallbezuges einer definierten Zielgruppe, des hilfeintern definierten Leistungszieles und von lediglich selektiver Kooperation in räumlicher Distanz zu Akteuren und Institutionen im Umfeld – wie eben Schulen.

2. *Institutionelles Kooperationsmodell*: Gemeint sind exklusive, zielgruppenbezogene sozial-pädagogische Intervention in Kontexten der Regelförderung (wie z. B. soziale Gruppenarbeit für eine geschlossene Gruppe von Kindern in der Schule), die jedoch eine Betonung des Kontextbezuges pädagogischer Förderung im Einzelfall vornehmen und eine räumlich deutlich angenäherte, aber dennoch weiterhin selektive Kooperation eingehen.
3. *Institutionelles Integrationsmodell*: Im Mittelpunkt steht eine integrierte sozialpädagogische Intervention in Kontexten der Regelförderung auf der Basis konzeptioneller und zielgruppenbezogener Öffnung durch die Betonung früher, multiprofessioneller und niedrigschwelliger, mithin normalisierter Zugänge (z. B. Familienzentren oder inklusive Ganztagschulen) oder
4. *Sozialräumliches Inklusionsmodell*: Meint die Schaffung einer sozialen Infrastruktur der Hilfe und Unterstützung ohne ausgesprochenen Zielgruppenbezug und in der sozialräumlich ausgerichteten Organisationsform eines Netzwerkes flexibler, institutionell unspezifischer Hilfen unterschiedlichster Akteure des Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens.

Ziel aller Modelle ist einerseits die erzieherische Förderung junger Menschen, die eine dem Wohl des Kindes ggf. nicht angemessene Lebens- und Bildungssituation vorfinden, schulische Beeinträchtigungen erleben und denen Bildungschancen eröffnet werden sollen. Andererseits richten sich die Kooperationsaktivitäten an potentiell alle jungen Menschen in Schule, Familie und Sozialraum im Sinne einer übergreifenden Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe, die in den Stadtteilen und Gemeinden die grundlegende lebensweltliche Entwicklung und Bildung in einer abgestimmten Weise fördern möchte. Um die Intensität und den Grad der Kooperation näher zu klären, gibt es viele Vorschläge theoretischer und

konzeptioneller Art. Wir orientieren uns in diesem Buch zunächst an dem Qualitätenmodell von interprofessioneller Kooperation nach Albisser u. a. (vgl. 2013), das eine Ordnung unterschiedlicher Kooperationsqualitäten vornimmt und fünf Qualitäten benennt: Austausch von Materialien und/oder Wissen, Arbeitsteilung, gemeinsame Planung und Strukturierung, pädagogischer Diskurs sowie gemeinsam getragene Verantwortung. Je nach Arbeitskontext, Anlass oder Problemstellung können diese Kooperationsqualitäten variieren, so dass mit dem Begriff Qualität ein dynamisches Grundverständnis des Zusammenwirkens gemeint ist: Mit den unterschiedlichen Qualitäten kann eine verschieden ausgeprägte Intensität der Kooperation einhergehen, die jedoch nicht in einem hierarchischen Verhältnis der Bewertung zueinanderstehen. Vielmehr werden der jeweilige Anlass, das Ziel und die Funktion des Kooperationsprozesses durch den Blick auf Qualitäten (also die Beschaffenheit von Prozessen, Strukturen und Ergebnissen einzelner Kooperationsaktivitäten) hervorgehoben. Mit Blick auf die Schwerpunktthematik der Kooperation von Schule und erzieherischen Hilfen erweitern wir daher dieses Modell, verstehen es als doppeltes Kontinuum und schaffen mit der Abbildung 1 eine Matrix, die fortan die konzeptionelle Linie des Buches darstellt. Sie soll dazu beitragen, dass Fachkräfte ...

- die gesellschaftlichen, schul- und jugendhilfestrukturellen sowie (fach-)politischen Rahmungen kennen, um Bedingungen der Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe *einordnen* zu können (Kap. 2),
- (sozial-)pädagogische Ziele und Angebote der Kooperation konkretisieren, indem sie das Feld der eigenen Kooperationspraxis näher *bestimmen* (Kap. 3–5) sowie
- die Organisation dessen im Rückgriff auf Merkmale der schulischen, schulbezogenen oder sozialräumlichen Kooperation vornehmen und *gestalten* können (Kap. 6 und 7).

Die Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe bzw. den Erziehungshilfen sollte jedoch nicht nur im Hinblick auf ihre Organisation betrachtet werden. Denn jenseits beschreibbarer