

## **KOOPERATION SCHULE UND JUGENDARBEIT – NEUE BILDUNGSVIELFALT DURCH GANZTÄGIGE BILDUNGS- & BETREUUNGSANGEBOTE**

In der öffentlichen Diskussion herrscht Einigkeit darüber, dass es im Bereich Bildung in Deutschland deutlicher Veränderungen bedarf. Angeregt durch die Veröffentlichung des deutschen Abschneidens im internationalen Schülerleistungstest der PISA-Studie 2001 wird die Verbesserung und der Ausbau von Bildungsangeboten vehement gefordert. Insbesondere ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote sollen Verbesserungen schaffen. Wenn Kinder und Jugendliche mehr Zeit am Tag zur Verfügung haben, so die Annahme, können sie besser gefördert werden. Doch welche Konzepte führen tatsächlich zu einer besseren Bildung? Denn „mehr desselben“ führt bekanntlich nicht automatisch zum Erfolg. Deshalb lohnt es sich, den Blick auf Bildungskonzepte zu richten, die jenseits des schulischen Alltags liegen. Denn eine weitere große Institution in Deutschland beschäftigt sich mit der Bildung von Kindern und Jugendlichen: die kommunale und die verbandliche Jugendarbeit. Im Zuge ganztägiger Bildungs- und Betreuungskonzepte gibt es nun mehrere Gründe, die Kooperation dieser beiden Institutionen zu stärken:

Zum einen benötigen ganztägige Konzepte umfassende pädagogische Kompetenzen zusätzlich zur Unterrichtsgestaltung, aber den Schulen fehlt es an personellen und räumlichen Ressourcen. Zum anderen besteht bereits ein breites Angebot an Bildungs- und Betreuungseinrichtungen außerhalb der Schule, die ein eigenständiges Sozialisationsfeld darstellen. Doch bisher konkurrieren ganztägige schulische Angebote am Nachmittag häufig zeitlich mit den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit (Bundesjugendkuratorium, 2001, S. 10). Denn schulische und außerschulische Angebote werden bislang unabhängig voneinander umgesetzt. In der Vernetzung der Angebote aber läge das Potential. Eine Institution kann den komplexen Bildungsauftrag nicht leisten, weil sich aus den veränderten Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen für die Bildungseinrichtungen ein komplexer Auftrag ergibt. (BMFSFJ, 2002, S. 10). Schule und Jugendarbeit können dabei gute Partner sein, um eine ganzheitliche Bildung zu ermöglichen und die Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche zu verbessern.

Bislang erfolgt Kooperation selten konzeptionell verankert und institutionell abgesichert. Um die Chancen der Kooperation zu nutzen, wird ein Prozess angestrebt. Im kommunikativen Prozess nach Schnettler streben beide Partnern untereinander ausgehandelte Ziele an und beziehen bereits in der Entwurfsphase die notwendigen Beteiligten der anderen Institution mit ein (Schnettler, 1998, S. 33).

Im vorliegenden Beitrag werden die Ziele sowie die Schwierigkeiten und die Chancen von Kooperationen zwischen Schule und einem Teilbereich der Jugendhilfe, der Jugendarbeit, vorgestellt. Abschließend werden Handlungsansätze zur Entwicklung eines neuen Kooperationsverhältnisses aufgezeigt.

### **1. Welche Bildung brauchen Kinder und Jugendliche?**

Von der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichtes, der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe und dem Bundesjugendkuratorium deutlich gefordert: „Bildung ist mehr als Schule“ (Bundesjugendkuratorium, 2002). Die inhaltliche Ausprägung dessen, was unter Bildung verstanden wird, ist jeweils von dem zeitdiagnostischen Gehalt der gegenwärtigen Epoche geprägt. So ist eine bildungsökonomische Perspektive derzeit populär und wird in der öffentlichen Diskussion häufig eingenommen. Im Zuge dessen wird Bildung mit Qualifikation gleichgesetzt. Dies kritisiert Scherr, wenn er feststellt, dass unter „Bildung im politischen Diskurs vor allem das verstanden wird, was sich direkt und indirekt als Förderung arbeitsmarktgängiger Qualifikationen und Kompetenzen erweist ( vgl. Scherr, 2002, S. 314).

Die Grundlage für Bildungskonzepte finden sich in der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen, welche geprägt sind vom gesellschaftlichen Wandel. Die gesellschaftlichen Veränderungen erfordern die Erneuerung von Bildungskonzeptionen: Durch die Pluralisierung von Lebensstilen im Zuge der Individualisierung werden spezifischere Lernarrangements notwendig. Gleichzeitig steht die berufsqualifizierende Funktion von Schule einer strukturellen Arbeitslosigkeit gegenüber. Die an Arbeit gekoppelten ökonomischen, sozialen und gesellschaftlichen Zugänge gelten nur für den erwerbstätigen Teil der Bevölkerung. Die ‚Verengung des Arbeitsmarktes‘ bringt es mit sich, dass bislang durchschnittliche Lebensentwürfe, die sich auf Vollzeitbeschäftigung gründen, nicht mehr oder nur sehr schwer erreichbar sind (Münchmeier, 1997, S. 16f., Böhnisch, et al, 1985, S. 26).<sup>1</sup> Welche Bildungsziele sollen also zukünftig verfolgt werden, wenn unter anderem die Qualifizierung für die Erwerbstätigkeit eine abnehmende Rolle spielt?

Rauschenbach stellt dazu fest, dass es bei Bildung nicht nur um Fakten und Informationen geht, sondern um Kompetenzen, die Chancen und Risiken einer Lebensführung in einer individualisierten Gesellschaft zu bewältigen (Rauschenbach, 2005, S. 3).

Bildungskonzepte dürfen daher nicht nur auf Verfügungswissen abzielen, sondern müssen Orientierungswissen anbieten (vgl. Mittelstraß, 2002, S. 164). Über Verfügungswissen eignen sich Kinder und Jugendliche die Dinge der Welt an, und über Orientierungswissen erhalten sie ein reflektiertes Verhältnis dazu. Gegenwärtig wird in der Schule vorrangig Verfügungswissen akkumuliert. Das Orientierungswissen ist eher schwach ausgeprägt, gewinnt aber für die Lebensbewältigung von Kinder und Jugendlichen rasant an Bedeutung. (vgl. Mittelstraß, 2001).

