

Pädagogisches Training

Rainer Kilb | Jens Weidner | Reiner Gall

Konfrontative Pädagogik in der Schule

Anti-Aggressivitäts- und
Coolnesstraining

3. Auflage

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Kilb/Weidner/Gall, Konfrontative Pädagogik in der Schule, ISBN 978-3-7799-2146-2

© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/hc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2146-2>

Rainer Kilb

Einleitung: Eine Methode aus der Straffälligenhilfe für die Schule?

Weshalb soll ausgerechnet eine in der Straffälligenhilfe, später in zahlreichen Feldern der Sozialen Arbeit erprobte Methode für den schulischen Bereich geeignet sein? Diese Frage lässt sich aus mehreren und auch aus unterschiedlichen Perspektiven beantworten; den bisher meist administrativ oder professionspolitisch geleiteten Perspektiven wird in diesem Buch eine Adressatenperspektive und eine lebensweltlich-sozialräumlich akzentuierte gegenübergestellt, die von einem mittlerweile immer dominanter werdenden Lebenswelt-Ort Schule ausgeht und folgerichtig den schulischen und jugendhilfespezifischen Erziehungsauftrag in einer zukünftigen ganztägigen Schule zu verbinden versucht.

Wir gehen davon aus, dass sich mit dieser Veränderung der Schule zwangsläufig auch im organisatorischen und im didaktisch-methodischen Bereich beider Systeme erheblicher Weiterentwicklungsbedarf ergeben wird. Es liegt deshalb nahe, insbesondere auch gerade neuere Methoden und Ansätze der Sozialpädagogik daraufhin zu betrachten, wie diese sich für eine auch zur Sozialpädagogik hin verändernden Schule eignen könnten. Ein recht neuer Ansatz, der sich im sozialpädagogischen Bereich in den letzten zehn Jahren fast sprunghaft entwickelte, ist das Anti-Aggressivitätstraining (AAT) sowie dessen eher präventiv ausgerichteter Ableger, das Coolnesstraining (CT). Beide Ansätze lassen sich der so genannten „Konfrontativen Pädagogik“ zuordnen, die in diesem Buch ebenfalls diskutiert werden soll. Die unter diesen Termini subsumierten Ansätze eignen sich insbesondere für den Umgang mit sozialen Konflikten.

Wir gehen in diesem Buch also von einer solchen recht dichten Kooperation von schulischen Feldern und den fördernden, bildenden, beratenden und erzieherischen Teilen des Kinder- und Jugendhilfesystems aus. Diese Kooperation scheint allein schon deshalb notwendig, da sich beide Felder im Zuge der europaweit eingeschlagenen Orientierung hin zur ganztägigen Schule sowohl inhaltlich von ihren Aufgaben her und damit auch organisatorisch aufeinander beziehen werden müssen. Ansonsten hätten wir es zukünftig entweder mit parallel zueinander arbeitenden Systemen zu tun oder aber zahlreiche Angebote der Kinder- und Jugendhilfe wären bei angenommener ganztägiger Schulpflicht schlichtweg obsolet.

Eine in die Nachmittagsstunden erweiterte schulische Betreuung benötigt weitaus mehr sozialpädagogische Kompetenz als bisherige Schulformen. Ohne diese könnte die Schule ihrem erzieherischen Auftrag nicht mehr adäquat entsprechen. Insofern braucht zunächst die Schule dieses im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe vorhandene sozialpädagogische Wissen und die entsprechenden personellen Ressourcen.

Umgekehrt stellt eine noch präzise zu generierende Kooperation im schulischen Umfeld für die Soziale Arbeit die historisch nahezu einmalige Chance der Entstigmatisierung dar. Dies gilt insbesondere für die Hilfen zur Erziehung, die Jugendsozialarbeit und in den großstädtischen Regionen auch für die Offene Kinder- und Jugendarbeit, die sich dort längst zu Feldern benachteiligter und oft bereits marginalisierter Adressatengruppen entwickelt haben. Genau diese Entwicklung steht aber integrativen Zielsetzungen, die mit beratenden, erzieherischen und Bildungsbezogenen Angeboten eigentlich angestrebt werden, fast diametral entgegen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage auch einer Integration bisher vornehmlich sozialpädagogisch genutzter Methoden und Ansätze in den schulischen Bereich fast zwangsläufig.

