

DIE ZUSAMMENARBEIT VON  
JUGENDHILFE UND SCHULE  
Inklusion und Chancengerechtigkeit  
zwischen Anspruch und Wirklichkeit

herausgegeben von  
Reinhard Markowetz und Jürgen E. Schwab

VERLAG JULIUS KLINKHARDT  
BAD HEILBRUNN 2012

k

Vier ergänzende Praxisbeiträge zum Thema des Sammelbandes sind erhältlich unter:  
[www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/1873.html](http://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/1873.html)

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2012.r. © by Julius Klinkhardt.  
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Cover: ©iStockphoto.com/Vladimir Melnikov  
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2012.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1873-5

## Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Einleitung, Problemskizze und Blicke auf die Beiträge</b><br><i>Edgar Köster, Reinhard Markowetz und Jürgen E. Schwab</i> .....                                                                                           | 7   |
| <b>Jugendhilfe und Schule auf dem Weg zu inklusiven Verhältnissen –<br/>theoretische (Re-)Fundierung, politischer Auftrag und Praxisreflexion</b><br><i>Clemens Dannenbeck</i> .....                                         | 16  |
| <b>Die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule – Bedarfe, Heraus-<br/>forderungen und konzeptionelle Entwicklung</b><br><i>Jürgen E. Schwab</i> .....                                                                     | 28  |
| <b>Das traditionelle Bildungsmonopol der Schule und die<br/>Bildungsambitionen der Jugendarbeit</b><br><i>Rolf Göppel</i> .....                                                                                              | 57  |
| <b>Jugendhilfe und Schule in der lokalen Bildungslandschaft</b><br><i>Heinz-Jürgen Stolz</i> .....                                                                                                                           | 90  |
| <b>Kooperation Jugendhilfe und Schule – Fachwissenschaftliche Aspekte<br/>und Brennpunkte</b><br><i>Clemens Hillenbrand</i> .....                                                                                            | 114 |
| <b>Kooperation von Allgemeinpädagogik, Sonderpädagogik und<br/>Sozialpädagogik im Umgang mit schulischen Verhaltensproblemen</b><br><i>Hiltrud Loeken</i> .....                                                              | 127 |
| <b>Zwanzig Jahre SGB VIII – Bildungsansprüche und Bildungsrealitäten<br/>in der Kinder- und Jugendhilfe</b><br><i>Stephan Maykus</i> .....                                                                                   | 144 |
| <b>Für eine umfassende Bildung der nachwachsenden Generation!<br/>Thesen zu Inhalten, Handlungsfeldern und Strukturen einer effektiven<br/>Kooperation der Systeme Jugendhilfe und Schule</b><br><i>Peter Marquard</i> ..... | 162 |

|                                                                                                                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Sozialräumliche Öffnung von Schule – Ein gemeinsames Projekt von Jugendhilfe und Schule</b><br><i>Ulrich Deinert und Richard Krisch</i> .....                                                                   | 181 |
| <b>„Länger in der Schule bleiben: aufbewahrt, beschäftigt, zum produktiven Handeln angeleitet!“ – Kritische Blicke auf Ganztageschulkonzepte und Schulsozialarbeitskonzepte</b><br><i>Wolf Rüdiger Wilms</i> ..... | 202 |
| <b>„Jugendbildung in der Schule“ als Bestandteil von Ganztagsbildung</b><br><i>Eva Lang</i> .....                                                                                                                  | 212 |
| <b>Schüler/-innenfirma „Girls Work“ – Eine Frage der Perspektive? Oder: wenn unter der Kooperationslosigkeit zwischen Jugendhilfe und Schule die Adressaten aus dem Blick geraten</b><br><i>Anke Spies</i> .....   | 222 |
| <b>Kinder stärken, Eltern ermutigen, Schule entwickeln. Perspektiven der Resilienzförderung</b><br><i>Christoph Steinebach und Ursula Steinebach</i> .....                                                         | 241 |
| <b>Freizeiterziehung und Freizeitbildung – Zur Notwendigkeit einer Bildungsoffensive für das lebenslange Lernen des Lebens</b><br><i>Reinhard Markowetz</i> .....                                                  | 255 |
| <b>Kinder- und Jugendhilfe mit einem emotionalen und sozialen Entwicklungsbedarf zwischen Schule und dem erweiterten Kooperationsnetzwerk</b><br><i>Christoph Käppler und Ramona Thümmler</i> .....                | 275 |
| <b>Kooperation von Jugendhilfe und Schule bei der Unterstützung „schwieriger“ Kinder und ihrer Familien – Bericht über ein Praxisentwicklungsprojekt</b><br><i>Werner Baur</i> .....                               | 288 |
| <b>Die Autorinnen und Autoren</b> .....                                                                                                                                                                            | 302 |

*Edgar Kössler, Reinhard Markowetz und  
Jürgen E. Schwab*

## **Einleitung, Problemskizze und Blicke auf die Beiträge**

Erziehung, Bildung und Betreuung sind zentrale gesellschaftliche Institutionen und damit kulturelle Handlungsfelder, in denen für eine Gesellschaft überlebenswichtige, grundlegende Problemstellungen bearbeitet werden. „Erziehung“ – so Luhmann (2002, 15) – ist die „intentionale Tätigkeit, die sich darum bemüht, Fähigkeiten von Menschen zu entwickeln und in ihrer sozialen Anschlussfähigkeit zu fördern.“ Bildung mag als Wirkung von Erziehung erscheinen. Um eine beständige und dauerhafte Bearbeitung dieser Aufgabe sicherzustellen, werden Organisationen aufgebaut, deren Ziele und Aufgaben, die Art und Weise des Handelns ihrer Akteure durch Gesetze legitimiert und Richtlinien bzw. Erlasse geregelt und in Programmen umgesetzt werden. Institutionen und ihre Organisationen unterliegen dem historischen und gesellschaftlichen Wandel. Im Handlungsfeld der Erziehung und Bildung haben sich neben der Familie insbesondere die Jugendhilfe und die Schule als zentrale Akteure herausgebildet und für die Erreichung ihrer Zwecke und Ziele eine Vielzahl unterschiedlicher Einrichtungen und Programme ausdifferenziert.

Aus soziologischer Perspektive hat Schule allerdings nicht nur Erziehungs- und Bildungsprozesse zu gestalten, sondern übernimmt weitere gesellschaftliche Funktionen. Thimm (2000, 48) arbeitet folgende Zwecke von Schule heraus:

- „Wissenserwerb und „Fähig-machen“ (Qualifikations-, Ausbildungs-, Förderungsfunktion mit Gebrauchswertinteressen)
- Einübung, Eingewöhnung in die Kultur und Gesellschaft als Ergänzung zur Familienerziehung, Eingliederung (Funktion der Sozialisierung, kulturellen Reproduktion und Sozialintegration)

## Schüler/-innenfirma „Girls Work“ – Eine Frage der Perspektive? Oder: wenn unter der Kooperationslosigkeit zwischen Jugendhilfe und Schule die Adressaten aus dem Blick geraten

Präventiver Kinderschutz und Auseinandersetzungen mit Familienoptionen scheinen derzeit ein beliebtes Thema in der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe zu sein. Sei es beispielsweise, dass in additiven Ganztagschulen Nachmittagsangebote im AG-Format Jugendliche für kindliche Bedürfnisse sensibilisieren und auf künftige Elternschaft vorbereiten sollen oder sei es, dass in sogenannten Elternpraktika computergesteuerte Puppen<sup>35</sup> eingesetzt werden. Beide Ansätze und etliche Variationsformen der Praxis belegen, dass künftige Elternschaft offensichtlich ein gemeinsames Kooperationsanliegen der Institutionen ist, denn mit der thematischen Verbreitung geht eine ungewöhnliche Kooperationsbereitschaft und Einigkeit zwischen sozial-, schul- und sonderpädagogischen Fach- und Lehrkräften einher (vgl. Spies 2008).