Die Rahmenbedingungen für den Erwerb von Orientierungswissen benötigen Gestaltungsspielräume, die in formellen Bildungssettings wie Schule schwer zu realisieren sind. Die formelle Bildung ist strukturiert, hierarchisch gegliedert, verpflichtend, auf Leistungszertifikate ausgerichtet und baut zeitlich aufeinander im Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem auf. Dagegen bieten nichtformelle und informelle Bildungssettings einen guten Rahmen zur Erlangung von Orientierungswissen: Nichtformellen Bildungsprozessen liegen zwar Bildungsintentionen zugrunde, jedoch mit einem Angebotscharakter und daher freiwillig. Informelle Bildung geschieht ohne Bildungsabsicht, durch inneren oder äußeren Anstoß, vollzieht sich nicht als bewusster Prozess im Umfeld von Familie, Freunden, Nachbarschaft, Medien, Freizeit und Arbeit. (vgl. Bundesjugendkuratorium, 2001, S. 23).<sup>2</sup>

Für ganzheitliche Ganztagsangebote ist die Verzahnung von formellen, nichtformellen und informellen Bildungsbereichen notwendig, um Kindern und Jugendlichen verschiedene Erfahrungsqualitäten zu gewährleisten (vgl. Bundesjugendkuratorium, 2001, S. 24). Ein integriertes Konzept aus den drei oben genannten Settings ermöglicht es den Kindern und Jugendlichen, verschiedene Grade von Freiheit auszuprobieren, sich schrittweise an eine größere Selbstbestimmung und Mitbestimmung heranzutasten, individuelle Orientierung zu erlangen und, wie von Hentig es formuliert, eine Brücke zwischen der kleinen und großen Welt zu bauen (vgl. von Hentig, 1993, S. 228). Die Kooperation von Schule und Jugendarbeit ermöglicht die Kombination aus diesen Settings.

### **Exkurs: Jugendarbeit – Was ist das?**

Einige Autoren stellen fest, dass im schulischen Umfeld häufig über Jugendarbeit wenig gewusst wird, dass der Begriff zu Missverständnissen führt oder sogar dass Jugendarbeit ganz unbekannt ist

---

<sup>1</sup> Im Mai 2004 beträgt die Arbeitslosenquote in Deutschland 10,3 %. Die Arbeitslosenquote bei Jugendlichen unter 25 Jahren liegt bei 9,1%. URL: <http://statistik.arbeitsamt.de>

<sup>2</sup> Informelle Bildung wird häufig mit Sozialisation gleichgesetzt und ist schwer abgrenzbar, lediglich durch den induktiven Prozess der Reflexion und Aktion, den Sozialisation nicht zwangsläufig enthält. Näheres dazu bei Dohmen, 2001

(vgl. Faulde/Schillo, 1993, S. 22f.). Daher wird im folgenden das Arbeitsfeld der Jugendarbeit skizziert:

Die Jugendarbeit zählt zur Kinder- und Jugendhilfe. Die Leistungen der Jugendhilfe sind im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) geregelt. Sie umfassen neben der Jugendarbeit die Hilfen zur Erziehung, die Jugendsozialarbeit, den Kinder- und Jugendschutz, die Förderung der Erziehung in der Familie, u.a.m. Die Trägerlandschaft lässt sich in zwei große Gruppen unterscheiden: Die öffentlichen und die privaten (freien) Träger. Die freien Träger können Vereine, Wohlfahrtsverbände, Jugendverbände, konfessionelle Träger oder Initiativen sein (vgl. Gernert, 2001, S. 23).

In der öffentlichen Wahrnehmung und auch bei Lehrer/innen ist die Tradition der Defizitorientierung von institutioneller Kinder- und Jugendhilfe ungebrochen. Jugendarbeit wird nach wie vor häufig auf Benachteiligtenförderung reduziert.

Die Jugendarbeit hat eigene geographische sowie soziale Orte. Dazu zählen Jugendzentren, Zeltlager, Bildungsstätten, Jugendclubs und selbstverwaltete Räume ebenso wie Wochenendseminare, thematische Jugendgruppen, internationale Jugendbegegnungen oder Peergroups. Auch benötigen unterschiedliche fachliche Ansätze jeweils spezifische Orte. Zum Beispiel benötigen erlebnispädagogisch orientierte Kurse Naturräume.

Alle Angebote der Jugendarbeit folgen grundlegenden Prinzipien, deren Ausprägung sich als alternatives Sozialisationsfeld zu anderen gesellschaftlichen Institutionen wie Elternhaus, Schule und Arbeit entwickelt haben. Die Entwicklung der Prinzipien erfolgte vornehmlich in den 1970er Jahren in Abgrenzung zu hierarchischen Eltern-Kind-Beziehungen, Leistungsbewertungen der Schule und der Arbeit, strengen Norm- und Wertvorstellungen und fehlenden Mitspracherechten. Nach wie vor soll die Jugendarbeit alternative Erfahrungen zu den aktuellen gesellschaftlichen Lebensbedingungen bieten: Es soll keinen Konsumzwang geben und keine Leistungskontrolle stattfinden. Primär berufsqualifizierende Ansprüche sollen nicht gestellt werden; und mit den Medien soll ein reflektiver Umgang ermöglicht werden (vgl. Giesecke, S. 84f., 1973; vgl. Baake, 1985, S. 119 ff.)

## **2. Kooperation**

Neben der bildungstheoretischen Notwendigkeit für eine stärkere Kooperation von Schule und Jugendarbeit gibt es eine Reihe von Motiven, die Kooperationsbemühungen zu befördern. Aktuelle Beweggründe für verstärkte Kooperationsbestrebungen sind auf Seiten der Jugendarbeit (vgl. Deinet, 1997, S. 356f):

- die zeitliche Konkurrenz mit einem ganztägigen Schulangebot;
- das Bestreben, Schule in das sozialräumlich lebensweltorientierte Bildungskonzept mit einzubeziehen;
- politische Vorgaben;
- die Abnahme der Besucher/innenzahlen bei Veranstaltungen.

Die Schule kann folgende Gründe aufführen:

- Fehlende Betreuungsangebote und Räumlichkeiten für spezielle Angebote (z.B. Fotolabor, flexibel nutzbarer Großgruppenraum, Freizeitbereich);
- Mangel an spezialisiertem Personal;
- Mangel an Materialien (z.B. bei der Medienarbeit);
- Disziplinschwierigkeiten oder Konflikte im Unterricht;
- ein umfangreiches pädagogisches Angebot als Werbemaßnahme für die Schule.

