

Birgit Herz

Vertiefende Aspekte der Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe

1. Die Zielgruppe: Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Die biographischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und -auffälligkeiten sind geprägt durch ein hohes Maß an Unzuverlässigkeit und Unsicherheit, Vernachlässigung und Gewalt, Versagungen und Enttäuschungen, seelischen und körperlichen Verletzungen sowie anderweitiger erschwerter Lebensbedingungen.

Dabei wissen wir durch die Forschungsergebnisse des Kriminologischen Forschungsinstituts Hannover, dass sich solche Belastungssituationen, Erziehungs- und Entwicklungserschwerisse unter der Lebenslage Armut dramatisch zuspitzen können. Ein niedriger sozioökonomischer Status und mangelnde familiäre Ressourcen können die Entwicklungschancen von Heranwachsenden massiv blockieren. „Das Leben dieser Kinder und Jugendlichen ist durch alltägliche und chronische Bedrohung gekennzeichnet, die man nur durch Härte gegen sich selbst und andere, sowie auch durch Unempfindlichkeit gegen psychischen und körperlichen Schmerz überlebt“ (Opp, 2008, S. 75).

In der Schule fallen diese überwiegend männlichen Schüler durch ihr „ge“- und „ver“-störtes Verhalten auf. Keine Schule kann solche Verhaltensweisen ignorieren. Gerade als „verhaltensgestört“ etikettierte Schüler bereiten der schulischen Integration die größten Probleme. Diese Problematik zeigt sich – nur graduell unterschiedlich – auf nationalem und internationalem Niveau.

Verglichen mit anderen Schülerpopulationen ist die objektive Wahrscheinlichkeit relativ hoch, dass als verhaltensgestört etikettierte Schüler sog. Maßnahmekarrieren entwickeln: Schulisches Scheitern, Klassenwiederholung, Sonderbeschulung oder Ausschulung, Schulverweigerung oder Straßenkarrieren stehen oft am Ende einer Kette demotivierender und aggressionsfördernder schulischer Erfahrungen. Bei allen beschreibbaren Lern- und Verhaltensproblemen, auffälligen emotionalen Verarbeitungsmustern, Krisen und Konflikten, mit denen die Schulen in ihrem pädagogischen Alltag konfrontiert sind, sehen wir Kinder und Jugendliche, „die verletzt wurden, verletzt sind und selbst verletzen“ (Opp, 2008, S. 75).

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen stellen an die öffentliche Bildung und Erziehung die größte Herausforderung dar. Am Umgang mit ihnen muss sich Qualität und Fachlichkeit bewähren. Kindergärtnerinnen, LehrerInnen, Sonder- und SozialpädagogInnen sind in ihrem Berufsalltag immer mit einer schwierigen Klientel konfrontiert, weil sie gleichsam als Ersatzpersonen herhalten müssen, mit denen Ausdrucksweisen der Verzweiflung und Hilflosigkeit, aber auch Größen- und Allmachtsphantasien ausagiert werden. Zur Qualifizierung der o.g. Berufsgruppen würden folglich Kenntnisse der Mechanismen von „Übertragung“ und „Gegenübertragung“ zwingend gehören.

Doch unter dem derzeitigen Leistungsdruck der Allgemeinbildenden Regelschulen scheint die Sonderbeschulung immer noch die Lösung erster Wahl. Marc Willmann konnte nachweisen, dass die Zahl der Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung“ im Zeitraum von 1995 bis 2005 um 295 Schulneugründungen bundesweit zugenommen hat (vgl. Willmann, 2005).

Eine vergleichbare Expansion verzeichnet auch die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Angeboten der „Hilfen zur Erziehung“. Zunehmende Belastungen und Krisen in Familien und Alleinerziehenden, etwa durch Arbeitslosigkeit, Armut, Trennungen, Sucht oder Überschuldung begründen den zunehmenden Bedarf an ambulanten, teilstationären oder stationären Hilfen zur Erziehung.