Im Folgenden werden nach einer kurzen Differenzierung im Kooperationsverständnis zunächst die aktuelle Kooperationspraxis und deren Problematik im Kontext von Handlungsfähigkeit am Beispiel der sog. Elternpraktika erläutert. Anschließend wird als Herausforderung für künftige Kooperationsar-

<sup>35</sup> Die Babysimulatoren signalisieren Hunger, sowie hygienischen oder emotionalen Versorgungsbedarf, der nur mit passendem ID-Chip gedeckt werden kann. Jüngere Modelle äußern sich auch über Husten oder „Glucksen“. Andere Ausdruckformen stehen nicht zur Verfügung. Ein per Steuergerät variabel einstellbares Computerprogramm regelt das Weinen – also die Häufigkeiten des Versorgungsbedarfs – bzw. den „Schwierigkeitsgrad“ des simulierten „Babys“. Die Versorgungsleistungen und der sachgerechte Umgang werden wiederum vom Computerprogramm aufgezeichnet und anschließend mit absoluten und prozentualen Angaben per Steuergerät abgelesen. Die Anzahl von Genickbrüchen, Schütteltraumata und die erreichten Prozentwerte von 100 der nötigen Versorgungsleistung insgesamt können dann rückgemeldet werden.

beit ein Vorschlag für eine ressourcenstärkende SchülerInnenfirma entwickelt. Dieses Modell setzt die multiprofessionelle Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule auf der höchsten Niveaustufe (s.u.) voraus und fordert vor allem die Jugendhilfe in ihrer gesamten Kompetenz. Dabei kommt die institutionelle Zusammenarbeit zugleich den AdressatInnenbedarfen und -ressourcen sowie den fachlichen Präventionswünschen entgegen und sollte absehbar vor allem die Handlungsfähigkeit junger Frauen stärken können.

### Niveaustufen der Zusammenarbeit

Wenn (vor allem) Mädchen in Kooperationsprojekten mit computergesteuerten Babysimulatoren konfrontiert werden, gründet die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Jugendhilfeträgern im gemeinsamen Anliegen, über den Einsatz der Puppen frühe Schwangerschaft verhindern zu wollen. Ungeachtet der in Deutschland ohnehin niedrigen Fallzahlen<sup>36</sup> zeigen sich für diesen Kontext Kooperationspraxen, die nicht nur auf dem Niveau der gegenseitigen Abstimmung von Aufgaben und Funktionen verharren, sondern bis hinein in gemeinsam entwickelte Konzepte und deren ebenfalls gemeinsam getragene Umsetzung reichen. Das pädagogisch motivierte Anliegen und das als pädagogisches Instrument deklarierte Medium nebst seiner Programmatik scheinen also die vielfach beschriebenen Kooperationsprobleme beilegen bzw. hintanstellen zu können.

Mehr noch: Mit dem Instrument etabliert sich eine pädagogische 'Kooperationsbewegung', die strukturelle Hürden wie z.B. Organisationslogiken, regionale Bedingungen oder Finanzierungsprobleme zu überwinden weiß und mit hohem persönlichen Einsatz tätig ist. Für den Einsatz der Puppen wird seitens der kooperierenden Schulen ein erheblicher organisatorischer, logistischer und finanzieller (Handlungs-)Aufwand bewältigt, damit Anbieter der Jugendhilfe (z.B. Beratungsstellen) tätig werden oder die Simulatoren als Maßnahmen der Schulprogrammgestaltung z.B. in Verantwortung von Schulsozialarbeit eingesetzt werden können. Besonders Schulen niedrigqualifizierender Bildungsgänge öffnen sich und ihren Unterricht ohne nennenswerte Berührungsängste oder Vorbehalte in unterschiedlichen Kooperationsformaten zum Gemeinwesen und bieten sich als kontinuierliche Partner für Simulationsprojekte an. Die überproportionale Verteilung des Instruments

<sup>36</sup> Der Anteil minderjähriger Mütter an der Gesamtgeburtenzahl schwankt in Deutschland seit der Änderung der Erfassungsmethode im Jahr 2000 zwischen 1,06% (2002) und 0,82% (2008) (vgl. Spies 2010) und hat sich den Angaben der Kommission des 13. Kinder- und Jugendberichtes zufolge in den Jahren 2000 bis 2005 um 7,5% verringert (vgl. BMFSFJ 2009, S. 119).

in ländlichen Regionen ist ebenso auffällig wie die Vielfalt der Finanzierungswege: So übernehmen durchaus auch Träger der Jugendhilfe die Kosten für schulische Projekte, ebenso wie Schulen auch kostenintensive Finanzierungen aufbringen oder einzelne Fachkräfte mit privat finanzierten Simulatoren, aber im Auftrag ihrer Träger, arbeiten (vgl. Spies 2008).

Die Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe zeigen, dass sich – zugunsten des Programms und seiner Verbreitung – im Kontext früher Elternschaft in der Jugendhilfe eine tendenzielle Abkehr vom Einzelfall hin zum themenzentrierten Gruppenangebot abzeichnet und Schule ausgesprochen flexibel bereit ist, den AdressatInnenzugang zur Verfügung zu stellen und sich konzeptionell zu beteiligen.

Unterscheidet man Kooperationsverhältnisse nach ihrer Ausgestaltung in vier unterschiedliche Kooperationsniveaus, wie dies Pätzold und Wingels (2005) ebenso wie Pötter (2008) erläutern, dann beginnt sich für dieses Thema eine Zusammenarbeit zu etablieren, die vom Kooperationsniveau der zweiten Stufe (gegenseitige Abstimmung von Aufgaben und Funktionen) über die dritte (gegenseitige Beratung) bis hinein in die vierte Niveaustufe der gemeinsamen Konzeption und Umsetzung reicht und die hierfür nötige Intensität der Zusammenarbeit offenbar auch zu tragen vermag. Dabei setzen die höheren Niveaus immer eine Zusammenarbeit auf den Ebenen der darunter liegenden Niveaus voraus. Eine gemeinsame Projektentwicklung kann also nur bei regelmäßigem Austausch von Informationen erfolgen; eine gegenseitige Beratung bedingt, dass die jeweiligen Aufgaben in einem Beratungsprozess untereinander abgestimmt wurden etc. (vgl. Pötter 2008).