Integration durch Teilhabemöglichkeiten im materiellen, kulturellen und sozialen Bereich sowie durch Verantwortungsübernahme und Partizipation dürften in unserer zukünftig zu gestaltenden sozialen Gesellschaft die zentralen Voraussetzungen schlechthin darstellen. Die traditionellen Sozialisationsagenturen von Familie, Schule und beruflicher Welt erhalten hierbei z. T. neue Aufgaben, da sich ihre jeweiligen Rollen und ihre Balance zueinander im Ganzen der Gesellschaft verändert haben. Während sich die familiären Strukturen in eine nahezu unübersichtliche Vielfalt hin ausdifferenziert haben und der berufliche Sektor in ständigen Modernisierungs- bzw. konkurrent angelegten Anpassungsprozessen aufgeht, die sich z. B. im Wegfall lebenslanger Anbindungen an einen Betrieb oder ein Tätigkeitsfeld ausdrücken können, stellt die Schule bzw. das schulische Feld zunehmend die letzte gemeinsam erfahrbare Sozialität in unserer Gesellschaft dar. Sie erhält dadurch zunehmend auch eine zentralere integrative gesellschaftliche Aufgabe als in der Vergangenheit. Wenn nicht hier, wo sonst sollten normative Orientierungen, die für alle gelten, direkt erlernbar und in ihrer Anwendung erprobbar und erfahrbar gemacht werden können. Soziale Kompetenz wird von daher ein zukünftig noch stärker zu beachtendes schulisches Lernziel darstellen, welches sowohl im Rahmen einer Querschnittsaufgabe oder auch durch gesonderte Förderung erreicht werden muss; und deren Vermittlung und Training könnten natürlich gerade die in dieser Disziplin kompetenten sozialpädagogischen Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe übernehmen.

Soziale Kompetenz lässt sich in der Regel durch geeignete sozialpädagogische Settings so fördern, dass Kinder und Jugendliche diese durch eigene

Erfahrungen im kommunikativen Handeln erlernen können. Da dies vermutlich nicht immer gelingen wird, sollte die Schule zukünftig auch besondere Förderangebote bereithalten, die zunächst einmal Exklusion verhindern helfen. Zu diesen besonderen Förderangeboten zählen auch Anti-Aggressivitäts- (AAT) und Coolnesstrainings (CT), die bisher meist im Rahmen der Straffälligen- und der Jugendhilfe als Soziale Trainings installiert waren. Im schulischen Rahmen könnten sie als effiziente Form bei einem indizierten Bedarf an spezifischer Förderung im sozialen Verhalten/ in sozialer Kompetenz eine Rolle spielen. Sie eignen sich in ihrer Form als konfrontativ agierender pädagogischer Handlungsstil für das „normale“ schulische Setting etwa als Situationsbezogene Reaktion bei Grenzüberschreitungen. In ihrem curricularen Muster des CT oder AAT sind sie dagegen für den Sonderbedarf als methodisches Inventar relevant. Die Stärke dieser beiden Ansätze liegt darin, dass sie zunächst an bestehenden peergroup-, cliquen- und gangtypischen Interaktionsmustern ansetzen, deren Sprachen und Codes aufnehmen und auf deren Gewalt bzw. Konflikte fördernden Charakter hin reflektieren.

Da es in der bisherigen Praxis dieser Ansätze bereits reichhaltige Erfahrungen auch im schulischen Bereich gibt, könnten diese hier auf einen Regelbetrieb von vornehmlich ganztägig arbeitenden Schulen übertragen werden.