Die Hilfen zur Erziehung sind der zweitgrößte Aufgabenbereich in der Kinder- und Jugendhilfe und zugleich der zweitkostenintensivste. Insbesondere bei den ambulanten Hilfen zur Erziehung kam es seit Inkrafttreten des KJHG's 1991 zu einer Kostenexplosion. Trotz dieser Entwicklung besteht eine eindeutige Unterversorgung von Kindern und Jugendlichen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf!

Dabei war der Ausbau der ambulanten Hilfen zur Erziehung der Hoffnung geschuldet, die Zahl und den zeitlichen Umfang der Fremdunterbringungen zu reduzieren!

Auch die Kinder- und Jugendhilfe kennt Maßnahmekarrieren. „Die Fachkräfte der Jugendhilfe und ihre Kooperationspartner haben es immer wieder mit Kindern

und Jugendlichen zu tun, die sie an ihre Grenzen bringen: an die Grenzen ihrer persönlichen Belastungsfähigkeit, die Grenzen ihrer Zuständigkeit mit gesetzlichen Aufträgen und auch an die Grenzen öffentlicher Akzeptanz für abweichendes und auffälliges Verhalten“ (Ader, 2006, S. 227). Dies führt oft zu Eskalationen im System der Kinder- und Jugendhilfe und löst Delegationsketten aus: Für jedes neue Problem gibt es scheinbar eine Lösung und für jede Lösung ein neues spezifisches Angebot (vgl. Ader, 2004, S. 439). Somit wechseln auch die Zuständigkeiten.

Diskontinuität – also das, was diesen Kindern und Jugendlichen am wenigsten gut tut – tritt oft und ausgerechnet dann ein, wenn sich massive Schwierigkeiten abzeichnen. Für diesen Aufschaukelungsprozess zwischen Institution und Subjekt ist ein Phänomen kennzeichnend: „Überlastung“ – und zwar bei allen Beteiligten!

Ich fasse zusammen:

1. Es besteht ein erheblicher Bedarf an schul-, sonder- und sozialpädagogischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. Dazu gehört idealerweise eine entsprechender Elternbegleitung und -beteiligung.
2. Die überwiegende Zahl dieser Schüler hat nicht nur sonderpädagogischen Förderbedarf im Verhalten, sondern erhält auch Hilfen zur Erziehung.
3. Beide Systeme, Schule wie Kinder- und Jugendhilfe sind Prozessbeteiligte bei der Konstituierung und Dynamisierung von Maßnahmekarrieren.
4. Daraus ergibt sich die praktische Bedeutung und der pädagogische Stellenwert des Themas „Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe“.

2. „Alle(s) in Bewegung!“

Viele Studien zum Thema Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Systemen benennen die vielfältigen Kooperationserschwerisse. Zwei Aussagen illustrieren beispielhaft das Spannungsverhältnis zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe.

Ich zitiere Ulf Preuss-Lausitz aus dem Jahr 2005: „Sozialarbeiter haben oft Abneigung gegen den „Leistungsdruck“ und den „Zwangscharakter“ von Schule, verteidigen ihre freiwilligen Angebote und lehnen oft die Unterstützung für schulisches Lernen ab; Lehrer wiederum schätzen sozialpädagogische Arbeit oft als anspruchslos, opportunistisch und wirkungslos ein“ (Preuss-Lausitz, 2005).

Von Seiten des Diakonischen Werkes hieß es 2006: „Während Schulen ihre Pädagogik an Begriffen wie Verpflichtung, Vermittlung festgelegter Inhalte, Kontrolle und Leistung ausrichten müssen, sind die zentralen Begriffe in der Kinder- und Jugendsozialarbeit eher Freiwilligkeit, Selbstgestaltung, Unterstützung und Entwicklungsförderung“ (Diakonisches Werk, 2006, S. 20).