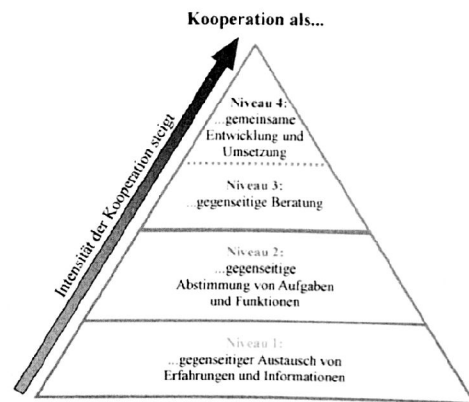


Abb. 1: Niveaustufen der Kooperation (vgl. Spies/Pötter 2011, 32)

Entsprechend Pötters (2008) Hinweis auf unterschiedliche Intensitäten der Niveaustufen kooperativer Zusammenarbeit, gelingt es also ohne nennenswerte Widerstände über die eng mit dem Kinderschutz verbundene Programmatik der Simulationsprojekte, die höchste und anspruchsvollste Niveaustufe zu erreichen, ohne dass die unterschiedlichen Handlungsrationaltäten von Schule und Jugendhilfe dabei zu Stolpersteinen werden. Mit anderen Worten: Offenbar können Fragen von Fertilität, biografischer Orientierung und gewünschter oder aktueller Elternschaft eine derartige Produktivität in der Kooperationsgestaltung mit sich bringen, dass sich die Frage stellt, ob diese Ressource der multiprofessionellen Zusammenarbeitsbereitschaft nicht auch im Sinne des Konzepts der Handlungsfähigkeit (vgl. Stauber 2010) in der pädagogischen Praxis verortet werden kann, ohne allerdings die problematische Simulationsprogrammatik zu reproduzieren.

## Verunsicherung versus Handlungsfähigkeit

### Programmatik

Mit dem Simulator und seinem Einsatz etabliert sich ein unzweifelhaft kontraproduktives Lernsetting, das, statt auf Stärkung, Ermutigung, Sicherheit und Zuversicht in eigene Kompetenzen zu setzen, zu Entmutigung, Verunsicherung, Angst und Selbstbildschwächung führen kann und stets den Nachweis von Handlungsunfähigkeit zum Ziel hat (vgl. Spies 2008). Je enger am US-amerikanischen Programm<sup>37</sup> gearbeitet wird, desto nachdrücklicher werden den Jugendlichen in systematisch angelegten Überforderungssettings ihre (vermeintlich) absehbare Kindeswohlgefährdung und die qua Alter zu erwartenden Stigmatisierungen demonstriert. Insgesamt wollen die Konfrontationen die Einsicht vermitteln, eine Familiengründung keinesfalls vor dem Abschluss einer Berufsausbildung anzustreben und das Sexualverhalten entsprechend abzustimmen.

Die vorstrukturierte, programmatisch-didaktische Rahmung der Herstellervorgaben wird auf der Suche nach einem methodischen Zugang – zum als Problem erklärten Sachverhalt – gerne adaptiert, manchmal modifiziert, jedoch kaum kritisiert. Mit dem Versprechen, über den Einsatz des Mediums die Situation von jungen Menschen in benachteiligenden Lebenslagen zu verbessern, etabliert sich mit dem Simulator und seinen Einsatzvarianten sowohl für schulische AkteurInnen als auch für VertreterInnen der Jugendhil-

<sup>37</sup> Für Deutschland wurde das Programm modifiziert, indem die Abstinence-Only-Botschaft herausgenommen wurde und Abschreckung nicht ausdrücklich als Ziel betont wird.

fe die Verheißung einer vermeintlich realitätsgetreuen, aber de facto stark vereinfachenden, technischen Vorwegnahme hochkomplexer sozialer Strukturprobleme, die vielfach das fachlich reflektierte Abwägen überlagert (vgl. Spies 2008).

Während die AdressatInnen zentrale Schlüsselthemen wie komplexe Armutslebensbedingungen, Kompetenzklärungen, Partnerschaft und Zukunftsverunsicherung bearbeiten möchten (vgl. Spies 2008, 101 ff.) – also ihre Handlungsfähigkeit aktiv erweitern wollen – müssen diese Interessen hinter die Programmatik des technischen Gerätes zurücktreten. So wird z.B. Armut als Argument gegen die Umsetzung von Kinderwünschen rechnerisch belegt, aber nicht strukturell oder mit Blick auf die Kosten von Verhütungsmitteln thematisiert. Gleiches gilt für Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit, die, ungeachtet der strukturellen Zugangsschwierigkeiten der Zielgruppenjugendlichen zum Arbeitsmarkt, als biografisches Orientierungsziel und ‚Zugangsberechtigung‘ zur Elternschaft vermittelt werden sollen. Dort, wo Planbarkeit suggeriert und Planung als individuell zu erbringende Lebensleistung vermittelt wird, werden die tatsächlichen Bedingungen und Schwierigkeiten des Berufsübergangs, infolgedessen sich Jugendliche aus niedrigqualifizierenden Bildungsgängen kaum noch Planungsfreiheiten zugestehen (vgl. May 2007), ausgeblendet.

Zugunsten der Gewissheiten von MultiplikatorInnen werden die Überzeugungen von Mädchen bezüglich ihrer vor der Simulation als sicher angenommenen Kompetenzen und moralischen Selbsteinschätzungen im Falle früher Mutterschaft über die aktive und passive Teilnahme in Zweifel gezogen, während offene Themen mit direktem Bezug zu aktuellen Entwicklungsaufgaben vernachlässigt werden. Die weiblichen Adressatinnen sind folglich auf unterschiedliche Handlungsstrategien angewiesen: Sie müssen sich einerseits systematisch von der Zielgruppe abgrenzen und andererseits den sozialen Erwartungen entsprechen – ohne dabei ihre Handlungsfähigkeit zu verlieren (vgl. Spies 2011).

Es ist nahe liegend, dass das Beratungs- und Hilfesystem angesichts des heimlichen Lehrplans der Simulationen und der über den schulischen Kontext kommunizierten normativen Maßstäbe für akzeptierte Lebenswege mit einem Vertrauensverlust rechnen muss, da es – gemeinsam mit Schule – Einstellungen kontrollierend prüft und insofern nicht länger anwaltschaftlicher Ansprechpartner für die Unterstützung der eigenen Lebensweggestaltung sein kann. Statt der Flankierung von individuellen Lebenswegen wird nunmehr ein Menschenbild implementiert, das suggeriert, man müsse Jugendliche aus benachteiligten sozialen Schichten über vermeintlich ‚richtige‘

Elternschafts- und Erziehungspostulate aufklären, indem sowohl deren eigene Erziehungserfahrungen als auch ihre Versorgungskompetenzen abgewertet werden.

In Ansatz und Einsatz der Simulatoren wird vielfach die individuelle und kollektive Verunsicherung der Adressatinnen riskiert – ohne dabei die Kluft zwischen dem Anspruch sozialer Normen und der Wirklichkeit sozialer Ausgrenzungsprozesse wahrzunehmen. Die Inszenierungsvarianten (aktive Elternschaftssimulation oder deren passive Beobachtung bzw. Beteiligung) beinhalten sämtlich doing-gender, doing-class und doing-ethnicity Effekte wobei sie die biografischen und sozialen Bedingungen der i. d. R. sozial-, bildungs- und/oder marktbenachteiligten AdressatInnen vernachlässigen und zugleich (antizipierte) Kindeswohlgefährdung und Stigmatisierungen als Argumente für (mittelschichtsorientierte) lebensplanerische Aktivitäten einsetzen.