Die geläufigen Kooperationsformen von Jugendarbeit und Schule lassen sich in Anlehnung an die Typologie von Burkhard und die Differenzierung von Niesolny in vier Kooperationsformen unterscheiden (vgl. Burkhard, 1995, S. 125 ff.; vgl. Niesolny, 1981):

- ⇒ Das **Subordinationsmodell** ordnet Jugendarbeit allein schulischen Zwecken unter. Dies geschieht zum Beispiel, wenn mit Hilfe der Jugendarbeit versucht wird, in erster Linie Kinder und Jugendliche zu reintegrieren, die von der Leistungsnorm der Schule abweichen. Das Verhältnis schulischer und außerschulischer Pädagogik beschränkt sich auf die Defizitorientierung.
- ⇒ Das **Distanzmodell** beschreibt die schulischen und sozialpädagogischen Arbeitsfelder ohne strukturelle Verbindungen und kooperative Bezüge. Es handelt sich um ein additiv-duales System, in dem die Angebote der Jugendhilfe insgesamt auf freiwilliger Basis außerhalb schulischer Unterrichtszeiten und Räumen, zum Beispiel im Hort oder in Räumen der Jugendarbeit stattfinden.
- ⇒ Das **Integrationsmodell** versteht Schule als Lebensraum, der auch soziale Kompetenzen vermittelt. Es handelt sich um ein additives Modell, in dem Jugendarbeit und Schule „nebeneinanderherlaufen“ (Olk/Speck, 2001, S. 85). Es können einzelne Projekte unter dem Dach der Schule oder außerhalb stattfinden. Als schulisches Ganztagsangebot in offener Form: Zur festen Schulzeit kommen freiwillig zu nutzende Angebotelemente für eine Teilschülerschaft hinzu. Die professionellen Kompetenzen ergänzen sich in geringem Umfang. Es sind sowohl einzelfallbezogene, niedrigschwellige als auch präventive Maßnahmen für alle Kinder und Jugendlichen möglich.
- ⇒ Im **Kooperationsmodell** wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen auf der Basis gemeinsamer Arbeitszusammenhänge realisiert, beispielsweise gemeinsame Projekt- und AG-Gestaltung. Beide Berufsgruppen erkennen handlungsbezogene Gemeinsamkeiten und ergänzen sich hinsichtlich der unterschiedlichen professionellen Ausgestaltung. Gemeinsam verständigen sie sich über die pädagogischen Ziele und stellen die Konzepte für Bildungsprozesse auf. Auch die Durchführung kann gemeinsam erfolgen.

Hinsichtlich des Potentials für Bildungsprozesse ist festzuhalten, dass der Erwerb eines umfassenden Orientierungswissens bei dem weitreichenden Integrationsmodell ermöglicht wird, aber vor allem bei dem Kooperationsmodell erzielt werden kann: Durch den Personalmix, die unterschiedlichen Bildungsorte und die Öffnung der Schule nach innen und außen verzahnen sich formelle, nichtformelle und informelle Bildung. Aktuell gibt es bereits Kooperationen, vor allem in offenen Ganztagsschulmodellen, denen teilweise landesweite Rahmenvereinbarungen zur Kooperation mit einzelnen Verbänden der Jugendarbeit zu Grunde liegen. Diese entsprechen jedoch eher dem Subordinations-, maximal dem Integrationsmodell. Das Ziel sollte jedoch das Kooperationsmodell sein. (vgl. Augsburg, 2004)

### 3. Schwierigkeiten der Kooperation

Jugendarbeit und Schule haben im Detail unterschiedliche Aufträge, ein unterschiedliches Bildungsverständnis sowie berufskulturelle und institutionelle Differenzen. Daher werden Jugendarbeit und Schule häufig als „ungleiche Partner“ bezeichnet (Schweizer, S. 86, 2001). Dies äußert sich in den Arbeitsweisen und –prinzipien von Schule und Jugendarbeit, die in der nachfolgenden Übersicht schematisch vereinfacht dargestellt sind (vgl. Coelen, 2003, S. 5; vgl. Richter, 1998, S. 17ff.):

	<b>Schule</b>	<b>Jugendarbeit</b>
<b>Prinzipien</b>	- Verpflichtung - Standardisierung	- Freiwilligkeit - Pluralität

<b>Werte</b>	- Chancengleichheit - Herstellung von Bestimmtheit	- Ausgleich von Ungerechtigkeiten - Ermöglichung von Selbstbestimmung
<b>Bindung</b>	- Stabilität - Konstanz	- Flexibilität - Spontaneität
<b>Sozial- Formen</b>	- Kollektive Ansprache - Vergleichende Einzelbewertung	- Individueller Bezug - Gemeinschaftliche Erlebnisse
<b>Inter- Aktionen</b>	- Zweckrationalität - Disziplin	- Wertrationalität - Konsens
<b>Raum</b>	- Universalistischer Blick - Ortsgebundener Unterricht	- Lokaler Bezug - Mobile Aktivitäten
<b>Zeit</b>	- Zukunftsperspektive - Ergebnisorientierung	- Gegenwartsbezug - Prozessorientierung

Diese Gegensätze entsprechen der jeweiligen struktur-funktionalen Logik. Sie können komplementäre Ergänzungen darstellen und somit zur theoretischen Ausgangsbasis für die Umsetzung von Kooperationen werden. In der praktischen Ausgestaltung von Kooperationen resultieren aus den Gegensätzen jedoch häufig Schwierigkeiten bei der gemeinsamen Zielfindung, der Kommunikation sowie Diskrepanzen in der Arbeitsweise. Zum Teil kollidieren auch die jeweils gesetzlichen Aufträge oder die jeweiligen gesellschaftlichen Erwartungen untereinander.

Unter den Lehrer/innen und Sozialpädagogen/innen gibt es viele Reibungspunkte und Kommunikationsschwierigkeiten. Grundsätzlich sprechen Böhnisch und Münchmeier von einer Illusion, der die Jugendarbeit erliege, wenn sie hoffe, der Schule auf ‚gleicher Augenhöhe‘ zu begegnen (Böhnisch/Münchmeier, 1992, S. 194). Noch heute wird der Ausdruck ‚gleiche Augenhöhe‘ in Praxisbezügen häufig bemüht, um den Wunsch der Jugendarbeit nach gleichberechtigtem Aushandeln von Zielen und Handlungsformen in Bildungszusammenhängen auszudrücken. Es bestehen jedoch zwischen beiden Professionen eklatante Unterschiede, z.B. in der Anzahl der Akteur/innen, den Arbeitsstrukturen sowie beim Gehalt.