Beide Positionen enthalten Klischees über die jeweilige Berufsgruppe und erschweren damit den Dialog und die Kooperation. Zudem stellen unterschiedliche institutionelle Kulturen sowie Differenzen in der Verwaltungsstruktur ernstzunehmende Hürden für eine gelingende Zusammenarbeit dar. Das bedeutsame Kooperationshindernis scheint mir jedoch die derzeitige Ressourcenlage im Sozial-, Gesundheits-, Bildungs- und Kinder- und Jugendhilfebereich.

Die Sozialpädagogik ist gleichermaßen mit einer Finanzierungs- und einer Verwaltungslogik verschränkt. Weniger denn je ist die Kinder- und Jugendhilfe heute ein von deren Zwangslogik befreites Eiland des Sakralen. Vielmehr ist sie pädagogischer Teil eines breiten Dienstleistungsmarktes, auf dem die freien Träger als Wettbewerber mit der Wirtschaftlichkeit ihrer Leistungen um die Gunst der budgetierten Sozialdienste konkurrieren. Und: diese Konkurrenzsituation verschärft sich zunehmend. Im Mittelpunkt steht heute nicht mehr der reale Hilfebedarf eines Kindes oder Jugendlichen, sondern das Problem seiner Finanzierung.

Selbst die Schulen sind mit Ressourcenverknappung einerseits und hohen Exzellenzerwartungen andererseits konfrontiert. Gefordert werden finnische Spitzenleistungen – ohne allerdings die finnischen Ressourcen zu gewähren! Gleichzeitig erleben die Schulen die Grenzen ihrer Bildungs- und Erziehungsanstrengungen. Armut, Arbeitslosigkeit, zunehmende soziale und kulturelle Heterogenität ihrer SchülerInnen, sich auflösende und neu bildende Familienstrukturen werden in die Schulen hineingetragen und lösen sich dort nicht einfach auf (vgl. Opp, 2008, S. 82f). Problematisch ist für die Schule vor allem auch, dass sich bei bestimmten Elterngruppen die gemeinsamen und verbindlichen Grundlagen, auf die sich Bildung und Erziehung bislang noch stützen konnte, in einem Zerfallsprozess befinden.

Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen nehmen heute bereits im Elementar- und Primarbereich stark zu. Komplexere Störungsbilder erzwingen geradezu, hier Lösungen für Probleme zu finden, die die Möglichkeiten und Zuständigkeiten traditioneller Hilfeeinrichtungen überschreiten. Die theoretische wie handlungspraktische Auseinandersetzung über Kooperation zwischen Schule und

Kinder- und Jugendhilfe ist folglich ein Kernthema der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (vgl. Reiser/Dlugosch/Willmann, 2008).

Im Folgenden will ich konkretisieren, unter welchen Bedingungen die schulische und außerschulische kooperative Förderung und Unterstützung trotz dieser Dilemmata gelingen kann.

3. Rahmenbedingungen professioneller Kooperation

Erziehung und Bildung in kooperativen Kontexten heißt, Stabilität und Sicherheit zu gewährleisten, den Druck in Krisen zu reduzieren, d.h. Entlastung zu schaffen und neue positive Entwicklungsperspektiven und Teilhabechancen zu eröffnen. Wenn Einverständnis über diese Ziele hergestellt werden kann, dann müssen der Zielerreichung Mittel zugeordnet werden. Um diese Ziele zu verwirklichen, bedarf es demnach grundlegender fachlicher, struktureller und politischer Voraussetzungen.

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen bringen uns Professionelle oft an die Grenzen unserer Handlungsfähigkeit. Ihre Konfliktdynamiken können ganze Helferteams aufmischen oder sprengen. Zwar müssen sich LehrerInnen und SozialarbeiterInnen in ihre Lebensgeschichten verwickeln lassen, um tragfähige Beziehungen aufzubauen, aber zugleich ist auch eine professionelle Distanz erforderlich, um pädagogische Entwicklungsprozesse angemessen zu steuern. In diesem dynamischen Wechselspiel liegen die ersten Stolpersteine der Kooperation.