Ein partizipatives Modell unter der Leitlinie der Handlungsfähigkeit dagegen, müsste genau diese Bedingungen reflektieren und konzeptionell nutzen. Denn die Themen treffen auf Lernbereitschaft: Mädchen und auch Jungen sind motiviert, sich ebenso wie mit ihren beruflichen Perspektiven, intensiv mit ihren privaten Lebensentwürfen und den Optionen, die sich aus der biologischen Möglichkeit ergeben, oder auch mit Orientierungsfragen bezüglich ‚guter‘ Elternschaft auseinanderzusetzen. Sie haben offenbar einen Kommunikationsbedarf, der – wiederum entgegen der gängigen Überforderungspraxis – durchaus zur Vermittlung von Selbstvertrauen und zum Ausgleich von intrinsischen Motivationslücken aktivierend angesprochen werden könnte.

Das allerdings setzt die konsequente Orientierung am Modell der Handlungsfähigkeit, wie es Pohl, Stauber und Walther vertreten, voraus: Demnach handeln Individuen grundsätzlich absichtsvoll „und seien sie noch so sehr durch soziale Ungleichheitsstrukturen eingeschränkt“ (Pohl/Stauber/Walther 2011, i.D.). Handlungsfähigkeit wird demnach ohne normative Unterscheidung in als produktiv oder weniger konstruktiv anerkannte Handlungen vorausgesetzt, weil sie die „prinzipielle Fähigkeit menschlicher Subjekte“ darstellt, „Entscheidungen zu treffen und autonom zu handeln. Die Handlungsmotive sind dabei gleichzeitig in subjektiven Interessen und psychischen Bedürfnissen verwurzelt, wie sie in sozialen Interaktions- und Erfahrungskontexten erworben werden“ (ebd.). Demnach haben die Individuen die Freiheit, zu entscheiden, von welchen Situationen sie sich stimulieren lassen. Dabei stehen sie selbstverständlich unter sozialen Einflüssen, die mit Zwängen, Beschränkungen, sozialen Ungleichheiten und Differenzierungen (Geschlecht, Alter, sozialer Herkunft, Ethnizität etc.) verknüpft sind und auf individuelle

wie auch kollektive Erfahrungen rekurrieren und ebensolche Zukunftsentwürfe beinhalten.

Da unterschiedliche soziale Kontexte unterschiedliche „(ungleiche) Ressourcen und Gelegenheiten hervorbringen, um subjektive Interessen zu entdecken, um persönliche Ziele zu entwickeln, und um Kompetenzen zu erwerben, die notwendig sind um diese Ziele zu erreichen“ (ebd.) sind m.E. geeignete Lernarrangements zu entwickeln, die den strukturellen Begrenzungen Rechnung tragen und zugleich in der Lage sind, die Möglichkeitsräume einer antizipierten Zukunft zu erweitern.

### Problematische Lernarrangements

Anerkennend handlungsorientierte Deutungen sind also solche, die davon ausgehen, dass der Übergang in Elternschaft das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit Strukturen, normativen Vorgaben, kollektiven Lebensentwürfen und biographischen Erfahrungen sowie der Suche nach einer symbolischen Orientierung sein kann (vgl. Stauber 2010).

Davon sind die sog. Elternpraktika allerdings weit entfernt. Ihre Lernarrangements sind zwar auch als kooperative *Suchbewegungen* nach angemessenen Lösungen zur Verbesserung der Lebenssituation von adolescenten Mädchen in benachteiligten Lebenslagen zu verstehen. Ebenso sind sie Ausdruck von Kooperationsbereitschaft und dem unzweifelhaft vorhandenen, enormen Willen von Fachkräften der Sozialen Arbeit und Lehrkräften, die Idee der Wahlfreiheit von Lebensplanung zu kommunizieren. Trotz aller impliziter Normierung wollen sie also letztlich Handlungsfähigkeiten erweitern und die Situation der potenziellen Kinder verbessern. Von daher sind sie zunächst auch als wertvolle Ressource zur Weiterentwicklung von Kooperationssettings zwischen Jugendhilfe und Schule zu betrachten.

Allerdings zeigt die Praxis dieser Kooperationen die absichtsvolle *Überforderung*<sup>38</sup> die mit Störungen im emotionalen und kognitiven Lernen sowie mit „Stress-Aufschaukelprozessen“ verbunden sein kann (vgl. Bundschuh 2003, 228 ff.). Überforderungen befördern negative emotionale Einstellungen zum Gegenstand, die dazu führen, dass sich z.B. „Aggressionsbereitschaft, Angstgefühle, Unsicherheit, Unzufriedenheit, Unausgeglichenheit, Gefühlschwankungen, Nervosität, Gereiztheit, Depressionen“ (ebd. 230) als Reaktionen emotionaler Überforderung zeigen. Die Simulationspraxis kann durch-

<sup>38</sup> Überforderung ist bislang als ungewollte und insofern abzubauen bzw. zu vermeidende, unerwünschte ‚Nebenwirkung‘ von nicht passgenauen Lernarrangements beschrieben und sollte insofern keinesfalls als strategische Komponente zur Optimierung von Lernprozessen Verbreitung finden.

aus solche Reaktionen hervorrufen (vgl. Spies 2008, 130ff.) indem sie über einen kaum zu bewältigenden Schwierigkeitsgrad des Simulators Misshandlungen und Vernachlässigungen provoziert und die Grenzen der emotionalen und vegetativen Belastbarkeit der Teilnehmerinnen überschreitet. „Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen, Gedächtnis- und Leistungsstörungen, Tagträume, Rigidität, Realitätsflucht, Wahrnehmungsstörungen und -verzerrungen“ (Bundschuh 2003, 230) als Ausdruck kognitiver Überforderung sind für die Praxis der Simulationsprojekte um so gravierender<sup>39</sup>, als dass diese Reaktionen vielfach ohnehin der Grund dafür sind, dass die Jugendlichen der Hauptzielgruppe den niedrigqualifizierenden Bildungsgängen und Maßnahmen für Jugendliche mit Schwierigkeiten im Lernen und Verhalten zugeordnet werden. Insofern ist es mehr als verwunderlich, dass Überforderungsreaktionen in Simulationsprojekten sogar billigend in Kauf genommen bzw. die emotionalen Konsequenzen auch gezielt für die erhoffte Transferleistung einkalkuliert werden. Sofern die Vor- und Nachbereitung überhaupt die Reflexion von Überforderung beinhaltet, ist diese Reflexion i. d. R. eng an die technischen Aufzeichnungen des Geräts und die – zwangsläufig als individuelle Leistung konnotierte – Einsicht in noch zu erwerbende Fertigkeiten gebunden und damit keinesfalls ein geeigneter Zugang, um Überforderungssituationen besprechbar zu machen: Einsicht in die Überforderung und zutiefst widersprüchliche Handlungsanweisungen in Überforderungsfällen (vgl. Spies 2008, 139 ff.) sind nicht geeignet, um produktive Umgangsweisen mit eigener Überforderung zu thematisieren, wenn schon die Inszenierung der Überforderung für AdressatInnen und MultiplikatorInnen selbst eine Überforderung wird, die letztlich über Technik und Versagensbetonung der AdressatInnen, nicht aber mit konzeptionellen Konsequenzen zu lösen versucht wird.