Die vorherrschende Kommunikationskultur der Lehrer/innen, wie Olk und Speck beschreiben, bietet ungünstige Voraussetzungen für die Arbeit im Team: Ein zentrales Charakteristikum der Arbeitsweise von Lehrer/innen liege im unausgesprochenen Prinzip des Nebeneinanderherarbeitens und der Nichteinmischung in die Arbeit von Kolleg/innen (vgl. Olk/Speck, 2001, S. 46-85). Entscheidend ist auch, mit welchen Rollenerwartungen die Angehörigen beider Professionen aufeinander treffen. Es bestehen Vorurteile übereinander, die durch fehlende Sachinformationen der Leistungen und Aufgaben der beiden Institutionen genährt werden. Gängige Vorurteile der Jugendarbeiter/innen über die Schule sind laut Schweizer: Die Schule ist eine verkrustete Bürokratie, eine statische ‚Paukmaschine‘ und inkompetent hinsichtlich psychosozialer Unterstützung für die Schüler/innen. In den Augen der Schule sind dagegen Sozialarbeiter/innen gut im Reden und schwach im Handeln. Sie werden häufig als ‚Feuerwehr‘ angefragt, wenn Elternhaus und Schule bereits am Ende ihrer Maßnahmen sind (vgl. Schweizer, 2001, S. 86-99).

Dies spiegelt sich auf der mittelbaren Ebene in den Rollenerwartungen der Lehrer/innen an die Sozialpädagogen/innen wider: Sie sind nicht partnerschaftlich geprägt. In der Studie von Szczyrba wurde deutlich, dass Lehrer/innen vor allem eine Unterstützung ihrer Aufgabe bei der Arbeit mit sozial benachteiligten Schüler/innen wünschen (vgl. Szczyrba, 2003, S. 200). Die Funktionszuschreibungen entsprechen dem beschriebenen Feuerwehrmodell und lassen die Kompetenzen hinsichtlich eines eigenständigen Bildungsauftrages ungenutzt. Die Lehrer/innen erwarten von Kooperation vor allem eine Unterstützung ihrer unterrichtlichen Aufgaben. Die Sozialpädagogen/innen dagegen halten.....die Verschränkung der professionellen Perspektiven und der Institutionen zum Nutzen für die Klientel für den Gewinn von Kooperationen (vgl. Szczyrba, 2003, S. 108). Aufgrund dieser unterschiedlichen Ansätze ist die geläufige Form der Zusammenarbeit

zwischen Sozialpädagog/innen und Lehrer/innen daher viel eher als ‚interprofessionelle Beziehungen‘ zu bezeichnen, denn als ‚Kooperation‘ im Sinne einer gemeinschaftlichen Handlung.

Für die Jugendhilfe gibt es eine gesetzliche Pflicht zur Kooperation, in den Schulgesetzen findet diese bislang kaum Erwähnung und folglich auch keine verbindliche Grundlage (vgl. § 11 Abs. 3 Punkt 3 und § 81 Punkt 1 KJHG). Das führt in der Praxis dazu, dass die Jugendarbeit häufiger mit Kooperationsabsichten an die Schule herantritt als umgekehrt. Eine diametrale Ausgangslage besteht in der Erreichbarkeit der Kinder und Jugendlichen: Die Schulpflicht bringt Kinder und Jugendliche in die Einrichtung, während die Teilnahme an Angeboten der Jugendarbeit freiwillig ist und mittels Werbung und durch attraktive Angebote erzielt werden muss.

Die Anstellungsverhältnisse sind sehr unterschiedlich: Die meisten Lehrer/innen haben sicherere Anstellungsverhältnisse als die Mitarbeiter/innen der Jugendarbeit. Lehrer/innen leben zumeist ohne Drohung betriebsbedingter Kündigungen oder fraglicher Zeitverträge (Simon, 2003, S. 6).<sup>3</sup> Mitarbeiter/innen der Jugendarbeit haben schlechter besoldete Arbeitsverhältnisse, die häufig zeitlich befristet sind. Diese vermeintliche Privilegiertheit der Lehrer/innen kann in der Zusammenarbeit zu Neidgefühlen und zu einer subtilen Rangordnung führen.

Es besteht ein ungleicher Strukturierungsgrad der Systeme Schule und Jugendarbeit: Die Schule ist klarer strukturiert: Es existieren Zeiteinheiten, Zuständigkeiten sowie Räume und Orte, im Gegensatz zur flexiblen Gestaltung sozialpädagogischer Prozesse und Arbeitsorte. In der klareren schulischen Zeitstruktur werden die Bedarfe personeller Unterstützung durch Kooperation schnell erkennbar, vor allem, wenn es um ganztägige Angebote geht. Die Erwartungen an außerschulische Kooperationspartner haben eine klare zeitliche und meist auch räumliche Struktur. Dies kann für Jugendarbeiter/innen den Eindruck vermitteln, keine Mitgestaltungsmöglichkeiten zu haben. Die Jugendarbeit hat ein hohes Maß an Flexibilität als konzeptionelles Kennzeichen ihrer Arbeit, das im Kontrast zur stark geordneten Schule beliebig und konzeptlos wirken kann. Die Strukturprinzipien der Jugendarbeit mit der üblichen Arbeitsweise in der Institution Schule, die von Prozessen der Wissensvermittlung entlang eines Curriculums und der Leistungsbewertung bestimmt sind. Zeitlich umfangreichere schulische Bildungs- und Betreuungsangebote bergen zudem die Gefahr, dass es zu einem Übergreifen schulischer Kontrolle auf die Freizeitbereiche Jugendlicher, die bisher unkontrollierte jugendliche Lebensbereiche darstellten, kommt. Auch auf den Bereich der Jugendarbeit könnten sich diese Merkmale übertragen. Daher ist es hilfreich, die Kooperationsabsichten zuerst in der eigenen Einrichtung zu klären. Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit durch eine einseitige Interessenverfolgung führt nicht zur Kooperation im oben beschriebenen Sinne. Es besteht dabei die Gefahr, den Partner mit dem Ziel der Stabilisierung des eigenen Systems zu instrumentalisieren. Diese asymmetrische Herangehensweise erzielt keine Partnerschaft. Die jeweiligen Motive und Ziele zur Kooperation sind offen zu legen.