Das Buch nimmt diese Fragestellungen auf und bietet sowohl in der Praxis erprobte Modelle aus dem schulischen Alltag als auch eine Theorie geleitete Einbettung in erziehungswissenschaftliche-, gesellschaftspolitische und adoleszenztheoretische Kontexte an.

Es ist in zwei Teile gegliedert. In einem ersten, eher theoretisch orientierten Teil beschreibt und analysiert *Rainer Kilb* die Ausgangssituation einer von uns erwarteten intensiven Zusammenarbeit schulischer Angebote und Jugendhilfe bezogener Projekte. Konfrontative Ansätze wurden, wie schon erwähnt, zunächst außerhalb des schulischen Rahmens entwickelt und es erscheint uns wichtig, präzise zu überlegen, wie tauglich dieser Ansatz für eine doch eher hoheitlich orientierte Institution Schule sein kann. *Jens Weidner*, der das Anti-Aggressivitäts-Training in seiner heutigen Form konzipierte, stellt anschließend Eckpunkte der so genannten „Konfrontativen Pädagogik“ vor während *Rainer Kilb* diesen Ansatz im nachfolgenden Artikel auf einer erziehungs- und sozialarbeitswissenschaftlichen Ebene zu verorten versucht. Es folgt vom selben Autor, mit eher entdramatisierender Konnotation, eine Abhandlung über den Zusammenhang von adoleszenter Entwicklungsdynamik und jugendlicher Aggressivität; eine eher psychosozial akzentuierte theoretische Positionierung der Ausgangsbedingungen Konfrontativer Pädagogik.

Christine Delker ergänzt in ihrem in dieser zweiten Auflage neu hinzugekommenen Beitrag die Diskussion zur Konfrontativen Pädagogik mit Befunden aus der Hirnforschung.

Im zweiten, eher handlungspraktischen Teil des Buches stellt zunächst *Reiner Gall* das von ihm in mittlerweile zehnjähriger Praxis meist in NRW durchgeführte und weiterentwickelte Konzept des „Coolnesstrainings für Schulen“ vor.

Uta Bausmann verbindet in ihrem Ansatz konfrontative mit mediativen Techniken, differenziert ihr Konzept noch einmal in schul-klassenspezifischer Form und reflektiert im Einzelnen die Spezifik der konfrontativen Beziehung selbst sowie die ihr eigene erzieherische Haltung.

Es folgt die Vorstellung und Auswertung eines weiteren „historischen“ Projektes konfrontativer Ansätze in einer Schule für Erziehungshilfe (Eylardus-Schule in Bad Bentheim) durch *Reinhard Pöhlker*, *Bernd Michaelis* und *Michael Terwey*. Das dritte in diesem Buch präsentierte Projekt befindet sich dagegen eher in der Anfangsphase. *Alexander Krohn*, *Jens Hinrichs* und *Sönke Mauch* experimentieren zurzeit in der Schule eines Hamburger Sozialen Brennpunktes mit einem bisher im Rahmen der Jugendgerichtshilfe entwickelten Konzept. Zuletzt thematisiert *Roland Büchner* die Interaktionen des Schüler-Lehrer-Verhältnisses und entfaltet mehrere mögliche Handlungskontexte, in die nicht unbedingt schul-externe Fachkräfte eingebunden sein müssen. Im Einzelnen differenziert er zwischen verschiedenen Konfliktlösungsritualen wie der „Konfrontativen“ Mediation, des Täter-Opfer-Ausgleichs, der Streitschlichtung und betrachtet deren Einsatz zu verschiedenen Anlässen bzw. Konfliktstufen. Außerdem stellt er Aufbau und Umsetzung seines Konzeptes eines Konfrontativen Sozialen Kompetenztrainings vor, einer aus unserer Sicht wichtigen inhaltlichen Ergänzung des AAT/CT-Ansatzes. Diese konzeptionelle Ausformung verbindet ein auch an den Stärken Jugendlicher ansetzendes soziales Kompetenztraining mit dem klassischen AAT/CT-Ansatz.