Die Auseinandersetzung mit Fragen künftiger Elternschaft und gegenwärtigen Überlegungen zur Familienplanung ist angesichts des unzweifelhaft gegebenen Interesses der Zielgruppe an den Projektinhalten zwar ein individueller Lernzugang mit Bezug zur Lebenswirklichkeit. Aber ohne die Möglichkeit zu signifikant positiven Leistungserfahrungen wird sie zu einer bis

<sup>39</sup> Eine Fortsetzung der emotionalen Überfrachtung und Überforderung wird vermehrt Abgrenzungsreaktionen gegenüber dem Hilfesystem hervorrufen, während zuvor vermittelte, negative Selbstbilder Persönlichkeitsstörungen befördern und unbewältigte Belastungsanforderungen als reaktives Syndrom zu selbst- und fremdschädigenden Verhaltensweisen führen können. Hier bleibt zu hoffen, dass die Jugendlichen in ihren kognitiven und emotionalen Kompetenzen unterschätzt werden, damit das Wohl ihrer künftigen Kinder nicht letztlich durch die Simulationserfahrung gefährdet wird.

dato nicht abschätzbaren Gefahrenquelle, die sich durchaus auch im künftigen Umgang mit tatsächlichen Kindern niederschlagen kann und insofern eher als Faktor der Kindeswohlgefährdung, denn als Beitrag zu dessen Sicherung zu betrachten ist: „Wenn bereits erfolgsgewohnte Erwachsene auf eintretende Misserfolge mit Minderwertigkeitsgefühlen und Stresssymptomen reagieren, geradezu hilflos wirken und nicht in der Lage sind, sie zu bewältigen, führen Misserfolge und Frustrationen bei sensiblen Schülern in einem viel höheren Maße zu einem sich aufschaukelnden Teufelskreis, den wir als Lern- und Leistungsstörung verbunden mit Gefühlen wie Ängsten, Minderwertigkeit, Resignation, Ohnmacht bis hin zur Apathie beschreiben können“ (Bundschuh 2003, 236). Eine derart weitreichende emotionale Konsequenz von Überforderungserfahrungen ist weder durch die kognitive Reflexion im Einzelgespräch, noch durch eine allgemeine Thematisierung im Gruppenkontext aufzufangen.

Überforderungserfahrungen sind also konsequent zu vermeiden und durch positive Lernemotionen zu ersetzen. Allerdings ist es fraglich, inwiefern ein Programm, dessen zentrales Ziel die Einsicht in Kompetenzdefizite ist, zu positiv verstärkender Anerkennung, Selbstvertrauensstärkung und der Vermittlung von Wohlbefinden in der Lage sein kann, wenn mit der Projektpraxis auch stets die Sorge mitschwingt, dass eine bestätigende Simulationserfahrung zur planvollen Umsetzung von Kinderwünschen führen könnte.

In der Absicht, Verantwortungsbewusstsein schulen zu wollen, werden in erster Linie weibliche Teilnehmerinnen mit Überforderungs- und Versagensszenarien ihrer Zukunft und deren schädigenden Wirkungen für künftige Kinder konfrontiert. Anders, als für individualisierte Beratungs- und Hilfesettings der Sozialen Arbeit üblich, begegnen die Jugendlichen in Kontexten der Simulationspraxis einer an Breitenwirkung interessierten, auf kollektive Defizitzuschreibungen und eindeutige Ergebniserwartung setzenden Sozialen Arbeit, die mit dem Simulator ein Instrument der Kontrolle präsentiert. Insofern ist der Simulator auch eine disziplinierende Erziehungsmaßnahme, die moralisch-sittliche Vorstellungen transportiert, denn schließlich sollen die Jugendlichen mindestens ihr Verhütungsverhalten reflektieren, Mädchen aber auch die Wahl ihrer Geschlechtspartner überdenken und sich im Sinne der Herstellerintention gerne für Abstinenz entscheiden. Mädchen, die dennoch früh schwanger werden, werden mit Schuldgefühlen und abwertenden Zuweisungen konfrontiert – und jene, die als junge Mütter teilnehmen, mit der Kommunikation des individuellen Versagens und der potenziellen Gefährdung ihrer Kinder. Ebenso werden Mädchen, die Schwangerschaften abgebrochen haben – ungeachtet dessen, ob sie dies thematisieren oder nicht –

mit ihrer Entscheidung als individuelles Versagen konfrontiert. Anders, als im Sinne des fachlichen Prinzips der Parteilichkeit, werden Mädchen durch den Simulator und seine Einsatzvarianten mit Befremdung und Irritation (vgl. Bitzan/Daigler 2002) der PädagogInnen konfrontiert, die nunmehr (wieder) Lebenswege bewerten und abwerten, und den Strafdiskurs weiblicher Sexualität im Kontext von Kindeswohlgefährdungen (wieder)beleben statt zu beraten, zu flankieren und zu begleiten.

### **Marginalisierungen**

Strukturelle Marginalisierungsbedingungen treten in den Simulationskontexten hinter ein Bild von gesellschaftlich unerwünschter Elternschaft zurück. Jugendliche werden mit ihrer antizipierten Chancenlosigkeit konfrontiert, ohne eine nachhaltige Bearbeitungsmöglichkeit zu finden. Ihre individuelle Lebensplanung wird zum problematischen, gesellschaftlich unerwünschten Risikoverhalten erklärt oder qua kultureller Zuschreibungen ethnisiert (vgl. Spies 2008, 253 ff.). Eine Konfrontationsstrategie, die über die Kooperationseinkunft zwischen Sozialer Arbeit und Bildungsinstitutionen das „Präventionsdilemma“ zu umgehen weiß, nach dem von hoher Teilnahmereitschaft bei wenig gefährdeten Gruppen und umgekehrt proportionaler Ablehnung und fehlender Motivation bei Risikogruppen ausgegangen wird (vgl. Bauer 2005). Es scheint, als würde über die Orientierung an den Möglichkeiten von Technik und Schockeffekten<sup>40</sup> Parteilichkeit als fachliches Prinzip durch Konfrontation ersetzt und die Einmischung in Bewertungen familialer Lebensformen und Lebensstile durch die Unangreifbarkeit des Kinderschutzpostulats unhinterfragt zur „Denkanleitung“ pädagogischer Arbeit.

Es liegt nahe, in der Konfrontation der Mädchen in niedrigqualifizierenden Bildungsgängen eine Form der Vermittlung gesellschaftlich unerwünschter Fertilität zu vermuten: Den Mädchen wird die bis dahin durchaus attraktive, weil in ihrem Umfeld in der Regel sozial (auch) anerkannte Option Mutterschaft strittig gemacht, denn hier wird diese Generation der sozial benachteiligten Bevölkerungsschicht (verdeckt) auch „im Raster von Quantität und Qualität, Ressource und Bedrohung diskutiert, (mit der) Folge einer doppelt differenzierten Fertilität“ (Etzemüller 2007, 41), die über eine erfolgreiche (aber de facto hochproblematische) Einmündung in den Erwerbsarbeitsmarkt die Berechtigung zur Familiengründung erwerben soll.