Im Zuge der Einführung von Ganztagschulen wird die institutionelle Unabhängigkeit der Jugendarbeit als gefährdet betrachtet, denn einige Einrichtungen stehen aufgrund der kommunalen Finanzlage zur Disposition (vgl. Sell, 2003, S. 6). In einzelnen Fällen werden das Personal der kommunalen Jugendarbeit oder auch Zuschüsse für verbandliche Jugendarbeit an die institutionelle Zusammenarbeit und räumliche Ausübung der Angebote in der Schule gekoppelt, um die Finanzierungslücke eines Ganztagsschulangebotes zu schließen. Dies bedeutet eine Inpflichtnahme der Einrichtungen der Jugendarbeit für die Ziele der Schule. Dadurch können die Eigenständigkeit des Sozialisationsfeldes Jugendarbeit und wesentliche Bildungsziele können unter den veränderten Bedingungen der Anwesenheitspflicht, der Leistungsbewertung etc. nur noch unzureichend ausgebildet werden.

---

<sup>3</sup> Allerdings sind in den östlichen Bundesländern wesentlich weniger Lehrer/innen verbeamtet, in Sachsen-Anhalt sind sie sogar nahezu ausnahmslos im Angestelltenverhältnis. Vgl. Simon, S. 6, 2003

#### **4. Chancen von Kooperation**

Welche Möglichkeiten ergeben sich für die Kinder und Jugendlichen durch Kooperationen?  
Welchen Gewinn haben die Pädagog/innen auf unmittelbarer Ebene und die Institutionen auf mittelbarer Ebene?

Eine Veränderung des Bildungsverständnisses ist notwendig. Dies bestätigen sowohl Kommentare zur PISA-Studie als auch alle gegenwärtigen fachlichen Diskussionen um die inhaltliche Ausgestaltung ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote. Für die Bildungsprozesse wird ein stärker partizipatives, lebensweltliches und erfahrungsbezogenes Konzept gefordert. Diese Chance eröffnet sich unter anderem durch eine stärkere Einbeziehung der pädagogischen Ansätze der Jugendarbeit. Die Ziele und die Arbeitsweisen von Jugendarbeit und Schule können sich in gemeinsamen Bildungskonzepten ergänzen, um so zu einer „Bildung im umfassenden Sinn“ zu gelangen, wie sie auch das Bundesjugendkuratorium fordert (Bundesjugendkuratorium, 2001, S. 24). Dies ist gleichzeitig das zentrale Argument für Kooperationen zwischen Jugendarbeit und Schule. Wenn die im vorhergehenden Kapitel dargestellten Differenzen nicht als trennende Elemente, sondern als komplementäre sich ergänzende Elemente aufgefasst werden, können Synergien entstehen (vgl. Helsper, 2001, S. 42).

Die oben erwähnten Differenzen der Arbeitsweisen und –prinzipien können, als Synergien verstanden, positive Effekte hinsichtlich der Bildungsanforderungen von Kindern und Jugendlichen erzielen. Bildungskonzepte, denen die Subjektbildung zugrunde liegt, eröffnen die Gelegenheit, individuelle Orientierungspunkte der Lebensplanung zu manifestieren. So bietet die Jugendarbeit soziale Orte an, in denen die Selbstachtung gestärkt, und individuelle Interessen und Fähigkeiten entfaltet werden können, die in den schulischen Curricula nicht relevant sind. Durch kommunikative Interaktionen in gemeinschaftlichen Kontexten können Prozesse der ‘Entindividualisierung’ von gesellschaftlichen Problemlagen, insbesondere das Scheitern der Lebensplanung hinsichtlich Berufswegeplanung, stattfinden. Nichtformelle und informelle Bildungssettings können den Raum dafür schaffen, in dem die Jugendlichen erfahren, welche Fähigkeiten und Talente sie haben. So erwerben sie alternative Orientierungen, da arbeitszentrierte Statuspassagen nicht mehr verlässlich sind. Dies stellt eine Abkehr vom derzeitigen Versuch dar, Jugendliche zunehmend besser zu qualifizieren, um ihnen dadurch den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt zu ermöglichen und bedeutet eine Veränderung der Schwerpunktsetzung in den Bildungsprozessen.

Ein weiterer zentraler Gewinn gelungener Kooperation ist es, für Kinder und Jugendliche in selbstbestimmten Räumen neue Zugänge zum Lernen zu eröffnen. Dies ist hinsichtlich der Forderung nach lebenslangem Lernen von großer Bedeutung für Akteur/innen in den Bildungsinstitutionen, insbesondere dann, wenn Kinder und Jugendliche zum lebenslangen Lernen aktiviert und motiviert werden müssen.

Die Kinder und Jugendlichen gewinnen an Orientierungspunkten, anhand derer sie lernen, selbstbestimmt zu handeln. Selbstbestimmtes Handeln wird auf grund zunehmender gesellschaftlicher Komplexität notwendiger, die laut Heitmeyer bei Jugendlichen zu Ohnmachtgefühlen und einer regelrechten Paralyse führen kann (vgl. Heitmeyer, 1991, S. 26; vgl. Oerter, 1987, S. 283 ff.). Da die Gruppen der außerschulischen Jugendarbeit gleichzeitig sozial orientiert und offen sind, werden Lernprozesse im Umgang mit Pluralität, Komplexität und Ungewissheit initiiert (vgl. Rauschenbach, 2004, S. 21). In einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule lassen sich Bildungsprozesse von unterschiedlichem Strukturierungsgrad initiieren: Die

informellen und nichtformellen Bildungsprozesse der Jugendarbeit ermöglichen schrittweise Aneignungsprozesse der sozialen und gesellschaftlichen Umwelt. So kann ein wesentlicher Beitrag zur Erlangung von Orientierungswissen geleistet werden.

Ein großer Gewinn durch die Kooperation besteht darin, dass eine Entlastung, vor allem der Lehrer/innen, von ihren pluralen pädagogischen Aufgaben erfolgen kann. Simon (vgl. Simon, 2003, S. 6) formuliert zugespitzt, dass von Lehrer/innen erwartet werde, dass sie all jene Aufgaben bewältigen, die von Eltern und anderen gesellschaftlichen Instanzen nicht mehr oder nur unzulänglich geleistet werden.<sup>4</sup> Sozialpädagogische Themen werden in der Schule zunehmend relevant und stellen eine zusätzliche Anforderung dar. Lehrer/innen schreiben sich selbst aber vornehmlich Kompetenzen im Bereich des Unterrichtens zu (vgl. Olk/Speck, 2001, S. 64). Diese Lücke zwischen Anspruch und Realität lässt sich durch die personelle Vernetzung schulischer und sozialpädagogischer Kompetenzen mildern: Konzepte integrierter Bildungsprozesse, die von spezifisch ausgebildeten Lehrer/innen und Sozialpädagogen/innen gemeinsam erfüllt werden, entsprechen den oben formulierten Anforderungen. Dazu gibt es eine Reihe von Beispielen, die von beiden Seiten der Kooperationspartner als gewinnbringend bewertet wurden (Imig-Wittekind, et al, 2002).