Am Ende des Buches gelingt *Alexander Krohn* über ein mit Professor *Albert Bandura* in der Stanford University/California geführtes Interview ein lebendiger Abgleich hiesiger Ansätze mit Banduras an der Sozialen Lerntheorie orientierten Forschung; eine gleichermaßen nachhaltig wirkende theoretische Nach-Fundamentierung der in diesem Buch dargestellten Ansätze.

Teil 1

Rahmenbedingungen und Theorie einer „Konfrontativen Pädagogik“ im schulischen Feld

Leseprobe aus: Kilb/Weidner/Gall, Konfrontative Pädagogik in der Schule

© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2146-2>

Rainer Kilb

Sozialpädagogische/s Wissen und Kompetenz für eine zu verändernde (Ganztags-)Schule

Oder: Über die Schwierigkeiten einer Kooperation
von Schule und Jugendhilfe

Historischer und administrativer Blick

Wenn sich früher im Bereich der Schule oder auch der Jugendhilfe Reformen abzeichneten (vgl. Gesamtschuldiskussion, Expansion der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes), so ließ ein solcher Vorgang das jeweils andere Handlungsfeld meist in dem Glauben, dass es davon relativ unberührt weiter seine eigenen Wege gehen könne. Schule kam der Bildungs- und Erziehungsauftrag zu und die Jugendhilfe orientierte sich an einem Konglomerat unterschiedlichster Aufträge, entstanden aus ihren diversen historischen Wurzeln: zum Einen in Version ihres sozialpädagogischen Verständnisses sollte sie alles „Erzieherische“ außerhalb von Schule und Familie erfassen (vgl. Bäumer 1926); andererseits kamen der Jugendhilfe aber gerade die oftmals sozialpädagogisch orientierten Hilfen besonders für die Familien, den/die Einzelnen und Gruppen zu, die dazu führen sollten, zum gelingenden Alltag oder zur Bewältigung der Anforderungen anderer Institutionen wie der Schule beizutragen.

Es waren auch nicht die kindes- und jugendsoziologischen Erkenntnisse der achtziger und neunziger Jahre mit ihren Befunden, dass die Schulen und die schulbezogenen Zusammenhänge immer mehr zum Lebensmittelpunkt von Kindern und Jugendlichen im schulfähigen Alter werden, deren Gruppenverhalten maßgeblich bestimmen (z. B. altersgleiche Peergroups) und es waren nicht die folgerichtig z. T. auch gesetzlich verankerten Kooperationsaufforderungen für die Schule und die Jugendhilfe (vgl. § 81 Sozialgesetzbuch VIII: Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII/KJHG); Strukturmaximen des Achten Jugendberichts), die letztendlich zu einer fachlich längst überfälligen und viel dichterem Zusammenarbeit, ja in Teilbereichen sogar zu einer Integration von Angeboten dieser beiden Handlungsfelder hätten führen müssen.

Es mussten erst die finanziellen Engpässe der öffentlichen Haushalte kommen, die den Anlass gaben, die Förderpraxis und hierbei insbesondere parallel stattfindender und häufig sogar doppelt vorhandener Angebote im Zuge von Mittelleinsparungen zu überprüfen und über Kooperationen Synergien zu erreichen.

Da sich augenblicklich die Schullandschaft nicht nur wegen den Ergebnissen aus der PISA-Studie im Umbruch befindet, beginnt erstmals sowohl im schulischen als auch im Jugendhilfebereich eine Diskussion darüber, wie und ob sich die verschiedenen Angebote von Schule und Jugendhilfe neu aufeinander beziehen lassen. Dabei existieren auf der schulischen Ebene bei der Frage, wie man ohne zusätzliche finanzielle Belastungen eine ganztägige Versorgung sicherstellen und organisieren kann, schnell Vorstellungen, Kapazitäten und Ressourcen anderer also z. B. von Horten, aus dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit freier und öffentlicher Träger, der kirchlichen und der Vereins bezogenen Kinder- und Jugendarbeit aber auch von Volkshochschulen für diese Nachmittagsbetreuung zu rekrutieren. Dieses Prozedere könnte schnell zu einer additiven „deutschen Version“ der auf EU-Ebene zukünftig wohl orientierenden Ganztagsschule führen. Alles würde bei einer solchen „deutschen Version“ eigentlich so bleiben können, wie bisher; das Kind bekäme einfach einen anderen Namen getreu dem Motto: wir haben sämtliche Angebote und Lösungen und suchen hierfür jetzt nur noch die dazu passenden Adressaten und „Probleme“.