<sup>40</sup> Insbesondere die Demonstrationspuppen mit „Drogenschädigung“, „Alkoholschädigung“ und gläsernem Kopf zur Demonstration von „Schütteltraumata“ sind auf Schockeffekte angelegt.

Letztlich lässt die professionelle Prämisse der Nicht-Handlungsfähigkeit minderjähriger Mütter und Väter ihre tatsächliche Handlungsfähigkeit aber noch deutlicher zu Tage treten: Denn *obwohl* junge Mütter und Väter vielfältigen einschränkenden gesellschaftlichen Normierung unterworfen sind und auch darum wissen, gelingt es ihnen, einen oft widrigen Alltag zu organisieren und mit Befriedigung zu leben, sich selbst als Akteure ihrer Biografien zu verstehen, Ressourcen zu mobilisieren und sich innerhalb ihrer Kontexte gegenseitig solidarisch zu unterstützen (vgl. Spies 2011) – sich also den entmachtenden Normierungszwängen nicht zu unterwerfen – es sei denn sie werden in schulischen Kooperationsprojekten mit einer derart massiven Entmachtungsinszenierung konfrontiert, wie jener der sogenannten Elternpraktika.

Wie aber können anerkennend handlungsorientierte Deutungen und Kooperationspraxen aussehen, die den Übergang in Elternschaft als das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit Strukturen, normativen Vorgaben, kollektiven Lebensentwürfen und biographischen Erfahrungen sowie der Suche nach einer symbolischen Orientierung nicht dramatisieren, sondern durch die Stabilisierung von Netzwerken zur Erweiterung von Handlungsfähigkeit beitragen?

### **Zukunftskooperation: SchülerInnenfirma „Girls Work“**

Eine multiperspektivische Lern-, Integrations- und Hilfegelegenheit an der Schnittstelle zwischen Schule(n) und Jugendhilfe könnte über die gemeinsame Konzeption einer gendersensiblen SchülerInnenfirma installiert werden. Sie könnte für Lern- und Bildungskontexte genutzt werden und als an Handlungsfähigkeit orientierte Umsetzungsvariante zur Erweiterung der Handlungskompetenzen benachteiligter Mädchen und Jungen stehen. Im Sinne des Empowerment-Ansatzes wäre ein Modell der interdisziplinären Kooperation zu entwickeln, das darauf zielt, junge Menschen einen Rahmen für den Zugewinn an Handlungsfähigkeit anzubieten, also Möglichkeitsräume erschließbar zu machen, in denen sie sich die Erfahrung der eigenen Stärke aneignen und Muster solidarischer Vernetzung erproben können. Handlungskompetenz würde auch für diese Schülerfirma, wie von Geyer (2005, 9 ff.) beschrieben, über Zugewinne an sozialer Kompetenz, Methodenkompetenz, personaler Kompetenzen und Nachhaltigkeitsbildung als Qualifikationsmaßstäbe den Zielrahmen bilden. Dafür wäre eine schul- und jugendhilfekompatible, gemeinsame Kooperationsgrundkonzeption zu entwickeln, die die folgenden Grundprinzipien einschließt und die vier Ebenen (Individualebene,

Gruppenebene, institutionelle Ebene, (lokal)politische Ebene) der Empowerment-Praxis berücksichtigt:

- a) Besonders Mädchen und junge Frauen sollen zur Entdeckung der eigenen Stärken ermutigt werden, um Selbstwert und Kompetenzen weiter zu entwickeln. Ihnen sind bestätigende Erfahrungen zu vermitteln, um sich in alltäglichen Lebenssituationen selbstbestimmt entfalten zu können und vorhandene Handlungsfähigkeiten zu stützen. Damit wären sie in der Lage, ihr Vertrauen in die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Lebenssouveränität zu erweitern und eigene Ressourcen deutlicher zu erkennen. Dies entspräche ihrem Bedarf an Peer-Bezügen und böte neue Lerngelegenheiten, um selbstorganisiert solidarische Netzwerke zu gestalten.
- b) Familien können niedrigschwellige Zugänge zu Bildungsangeboten ermöglicht werden (vgl. Rupp/Smolka 2006), um die Kluft zwischen Bildungsinstitution und Eltern zu überbrücken (vgl. Bauer 2006).
- c) Schulprogramme und berufsorientierende Lernfelder werden in die institutionelle Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule eingebunden, so dass sich Schule weit(er)hin zum Gemeinwesen öffnet.
- d) Erträge können mit Blick auf Sozialraum und sozialpolitische Strukturen erbracht werden und z.B. sowohl an schulische Infrastruktur<sup>41</sup>, als auch an Stadtteil- und Kommunikationszentren anschließen.

Im Sinne des Kinderschutzanliegens könnte, unter Berücksichtigung der Zugangsprobleme bei Vernachlässigung kleiner Kinder (vgl. Machann/Rosemeier 1998) in Anlehnung an das Modellprojekt „Lieber alle Säuglinge und Kleinkinder vor Vernachlässigung bewahren“ des DKSB-Landesverband NRW e. V., eine multiprofessionell und interdisziplinär unterstützte SchülerInnenfirma entwickelt werden, innerhalb derer die Simulationspuppe (allerdings ohne die aktuell gängigen Projektvorgaben) möglicherweise als Trainings- oder Demonstrationsinstrument eingesetzt werden könnte.

<sup>41</sup> Ähnlich wie dies aktuell an nordrhein-westfälischen Schulen erprobt wird, um dem Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung nachzukommen: Hier werden korrespondierend zum § 8a SGB VIII in § 42 (6) des Schulgesetzes die Fach- und Lehrkräfte der offenen Ganztagsgrundschulen verpflichtet, *gemeinsam* den Kinderschutz zu verbessern. Das gilt insbesondere dann, wenn Hinweise auf Vernachlässigung und Misshandlung von Kindern erkennbar sind. Es versteht sich von selbst, dass hier eine multiprofessionelle Zusammenarbeit von Fach- und Lehrkräften nötig ist, um schwierige Lern- und Lebenssituationen frühzeitig erkennen, hinterfragen und beurteilen zu können.

Eine solche SchülerInnenfirma<sup>42</sup> würde zunächst an den von Wihstutz (2007) ausführlich beschriebenen, meist (unsichtbaren) Haus- und Sorgearbeiten von Mädchen sowie ihren Netzwerkkompetenzen ansetzen, Familienorientierungen berücksichtigen und die Option Mutterschaft ernst nehmen, aber ebenso offen für Jungen sein, die hier ebenfalls ein expandierendes Berufsspektrum erproben können. Ein Bausteinssystem mit unterschiedlichen Komponenten ist denkbar:

- Second-Hand-Verkauf von (Kinder)Kleidung und –Zubehör
- Müttercafé in Verbindung mit
  - Stillgruppe und
  - Krabbel- und Spielbetreuung als offener Spieltreff für Kinder unter 6 Jahren
- Babysitteragentur
- Hausaufgabenhilfe
- Mittagstisch
- Kultur- und Infomarketing
- Eventgestaltung
- u.a.