Eine weitere Chance für die Akteur/innen besteht darin, dass die methodischen Kompetenzen außerschulischer Fachleute zu einer Differenzierung der Lehr- und Lernformen beitragen kann, wie auch Olk und Speck feststellen. Lehrer/innen mit regelmäßigen beruflichen Kontakten zu Sozialpädagogen/innen erproben neue Unterrichtsformen mit einer größeren Selbstverständlichkeit und mit mehr Selbstbewusstsein (vgl. Olk/Speck, 2001, S. 64). Neue Motivationen und didaktische Anregungen für veränderte Lernformen und -inhalte können sowohl in der Schule als auch in der außerschulischen Jugendbildung freigesetzt werden und sowohl der Subjektbildung als auch der Berufsqualifikation zu Gute kommen (vgl. Faulde/Schillo, 1993, S. 171f.).

Auch die Sozialpädagogen/innen bekommen durch Kooperationserfahrungen eine andere Sicht auf Schule; und sie bauen Vorurteile gegenüber Lehrer/innen ab. Szczyrba stellt fest, dass die erweiterte Sicht auf Schule eine kognitive und emotionale Versöhnung in bisher konträren Standpunkten ermöglicht. Dies hat eine positive Auswirkung auf die Zusammenarbeit (vgl. Szczyrba, 2003, S. 105). Sozialpädagogen/innen wird teilweise der Versuch nachgesagt, dass sie einen geradezu missionarischen Wunsch hegen, durch ihre außerfachlichen Impulse wertvolle, gesellschaftlich relevante Inhalte fördern, das fachlich-expertokratische Berufsbild von Lehrer/innen aufzuweichen. Ein solcher missionarischer Eifer sollte jedoch nicht zu einem normativen Streit über die bessere oder schlechtere der beiden pädagogischen Professionen führen (vgl. Szczyrba, 2003, S. 107). Denn das gemeinsame Ziel von pädagogischem Tun ist es, langfristig eine Veränderung der Bildung zugunsten von Kindern und Jugendlichen zu erreichen.

Auf institutioneller Ebene kann die Mehrfachnutzung von Ressourcen, vor allem der räumlichen und materiellen Ausstattung, als positiver Effekt der Kooperation betrachtet werden. Schulgebäude mit Sport- und Außengelände werden häufig nur vormittags genutzt und könnten Kindern und Jugendlichen auch am Nachmittag geräumige Spielflächen bieten. Jugendeinrichtungen können in unterrichtlichen Kontexten auch am Vormittag genutzt werden (z.B. Werkstätten, Fotolabors) (vgl. Deinet, 2001, S. 17). Von einer Subsummierung aller Angebote an einem Ort ist jedoch abzuraten, da die atmosphärischen Charakteristika sowohl von Schule also auch von Jugendarbeit eigene

---

<sup>4</sup> Laut einer Studie von Dauber, die das Zentrum für Lehrerbildung in Kassel vorgelegt hat, sind Lehrer/innen durchschnittlich nur bis zum 57. Lebensjahr im Schuldienst. Hauptgründe für das vorzeitigen Ausscheiden sind schwere psychische und psychosomatische Probleme. 55 Prozent der Pädagogen/innen quittieren bereits im Alter von 51 bis 59 Jahren den Schuldienst. In fast 50% der Fälle sind psychische und psychosomatische Erkrankungen die Begründung.

pädagogische Bezugsrahmen herstellen. Die räumliche Trennung von Schule und Jugendarbeit sollte daher aufrecht erhalten werden, um die institutionellen Strukturprinzipien für Kinder und Jugendliche deutlich erkennbar voneinander zu trennen (vgl. Coelen, 2003, S. 5; vgl. Schäfer, 2004).

Die Einbindung in das Bildungssystem kann eine Aufwertung der Jugendarbeit in der öffentlichen Wahrnehmung bedeuten, die dem weitläufigen und vielgestaltigen Aufgabenfeld der Jugendarbeit eine gewisse Solidität und Dignität verleiht. Auf diese Weise kann auch die inhaltliche Abgrenzung zu anderen Bereichen der Jugendhilfe für die Öffentlichkeit verdeutlicht werden.

Insbesondere im Zusammenhang mit ganztägigen Angeboten kann die Jugendarbeit attraktive kostenfreie Möglichkeiten der Freizeitgestaltung anbieten, so dass auch Kinder aus einkommensschwachen Elternhäusern die Gelegenheit erhalten, an pädagogisch gerahmten Bildungs- und Freizeitangeboten teilzunehmen. Die kommunalen Angebote der Jugendarbeit sind zudem unabhängig, d.h. weder weltanschaulich noch konfessionell gebunden. Dort, wo Jugendarbeit einen Rückgang der Teilnehmerzahlen zu verzeichnen hat, könnte über die strukturelle Verzahnung mit der Schule eine kontinuierliche Teilnehmerschaft erreicht werden.

Die wesentliche Stärke von Kooperationsprojekten liegt darin, Kindern und Jugendlichen Bildungserfahrungen ohne Leistungsdruck zu ermöglichen. Kinder und Jugendliche können in der Jugendarbeit Erfolgserlebnisse haben, die ihnen in der Schule verwehrt bleiben. So können trotz Misserfolgen in schulischen Bildungsprozessen die individuelle Selbstachtung, das Selbstbewusstsein und die Selbstbestimmung gefördert werden. (vgl. Faulde/Schillo, 1993, S. 170) Die Methoden der Jugendarbeit sind vielfältig, häufig ist der Personalschlüssel im Verhältnis zu schulischen Settings wesentlich besser. Im Wechsel von Sozialformen und Aktionsformen werden die Lernzugänge zu den Bildungsprozessen vielseitig angelegt. So besteht eine größere Chance, die Kinder und Jugendlichen zu erreichen. In der Schule erfolgt die Vermittlung von Inhalten auf Grund der kollektiven Ansprache meist nur über einen Zugang.