Ein Teil der Kinder- und Jugendhilfe hätte sich nach diesem Modell stärker auf die Schulen zu beziehen, es würden vielleicht Besucherkapazitäten z. B. für Einrichtungen der Offenen Kinderarbeit ähnlich derer im Hort festgelegt und entsprechend der Bezugsschulen zugeteilt bzw. verrechnet; die nachmittäglichen Betreuungsangebote könnten freiwillig sein und somit wäre es den Kindern und Jugendlichen (bzw. den Sorgeberechtigten) selbst überlassen, den zugeteilten Platz zu belegen oder auch nicht. Dann würde auch nicht weiter auffallen, wenn bestimmte Kinder dann stattdessen in eine Tagesgruppe (§§ 27, 32 KJHG) oder zur Sozialen Gruppenarbeit (§§ 27, 29 KJHG) gingen, vielleicht auch durch eine Maßnahme der Intensiven Pädagogischen Einzelfallhilfe (§§ 27, 35 KJHG) begleitet werden. Alles könnte so bleiben wie bisher ... und wir hätten formal eine dann vielleicht Schulbezirks gegliederte Ganztagsversorgung.

Fachliche Perspektive

Wie ist es eigentlich zu erklären, dass der „Lern-Ort Schule“ einerseits heute immer wichtiger für Kinder wird – zahllose Befunde weisen diesen als *den* zentralen täglichen Ort von Schülern, ja häufig sogar von ehemaligen Schülern aus – dass andererseits einer solchen Entwicklung, die über den traditionellen Lern-Ort hinausreicht, nämlich hin zum zumindest temporär

dominanten Lebensort, mit einer Struktur begegnet wird, die noch der traditionellen, bis in die achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts üblichen örtlichen Aufteilung von elterlicher Zuhause-Erziehung und schulischer Wissensvermittlung entspricht? Dass letztere Funktion schließlich auch noch im internationalen Vergleich auf der Strecke bleibt wie es KESS-, TIMMS-, PISA- und IGLU-Studien andeuten, geht vermutlich nicht allein auf diese, sondern auf vielerlei Ursachen zurück, mit denen man sich zuletzt ja ausgiebig beschäftigt hat. Zentrale Bestandteile sämtlicher dieser Befunde sind dabei immer wieder die Aspekte fehlender gezielter individueller Förderung und zu frühzeitig stattfindender Selektionsprozesse.

Der Erziehungswissenschaftler Peter Struck (vgl. Frankfurter Rundschau vom 4.6.2004) hat, wie lange vor ihm Tillmann, Hurrelmann oder Heitmeyer, auf neue Erziehungsbezogene Anforderungen an die Schulen aufmerksam gemacht. Dies offenbarte sich spätestens schon zu dem Zeitpunkt, als vor mehr als zehn Jahren erstmals die Gewaltthematik im schulischen Bereich in der Fachöffentlichkeit diskutiert wurde und gerade bei diesem Phänomen sowohl die familiären Erziehungsdefizite als auch die soziale Inkompetenz des im Bourdieu'schen Sinne schulischen Sozialraumes offenkundig wurden. Schon damals wurde versucht, mit sozialpädagogischen Konzepten wie etwa dem der Schulsozialarbeit, die Schule von außen so zu stützen, dass sie ihrem Bildungsanspruch gerecht werden konnte. Dies hat aber nicht zu einer veränderten sondern zu einer ergänzten Struktur der „alten Schule“ geführt. Dass schulische Bildung heute auch die Förderung sozialer Kompetenzen umfassen müsste ist unumstritten. Dass dieses Ziel aber nur durch eine andere soziale wie professionelle Struktur in der Schule selbst, durch moderne didaktisch-methodische Ansätze und einen offeneren Charakter als „Haus der Bildung“ erreichbar ist, scheint sowohl der Kultusbürokratie als auch den Berufsverbänden als Gedanke fremd zu sein.