Die hier als Auswahl gelisteten Elemente entsprechen den positiven Erfahrungen im nordrhein-westfälischen Modellprojekt, das über Verkaufs- und Einkaufsmöglichkeiten, offene Kommunikationsangebote in Verbindung mit Kinderbetreuung, niedrigschwellige, sozialraumbezogene Zugänge zum Hilfesystem der Vernachlässigungs- und Misshandlungsprävention und den entsprechenden Beratungsangeboten eröffnen konnte – die über die fachliche Begleitung präsent waren, aber nicht im Vordergrund standen (vgl. Huxoll/Hohenstein 2001).

Eine solche SchülerInnenfirma bietet neben betriebswirtschaftlichen Grundlagen eine handlungsorientierte Möglichkeit der Gesundheitsbildung zum Thema Ernährung und einen Einblick in Tätigkeiten der zugehörigen Berufsfelder. Außerdem bietet sie all jenen jungen Menschen, die sich in ihrer beruflichen Orientierung dem sozialen Bereich zuwenden – und das sind in erster Linie Mädchen, die dies u.a. auch mit Blick auf eigene Kinderwünsche tun (vgl. Spies 2005) – eine Chance, das Berufsfeld (im erlebten Kontrast zu

<sup>42</sup> Die Firma ist auch als Alternative zu den für Mädchen durchaus zu negativen Motivationseffekten führenden Angeboten des außerschulischen Lernens in Betrieben (vgl. Niehaus 2006) zu denken.

kaufmännischen Tätigkeiten oder Dienstleistungen innerhalb der Firma kennen zu lernen.

Im Zusammenhang mit der SchülerInnenfirma sind auch Angebote der Familienbildung denkbar, die als Kultur- oder Informationsveranstaltungen organisiert und durchgeführt werden. Ein Eventbaustein kann sowohl kulturelle Erfahrungsräume und weitere Berufsfelder erschließen als auch die in berufspädagogischen (vgl. Niemeyer 2004) und lernpsychologischen Studien (vgl. Moschner 2003) als förderlich belegten, situierten Lernmöglichkeiten mit praktischer Konsequenz und möglicherweise intrinsischem Motivationsgewinn schaffen.

Möglichst viel Steuerung und Gestaltung muss in den Händen der Jugendlichen liegen, damit sich nicht auch hier ein heimlicher Lehr- und Kontrollplan – die Gefahr ist zweifellos gegeben – einschleichen kann. Zugleich hat die (sozial)pädagogische Begleitung einer solchen SchülerInnenfirma einen Spagat zu bewältigen: Sie hätte nicht nur inhaltliche und wirtschaftliche Hilfefunktionen, sondern wäre auch dafür zuständig, über beraterische Unterstützungsfunktionen, die Informationen und Zugänge zum Hilfesystem (z.B. über sachgerechte Informationen zur Sozialpädagogischen Familienhilfe oder zu den gemeinsamen Wohnformen für Mütter/Väter und ihre Kinder ebenso wie zum Recht auf Beratung in Trennungs- und Scheidungssituationen) zu vermitteln. Außerdem müsste sie die Bedingungsgefüge, die zu Kindeswohlgefährdungen führen können (vgl. Bender/Lösel 2005) im einzelnen Bedarfsfall bearbeiten. – Und dies ebenso in Bezug auf psychosoziale Belastungen der Jugendlichen reflektieren, die ja möglicherweise mit eigenen Kränkungen, Verletzungen, Traumatisierungen, Konflikten und Sozialisationsbedingungen konfrontiert werden, wenn sie für ihre Aufgaben innerhalb ihrer Firma ‚geschult‘ und unterstützt werden – also, wenn sie z.B. in der notwendigen, begleiteten Reflexion ihrer praktischen Erfahrungen mit Belastungen und Aggressionen umgehen müssen und die strukturelle Begrenztheit aufgrund von Marktbenachteiligung ihren Blick weg vom vermeintlich individuellen Versagen, hin zu sozialer Ungerechtigkeit und sozialer Selektion lenkt.

Um eine solche – an erfolgreiche Projekte schulischer Entwicklungen anschließende – SchülerInnenfirma tatsächlich auch als biografische Stütze in Fragen der Lebensplanung aber auch als ‚Türöffner‘ für den Erwerbsarbeitsmarkt nutzen zu können, benötigen die Jugendlichen neben der Anleitung zur wirtschaftlichen Umsetzung vor allem verlässliche Personen, die Coaching- oder Mentoringfunktionen übernehmen, dauerhafte AnsprechpartnerInnen sind und sie in der Entwicklung von Selbsthilfestrategien unterstützen, ihnen Anregungen, Starthilfen und klare Orientierungen geben. Das müssen fach-

lich versierte Personen sein, die zu einem wertschätzenden, prozessorientierten, individuellen und flexiblen Beraten, Handeln, Schützen und Managen in der Lage sind, damit ein solches Lernsetting die intrinsische Motivation fördern, zu Selbstwertvergewisserung und Kompetenzerwerb beitragen, den Beratungsbedarf decken und letztlich zu individuell verwertbaren, biografisch relevanten, also nachhaltig „nützlichen“ Erfahrungen verhelfen kann, die – ohne, dass die gesellschaftlich vorgegebene Reihenfolge von Ausbildung und Familiengründung eine Rolle spielt – die Bedürfnisse und Alltagsorganisationsfragen von Mutter und Kind im Schwangerschafts- und Mutterchaftsfall (vgl. Spies 2010) berücksichtigen und auch die (künftigen) Väter adäquat einbeziehen.

Dafür müssten die kooperierenden Institutionen zunächst klären

- inwieweit sie Gender- und Schichtaspekte und Ethnizität als relevante Aspekte berücksichtigt haben,
- welchen Markt die SchülerInnenfirma mit welchen „Produkten“ bedienen will und kann,
- welchen Beitrag welche Institution leisten kann,
- welche vertraglichen Kooperationsabsicherungen dafür nötig sind,
- welche politische und wirtschaftliche Unterstützung von außen zu erwarten bzw. einzuwerben ist.

Es stellt sich natürlich die Frage, ob nicht eine solche SchülerInnenfirma und auch die beteiligten Institutionen angesichts der hier skizzierten Komplexität in ihrem Gefüge und in ihrem Anspruch von innen und außen überfrachtet würden und man angesichts der, ohnehin nur schwer zu bewältigenden Herausforderungen in der Organisationsentwicklung zu Kindeswohlgefährdung (vgl. u.a. Merchel 2007) und der Schulprogrammentwicklung (vgl. u.a. Holtappels 2004, Helsper 1998) nicht besser auf die Erprobung eines solch anspruchsvollen Modells verzichten sollte. Gegen einen solchen Verzicht sprechen aber Innovationsbedarf zum Abbau sozialer Benachteiligungen im Bildungssystem, sowie der Handlungsdruck, Lerngelegenheiten zu Familienbildung und Gesundheitsförderung sowie der Zugänge zum Hilfesystem an geeigneter Stelle zu platzieren und Lebensmodelle von Alleinerziehenden und von jungen Familien vor dem Berufseinstieg strukturell und unter Berücksichtigung der Pluralisierung von Familienformen zu unterstützen.