Lehr- und Lernformen der außerschulischen Jugendbildung bieten handlungsbezogene Konzepte aus der Erlebnispädagogik, produktorientierte und problembezogene Arbeit, Medien-, Spiel- und Freizeitpädagogik. Alltags- und Handlungsorientierung im Unterricht können durch gemeinsame Konzepte verstärkt umgesetzt werden. Eine zentrale Funktion dieser Konzepte liegt darin, reale Erfahrungsdimensionen zu ermöglichen, da die Realität ihre bisherige dominante Bedeutung u.a. durch die Medien zunehmend einbüßt (vgl. Röhl, 2003, S. 20) und den Alltagsbezug des schulischen Unterrichts zu verstärken.

Eine weitere Chance liegt in der Alltags- bzw. Lebensweltorientierung der Jugendarbeit, da auf diesem Weg ein besseres Kenntnis über die Alltagswelt der Kinder erworben wird. Dies kann für die Unterstützung schulischer Lernprozesse hilfreich sein, wenn es um ein umfassenderes Verständnis für die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen geht.<sup>5</sup>

## **5. Fazit & Handlungsmöglichkeiten**

Ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote bieten zum einen den erweiterten zeitlichen Rahmen für individualisierte Bildungsprozesse und -methoden, zum anderen Gelegenheit für die Neuausrichtung der pädagogischen Bildungsziele. Im Zuge dessen besteht die Chance, ein neues

---

<sup>5</sup> Die Informationen über die Lebenswelten von Kinder und Jugendlichen dürfen jedoch kein Beitrag zu einer Fortschreibung der sozialen Stigmatisierung leisten, vgl. soziale Selektion durch das Schulsystem bei PISA.

Bildungsverständnis zu etablieren, so dass in der Schule und auch in der Jugendarbeit die gängige Praxis kritisch überprüft wird.

Die Voraussetzung dafür ist allerdings ein Wandel im bildungspolitischen Diskurs von der ‚Ganztagsschule‘ hin zur ‚Ganztagsbildung‘. Erst dann kann eine neue Form der Bildung realisiert werden: ein Konzept, das auf den Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen und nicht auf den bestehenden institutionellen Strukturen beruht. Denn anderen Falls blieben ganztägige Konzepte weit hinter den bildungstheoretischen Möglichkeiten zurück. Die bildungstheoretische Diskussion muss dabei den Fokus auf die Stärkung des Orientierungswissen legen. Dazu können nichtformelle und informelle Bildungsprozesse einen großen Beitrag leisten. Die Expert/innen für nichtformelles und informelles Lernen sind derzeit Pädagog/innen in außerschulischen Einrichtungen der Jugendarbeit. Ein integriertes Bildungskonzept lässt sich am weitreichendsten in dem oben skizzierten Kooperationsmodell realisieren. Die Basis hierfür bildet das Wissen über die jeweiligen pädagogischen Arbeitsweisen und Aufträge. Zwar wird die strukturelle Absicherung juristisch – z.B. durch Rahmenverträge- geregelt. Die pädagogischen Konzepte müssen jedoch auf örtlicher bzw. sozialräumlicher Ebene, von Einzelschulen (oder auch Schulverbänden) mit den jeweiligen örtlichen Einrichtungen von Jugendarbeit, abgestimmt werden.

Ein strategisches Instrument dafür ist die kommunale Bildungsplanung. Sie erhebt den Bedarf der Jugendlichen und Kinder und auch deren Eltern für den Stadtteil oder die Schulgemeinde und stimmen darauf hin ihre Angebote konzeptionell ab. Die Verzahnung von Unterricht mit Angeboten der Jugendarbeit (und auch anderer Einrichtungen) kann so zur Kooperation werden, indem gemeinsam Ziele abgesteckt und Bildungsangebote umgesetzt werden. Bildungsplanungen können kommunal verortet werden und die verbandliche, kommunalen und schulischen Angebote vernetzen.

Die Umsetzung von kommunalen Bildungsplanungen kann mit Hilfe von Verfahren der prozessorientierten Zukunftsmoderation erfolgen, die eine Herstellung von Synergien und eine größtmögliche Mitbestimmung aller Beteiligten der Schulgemeinde, der Jugendarbeit und andere möglicher Kooperationspartner bei der Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote zum Ziel haben (Burow, Pauli, 2005; Burow, 2000). So kann eine größtmögliche Transparenz der jeweiligen Interessenlagen, Potentiale und Ressourcen geschaffen und die Zusammenarbeit beider Institutionen langfristig optimiert werden.

Die aufgeführten Chancen sind auch die Basis für die übereinstimmende Forderung nach Kooperation von Jugendarbeit und Schule seitens der Kultusministerkonferenz und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Diese bezeichnen Kooperation als programmatische Notwendigkeit für die Erfüllung des jeweiligen pädagogischen Auftrags (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 2004, S. 56).

Für die Synergien von Bildungskonzepten der Jugendarbeit und der Schule zeigt das Bundesjugendkuratorium einen visionären Horizont auf: „Aus selektiver Zuständigkeit und segmentierter Problemerkennung der Institutionen könnte so eine dringend benötigte Querschnittskompetenz wachsen, die aufseiten der „Bildungsnachfrager“ aus Leistungsbeziehern Teilhaber werden lässt, aus Förderbescheiden Vereinbarungen macht, aus Maßnahmepaketen maßgeschneiderte Empowermentstrategien, aus Parallelfinanzierungen Zielbudgets und aus erzieherischen Hilfen Partizipationsstrategien.“ (vgl. Bundesjugendkuratorium, 2001, S. 37).

## **Literatur**

Augsburg, R.: Dem Erziehungsnotstand begegnen. 2004, URL: <http://www.ganztagsschulen.org/1313.php>