Es werden im Folgenden einige der über die einschlägigen o.a. Studien evaluierten zentralen Aussagen zu sozialen Begleitaspekten schulischer Entwicklungen darauf hin betrachtet, welche Antworten aus der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit für eine „sozial kompetente Schule“ existieren könnten. Es soll dabei auf zwei zentrale Aspekte geblickt werden: auf die Nutzung externer Ressourcen für schulisches Lernen sowie auf die Chancen, die sich im Zuge der geplanten Entwicklung hin zur Ganztagschule für die Bearbeitung von Erziehungsdefiziten ergeben könnten.

Exklusionsprinzip statt integrativer Impulse

Insbesondere für Migrantenkinder männlichen Geschlechtes erscheint gerade die Schule der Katalysator für spätere soziale Benachteiligung zu sein; für entwicklungsbedingt und damit temporär Leistungsschwächere – und dies sind überdurchschnittlich viele männliche Schüler im Alter zwischen neun und 14 Jahren – erfolgen viel zu früh und noch dazu häufig auch falsche Dia-

gnosen hinsichtlich deren schulbezogener Perspektiven. Die Schule produziert mit Hilfe ihrer vermeintlichen Systemlogik des auf diese Diagnosen folgenden Aussonderns oder Zurückstufens damit eher Exklusions- als Inklusionsprozesse. Insbesondere auch das Zurückgestuft-Werden ist unter jugendsoziologischen Aspekten geradezu fatal, da hier Kinder oder Jugendliche aus einer ihrer wichtigsten Sozialitäten, der schulischen Gleichaltrigengruppe, verbannt werden. Der Wechsel in eine altersmäßig nachfolgende Gruppe kommt dabei einer sozialen Bloßstellung oder Demütigung gleich.

Die Schule verstärkt durch dieses Prozedere gleichermaßen meist schon vorliegende soziale Ungleichheit und zeichnet sich noch dazu durch die Unfähigkeit aus, vorhandene, konstruktiv entfaltbare soziale Potenziale für Wissensbezogene als auch für soziale Lernprozesse zu nutzen.

Sozialraum- und Problemignoranz

Für Kinder und Jugendliche hat sich insbesondere in Ballungsräumen die Schule zum zeitlich umfangreichsten und sozialräumlich prägnanten Lebensort hin gewandelt (vgl. Deinet 2001). Schulen sind nicht mehr nur Orte der Bildung und Erziehung; sie sind kommunikative Treffpunkte und damit auch Orte des sozialen Geschehens eines Gemeinwesens. Infolgedessen hat die Schule längst ihre Abschottungsmöglichkeiten gegenüber sozialen Problemen verloren. Wie allgemein bekannt, machen diese an den Schulmauern nicht halt, sondern landen meist ungefiltert mitten in schulischen Settings.

Die Schule in ihrem tradierten Verständnis einer leistungsentsprechend differenzierten Förderungs- und Selektionspraxis kann dabei nach ihrem derzeitigen Auftragsverständnis und mit einem diesem entsprechenden personalen wie methodischen Ausstattungslevel von Ressourcen den in die Institution hineingetragenen sozialen Problematiken nur unzureichend entsprechen. Wissensvermittlung, Lern- und soziale Dimensionen vermischen sich im Unterricht zu einem überaus komplexen Gefüge. Die Schule kommt dadurch häufig in die Situation, Leistungsbezogene mit an sozialer Auffälligkeit orientierten Selektionsmechanismen zu vermengen und danach Aussonderungsprozesse vorzunehmen, die vielen Kindern und Jugendlichen nicht nur die Chancen einer Integration sondern dazu noch die der individuell adäquaten Leistungsförderung verwehrt.