Um den Bildungs- und Erziehungsauftrag erfolgreich umzusetzen, brauchen die Professionellen selbst einen klaren Rahmen für ihre Arbeit. Dazu zählen nicht nur die gesetzlichen Richtlinien, sondern auch konkrete Rahmenbedingungen zur Ausgestaltung ihrer Zusammenarbeit. Hierzu zählen vor allem:

Strukturelle Rahmenbedingungen:

- Vertragliche Verankerung der Kooperation in Kooperationsverträgen
- Einbeziehung der Leitungsebenen in Kooperationsvereinbarungen und -prozesse
- Konkrete Verfahrenabsprachen
- Ausreichend große Zeitfenster für gemeinsame Konzept-, Strategie- und Leitbildentwicklung
- Gemeinsame Stellenausschreibungen und -besetzungen
- Gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit
- Überschaubare regionale Kooperationseinheiten.

Fachliche Rahmenbedingungen

- Wechselseitiger Know-how-Transfer und gemeinsame Fort- und Weiterbildung
- fallspezifische Tandembildung
- kooperatives Fallmanagement
- gemeinsame Evaluation und Supervision zur Qualitätssicherung
- Entwicklung einer sozialräumlichen Landkarte
- Gemeinsame Elternarbeit
- Hohe Kommunikations- und Beratungskompetenz.

Politische Rahmenbedingungen

- Anerkennung des Handlungsbedarfs und der pädagogischen Ziele
- Gewährleistung der strukturellen und fachlichen Rahmenbedingungen
- Längerfristige Planungssicherheit durch stabile Finanzierung
- Transparenz der Finanzierung
- Bereithalten und Unterstützung zielgruppenspezifischer Arbeitsbedingungen
- Beteiligung beider Systeme an der Schulentwicklungs- und Kinder- und Jugendhilfeplanung.

Kooperation ist ein kontinuierlicher Prozess, der nicht nur Kenntnisse über die Arbeitsgrundlagen und Berufskulturen der jeweils anderen Profession erfordert, sondern auch die je individuelle Bereitschaft, Partnerschaftlichkeit und Gleichberechtigung als persönliche Qualifizierung anerkennt und wertschätzt.

Solche Kooperationseinheiten könnten in der Region wie Seismographen arbeiten – so etwa im Kontext von Prävention; sie können aber auch ebenso frühzeitig intervenieren, wenn Kinder oder Jugendliche „so schlimm sind, dass niemand sie aushält“, d.h. frühzeitig intervenieren, um Maßnahmekarrieren möglichst zu vermeiden.

Allerdings ist schulische und außerschulische Kooperation kein Allheilmittel! Sie steht in einem mehrdimensionalen Spannungsverhältnis, da

1. die Kinder- und Jugendhilfe derzeit eine Intensivierung ihrer Kontrollfunktion und eine Reduzierung ihrer Fachlichkeit erlebt,

2. die Schulen den Druck ihrer Leistungsanforderungen erhöhen und damit Selektionsprozesse verschärfen und
3. sich ein Trend abzeichnet, bei dem nicht mehr nach der psychischen Logik abweichenden Verhaltens gefragt wird, also nach dem Sinn einer Verhaltensstörung aufgrund verstörender Lebensbedingungen. Stattdessen setzt dieser Trend verstärkt auf Psychopharmaka und Disziplinierung.

Mag sein, dass solche „Rezeptpädagogik“ dem Berufsstand der Kinderärzte und der medizinischen Psychiatrie nützt. Mag sein, dass die Disziplinar- und Strafpädagogik den Entscheidern in der Verwaltung bei ihrer Budgetplanung hilft. Doch die Kinder und Jugendlichen (und deren Erziehungsberechtigte) mit spezifischem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Verhalten brauchen zuallererst kompetente und engagierte Erwachsene mit umfassenden pädagogischen Qualifikationen, die glaubwürdig, kontinuierlich und verlässlich Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsprozesse begleiten und unterstützen!