- Baake, D.; Heitmeyer, W.: Neue Widersprüche, Weinheim, 1985
- Becker, P.: Treue zum niemals (Mehr-)Werdenden. In Becker/Schirp, 2001, S. 109-121
- Böhnisch, (Hrsg.): Jugendarbeit in der Diskussion. München, 1973
- Böhnisch, L.; Münchmeier, R.: Wozu Jugendarbeit? 3. Aufl., Weinheim, 1992
- Böhnisch, L.; Schefold, W.: Lebensbewältigung. Weinheim, 1985
- Bundesjugendkuratorium (Hrsg.): Streitschrift Zukunftsfähigkeit. Bonn, 2001
- Bundesjugendkuratorium: Bildung ist mehr als Schule - Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Berlin, 2002
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin, 2002
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Band 6. 2. Aufl. Berlin, 2004
- Burkhard, C.: Außerunterrichtliche Angebote und Öffnung von Schule – Ergebnisse einer Bestandsaufnahme in Frankfurt am Main. In: Holtappels, H.G. (Hrsg.): Ganztagszerziehung in der Schule. Opladen, 1995
- Burow, O.A.: Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart, 2000
- Burow, O.-A.; Pauli, B.: Ganztagschule entwickeln – Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Bad Heilbrunn, (geplant für 07/2005)
- Coelen, T.: Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. In: Schirp, J.; Schlichte, C.; Stolz, H.-J.: Annäherungen. Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. 2004, S. 109-124
- Dauber, H.: Bericht der Arbeitsgruppe ‚Psychosoziale Belastungen im Lehramt‘. Kassel, 2003. URL: [www.uni-kassel.de/zlb/aktuelles/neues/AG\\_Bericht.doc](http://www.uni-kassel.de/zlb/aktuelles/neues/AG_Bericht.doc)
- Deinet, U.: Zwischen sozialpolitischer Inpflichtnahme und konzeptioneller Qualifizierung. In: Deinet, 1997
- Deinet, U.: (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Opladen, 2001
- Deinet, U. (Hrsg.): Schule aus - Jugendhaus? Praxishandbuch. 2. Auflage, Münster, 1997
- Dohmen in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Das informelle Lernen. Bonn, 2001
- Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik: Auswirkungen der Bevölkerungsentwicklung auf die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe bis zum Jahre 2012 in Thüringen. Dortmund, 2003
- Faulde, J.; Schillo, J.: Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Bad Heilbrunn, 1993
- Giesecke, H.: Politische Bildung in der Jugendarbeit. In: Böhnisch, (Hrsg.): Jugendarbeit in der Diskussion. München, 1973
- Helsper, W.: Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2000, Nr. 3, S. 35-60
- Homfeldt, H.G.; Schulze-Krüdener, J.: Schulsozialarbeit: eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme. In: Neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, 2001, Heft 1, S. 9-28
- Hornstein, W.: Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, B.; Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- Jugendarbeit. Weinheim, 2004. S. 15-33
- Holtappels, H.G. (Hrsg.): Ganztagszerziehung in der Schule. Opladen, 1995
- Hurrelmann, K.: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, 1991
- Imig-Wittekind, U.; Schmidt, A.; Strohbach, J. (Hrsg.): Anstöße IV. Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule. Wiesbaden, 2002
- Kilius, N.; Kluge, J.; Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt, 2002. 151-170
- Lütje-Klose, B.; Willenbring, M.: „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen aus systemischer Sicht. In: Behindertenpädagogik, Jg. 38, Nr. 1, 1999. S. 2-31;
- Mittelstraß, J.: Bildung und ethische Masse. In: Kilius, N.; Kluge, J.; Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt, 2002. 151-170
- Mittelstraß, J.: Das Maß des Fortschritts. Mensch und Wissenschaft in der Leonardo-Welt. Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 26, 31. Januar 2002
- Niesolny, F.: Schule und Sozialpädagogik. Eine historische Analyse zum Verständnis einer sozialpädagogisch orientierten Schule (Pahl-Rugenstein), Köln, 1981. Zit bei: Schreiber, M.:

- Schulsozialarbeit – ein „neuer Ansatz“ oder eine zusätzliche Bemühung zur Problemlösung im Bildungssystem? O.J., URL: <http://medienkiosk.de/schrift/schulsozialarbeit.htm>
- Olk, T.; Bathke, G.-W.; Hartnuß, B.: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim, 2000
- Otto, H.-U.; Coelen, T.: Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden, 2004
- Overwien, B.: Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Otto, H.-U.; Coelen, T.: Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 51-73.
- Pauli, B.: Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Chancen und Schwierigkeiten (Arbeitstitel). Schwalbach, (geplant für 08/2005)
- Rauschenbach, T.: Jugendarbeit unter Druck. Zur aktuellen Lage in schwieriger Zeit. Vortrag: Sicherung und Weiterentwicklung der Jugendarbeit in Bayern in stürmischen Zeiten, Bayerischer Jugendring, Institut für Jugendarbeit. Gauting, 30.01.2004
- Rauschenbach, T., Düx, W.; Züchner, I.: Jugendarbeit im Aufbruch. Münster, 2002
- Rauschenbach, T.: Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Bildungsreformen. ApuZ-Aus Politik und Zeitgeschichte. 12/2005. S. 3-6
- Richter, H.: Sozialpädagogik - Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen - Institutionen - Perspektiven der Jugendbildung. Frankfurt a. M. 1998
- Schäfer, 2004. URL [www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehe-kindheit/texte/einfuehrung06.html](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehe-kindheit/texte/einfuehrung06.html)
- Scherr, A.: Jugendarbeit in der Wissensgesellschaft. In: Deutsche Jugend, 50 Jg., 2002, Heft 7/8, S. 313-317
- Scherr, A.: Subjektbildung. In: Otto, H.-U.; Coelen, T.: Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden, 2004. S. 85-98
- Scherr, A.: Subjektorientierte Jugendarbeit. Weinheim, 1997
- Schirp, J.; Schlichte, C.; Stolz, H.-J.: Annäherungen. Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. O.O., 2004
- Schnettler, B.: Die Konstruktion der Kooperation. Eine Untersuchung zwischenbetrieblicher Zusammenarbeit auf der Basis narrativer Interviews mit „Experten aus der Praxis“ kleiner und mittelständischer Unternehmen im (Hoch-) Technologiesektor, Uni Konstanz, Magisterarbeit. 1998.
- Schweizer, J.: „Ungleiche Partner“ Wann lohnt sich die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule? In: Becker, P.; Schirp, J.: Jugendhilfe und Schule – Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer? Münster, 2001. S. 86-99
- Sell, S.: Ganztägige Bildung und Betreuung aus ökonomischer Sicht. In: Die Ganztagschule. Heft 1, Jg.44, 2003. 5-16.
- Simon, T.: Soll Soziale Arbeit die Schule retten?. In: Sozial extra, Februar/März 2003, S. 6-8
- Sturzenhecker, B.; Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- Jugendarbeit. Weinheim, 2004
- Szczyrba, B.: Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit. Bad Heilbrunn, 2003
- von Hentig, H.: Die Schule neu denken. München, 1993
- Wolff, M.: Der außerschulische Bildungsauftrag der Jugendhilfe - Formen sozialen Lernens im öffentlichen Raum. In: Schirp, J.; Schlichte, C.; Stolz, H.-J.: Annäherungen. Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. O.O., 2004, S. 125-138