Wenn man die Befunde der zentralen lebensweltlichen Bedeutung von Schule ernst nehmen will, müsste alles Erdenkliche getan werden, die Schule in ihrer integrativen Funktion zu unterstützen und dies geht folgerichtig nur dadurch, dass die Institutionen, die darin kompetent sind, mit sozialen Problemen umzugehen – wie die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – direkt bzw. je nach Aufgabenstellung mehr oder weniger stark in den schulischen Alltag einbezogen werden. Über zahlreiche Studien zu „Ob-

„dachlosigkeit und Straßenleben bei Kindern und Jugendlichen“ konnte festgestellt werden, dass die Schulen und nicht die Eltern der letzte „Haltepunkt“ vor einer Straßenkarriere waren. Erst der Schulverweis war letztendlich der Anlass und offensichtlich auch der Impuls für zahlreiche Minderjährige, nicht nur von zu Hause, sondern auch „aus der Gesellschaft auszu ziehen“ (vgl. DJI 1995, Kilb 1998, Hansbauer 1998, Lutz u. a. 1999). Schule kommt somit eine ganz entscheidende Rolle bei der insbesondere in der adoleszenten Entwicklungsphase stattfindenden und sich verfestigenden Integration bzw. Desintegration zu.

Die Jugendhilfe wiederum soll genau an dieser und anderer Risiko behafteten Schwellen gezielte Unterstützung und Hilfe bei deren Bewältigung leisten (vgl. Böhnisch 1993). Diesen Auftrag kann sie aber nur dann erfüllen, wenn sie frühzeitig in die Arbeit an solchen Schwellen bzw. Übergängen eingebunden ist. Da ihr insgesamt ein überaus breiter und stufenförmiger Auftragskatalog zukommt, der von der allgemeinen bis zur spezifischen Förderung und Bildung, über die Beratung und Hilfe hin zur Intervention reicht, verfügt sie genau über die Ressourcen, Methoden, Erfahrungen und Interventionsrechte, die für eine effiziente Arbeit an diesen Schwellen wichtig sind. Die bisherige administrative Trennung der beiden Handlungsfelder Schule und Jugendhilfe erweist sich gerade hier als Hindernis und als Zuständigkeitswirrwarr bei der Bearbeitung von Problemen in den aus Adressatensicht eher homogenen lebensweltlichen Zusammenhängen. Die bisher eher übliche gegenseitige Distanzierung von Schule und Jugendhilfe produziert somit selbst einerseits einen größeren Teil psychosozialer Probleme. Sozialarbeit wird dabei häufig als „schulinterne Jugendhilfe“ z. B. in Form von Schulsozialarbeit in das schulische Gefüge implementiert, um die sozialen Bedingungen zur Aufrechterhaltung einer teils antiquierten organisatorischen und didaktischen Schulstruktur zu gewährleisten. Die „eigentliche“ Jugendhilfe ist dann als parallel vorhandenes und manchmal sogar als doppeltes Angebot außerhalb des zentralen schulischen Lebensfeldes platziert. Und dies zum großen Teil vermutlich deshalb, weil Geschichte, Kultur, Aufträge, Administrationen und Akteursgruppen der beiden Handlungsfelder eigene, meist in sich geschlossene Systeme mit selbstreferentiellen Automatismen bilden.

Ignoranz von inhaltlichen Potenzialen, Methoden und Ressourcen außerschulischen Lernens und außerschulischer Bildung

Dass Kinder und Jugendliche – zugegebenermaßen nach sozialer und Bildungsbezogener Zugehörigkeit unterschiedlich ausgeprägt – ihr Wissen häufig Medien gestützt vornehmlich auch außerhalb der Schule generieren ist ebenfalls nicht neu und soll hier nicht weiter diskutiert werden. Ignorant erscheint vor diesem Hintergrund aber die monoprofessionelle Resistenz der Schule. Während z. B. in zahlreichen Feldern der sozialen Arbeit interdiszi-