4. Perspektiven schulischer und außerschulischer Inklusion

Wie sieht die Sache nun perspektivisch aus? Die Integrations- und interkulturelle Forschung betont wieder und wieder, dass nicht Auslese und Segregation, sondern Integration, bzw. Inklusion der geeignete Motor für Leistung und Entwicklung für alle Schülerinnen und Schüler ist. Die aktuelle politische Ausgangslage wird die bisherigen Arbeitsgrundlagen der Allgemeinbildenden Regel- und Sonderschulen nachhaltig verändern. Mit der Unterzeichnung der „Convention on the Rights of

Persons with Disabilities” durch die Bundesregierung wird das bisher bestehende doppelte Fördersystem in Frage gestellt.

Damit stehen wir vor der Herausforderung, Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen integrativ bzw. inklusiv zu beschulen, d.h. sie in ihren jeweiligen Stammschulen zu fördern und zu unterstützen. Das ist in einigen europäischen Ländern bereits und zum Teil seit langem pädagogischer Alltag. Aber auf „eine Schule für alle“ ist die Allgemeinbildende Regelschule in ihrer derzeitigen Verfasstheit denkbar schlecht vorbereitet – und schon gar nicht auf SchülerInnen mit Verhaltensstörungen. Perspektivisch muss es darum gehen, die sonder- und sozialpädagogischen Kompetenzen der Erziehungshilfe in und mit der Regelschule zu vernetzen. Wir stehen erst am Anfang des Kooperationsaufbaus.

Für Poeten mag gelten, dass allem Anfang „ein Zauber innewohnt“; für PädagogInnen in der Praxis wohnt diesem Anfang wohl eher ein gewisses Chaos inne aus tausend Fenstern rufen 1000 Stimmen und oft wird Lärm als Musik ausgegeben. Um daraus einen Chor zu formen, Rhythmus und Takt in diesen Prozess zu bringen, muss man zumindest eine Vorstellung von der Melodie des Liedes haben, das da gesungen werden soll. Übrigens: Weder als „l’art pour l’art“ noch als amusement, sondern zugunsten der „ge“ und „ver“störten Kinder und Jugendlichen.

Dazu wollte ich einige Anregungen liefern.

Literatur:

Ader, Sabine (2004): „Besonders schwierige Kinder: Unverstanden und instrumentalisiert“. In: Fegert, Jörg M. & Schrapper, Christian (Hrsg.). Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim, München: Juventa, 437-456

Ader, Sabine (2006): Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim, Münster: Juventa

Diakonisches Werk der Evangelischen Kirchen in Deutschland e.V. (2006, Hrsg.): Kooperation Kinder- und Jugendhilfe und Schule. Leinfeld-Echterdingen: Eigendruck

Herz, Birgit (2008): Kooperation zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Reiser, Helmut, Dlugosch, Andrea & Willmann, Marc (2008, Hrsg.): Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Hamburg: Kovač, 171-189

Opp, Günther (2008): Schulen zur Erziehungshilfe – Chancen und Grenzen. In: Reiser, Helmut, Dlugosch, Andrea & Willmann, Marc (Hrsg.): Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Hamburg: Kovač, 67-88

Preuss-Lausitz, Ulf (2005): Notwendiger Wandel – veränderte Herausforderungen: Erziehungshilfe an Schnittstellen und Schnittmengen. Vortrag auf der Bundesfachtagung des Evangelischen Erziehungsverbandes EREV am 10. 5. 2005 in Oberhausen, 1-10

Reiser, Helmut, Dlugosch, Andrea & Willmann, Marc (2008, Hrsg.): Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Hamburg: Kovač

Willmann, M. (2005): Schulen für Erziehungshilfe-Survey 2004/2005. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 56 (Jg.), H. 11, 442-455