Mit der SchülerInnenfirma böte sich die Möglichkeit, die Deutungsebene der Option früher Mutterschaft als Problemverhalten zu verlassen, über die zu erwartenden Peer-Education-Effekte zur Integration in soziale Netzwerke beizutragen, zugleich Anlaufpunkte für Adoleszenzkonflikte zu bieten und

sozial emotionale Kompetenzen und Selbsthilfefertigkeiten zu stärken. Hier wäre eine Plattform, in unterschiedlichen Kontexten Zweifel zu bearbeiten, statt selbige (wie in der Simulatorenpraxis) zu schüren, über die Kompetenzorientierung das Unabhängigkeitsstreben junger Menschen ernst zu nehmen und die SchülerInnenfirma im Gesamtkontext der Bemühungen zum Abbau der Barrieren im Hilfesystem (vgl. Singe 2007) zu nutzen. Hier sollten sich die für frühe Elternschaft dokumentierten Reifezuwächse ebenso wie Verantwortungsfähigkeit und Organisationsgeschick beweisen. Diejenigen (Mädchen), die wegen der Verantwortung, die sie innerhalb ihrer Familien für kleinere Geschwister übernehmen – und aus diesem Grund vielleicht in ihrer eigenen Bildungsbiografie behindert werden – würden Entlastung finden.

Die Verantwortungsübernahme in der SchülerInnenfirma böte außerdem ein Lernfeld, um mit geringem Budget zu wirtschaften und eine tatsächliche Schwangerschaft würde zu einem zwar kritischen, aber bewältigbaren Lebensereignis, das keineswegs in die persönliche Katastrophe (vgl. Plies/Nickel/Schmidt 1999), sondern lediglich in einen neuen Lebenskontext führen würde, weil das „kritische Lebensereignis“ für „entwicklungsgemäßen Wandel (...) potentiell zu persönlichem ‚Wachstum‘ beitragen“ wird (Filipp 1981, 8). Eine entsprechend entdramatisierende, entemotionalisierte, wertneutrale Betrachtung früher Mutterschaft könnte weiterhin dazu beitragen, sie als geschlechts- und milieuspezifische Handlungsweise (vgl. Dörr 2002) und Ausdruck von Handlungsfähigkeit (vgl. Stauber 2010) angesichts struktureller Bedingungen und individueller Wünsche anzuerkennen. Gängige Defizitdeutungen als Coping- bzw. Vermeidungsstrategie würden damit obsolet und die notwendige Unterstützung von positiven Haltungen junger Mütter (vgl. Fiechtner-Stolz/Bracker 2006) erleichtert. In der Konsequenz müsste sich auch ihr Dunkelzifferanteil an der schulischen „Dropoutrate“ verringern, denn wenn Mädchen die Schule abbrechen, sind die Gründe dafür meist „Schwangerschaft, Unterstützung von Familienmitgliedern, psychotische Erkrankungen, Mobbing – (weswegen) sie seltener als Dropouts registriert werden“ (vgl. Stamm 2007, 23). Während gerade jene Mädchen, die über ihre Mutterschaft oder Familienarbeit vielfache Nachteile erfahren, die durchaus auch an die alten Strafdiskurse der „gefallenen Mädchen“ erinnern, gibt es an anderer Stelle systematische Überlegungen, Familienkompetenzen als Innovationspotenzial für die betriebliche Personalentwicklung beschreibbar und nutzbar zu machen (vgl. Gerzer-Sass 2004) – ein sozialpolitisches Ungleichgewicht, das auf die unsichtbare Arbeit, die Mädchen leisten, ihre Motive und Erträge aus i. d. R. unbezahlter Hausarbeit oder verantwortungsvollen, pfe-

gerischen Tätigkeiten hinweist (vgl. Wihstutz 2007). Die hier skizzierte SchülerInnenfirma ist auch als Beitrag zur Gestaltung von Übergängen jenseits des Normalarbeitsverhältnisses zu verstehen, will aber auch, ähnlich wie andere SchülerInnenfirmen, in erster Linie kreative Handlungsspielräume (vgl. Walther/Stauber 2002) und erwerbsbiografische Gestaltungskompetenzen zu eröffnen versuchen. Insofern wäre die – nur als gemeinsames Kooperationsprojekt zwischen Jugendhilfe und Schule denkbare – Firma auch eine Stärkungsstrategie, die zur Minimierung von biografischen Risiken Jugendlicher beitragen könnte. Als Teil einer gesundheitsfördernden (Schul)Sozialarbeit in Kooperation mit Schule (vgl. Bauer 2006, 205 ff.) würden die Öffnungsmöglichkeiten von Schule erweitert, ohne dass sie Sorge haben muss, vereinnahmt zu werden (vgl. Hänsel/Schwager 2000). Ein Modell, das – im Idealfall – auch anschlussfähig wäre an erfolgreiche Konzepte wie jene der Familienhebammen, an stadtteilintegrative Hilfen (vgl. Gehrmann u.a. 2007) oder niedrigschwellige, interkulturelle und integrative Elternkontaktangebote, die z.B. bereits über gemeinsame Frühstückstreffangebote ihre Zielgruppe gut erreichen. Zugleich bietet sich hier für die pädagogisch Verantwortlichen ein „Übungsfeld“, in dem schulformunabhängig die überfällige „multiprofessionelle Kooperation“ (Otto 2008, 46), die ihrerseits vielleicht – besonders angesichts des notwendigen Umdenkens hinsichtlich der Zielgruppe und der erwünschten Effekte – die größte Herausforderung und zugleich dringendste Entwicklungsoption für einen „institutionalisierten Begleitschutz“ (Otto 2006, 382) ist.

## Literatur

- Bauer, P. (2006): Schule und Familie – Reflexion zur Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft. In: Bauer, P., Brunner, J. (Hrsg.): Elternpädagogik. Von Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau, 107-128
- Bauer, U. (2005): Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung. Wiesbaden
- Bender, D., Lösel, F. (2005): Misshandlung von Kindern: Risikofaktoren und Schutzfaktoren. In: Deegener, G., Körner, W. (Hrsg.): Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch. Göttingen, 317-346
- Bitzan, M., Daigler, C. (2001): Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit. Weinheim/ München
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Abrufbar im Internet: [http://www.dji.de/bibs/13\\_Kinder\\_und\\_Jugendbericht\\_DRS\\_1612860.pdf](http://www.dji.de/bibs/13_Kinder_und_Jugendbericht_DRS_1612860.pdf), Zugriff am 15.12.2009
- Bundschuh, K. (2003): Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Bad Heilbrunn
- Dörr, M. (2002): Gesundheit und Soziale Differenz: Die Gender-Perspektive. In: Homfeldt, H.

- G., Laaser, U., Prümel-Philippsen, U., Robertz-Grossmann, B. (Hrsg.): Studienbuch Gesundheit. Soziale Differenz – Strategien – Wissenschaftliche Disziplinen. Neuwied, 65-84
- Etzemüller, Th. (2007): Ein ewigwährender Untergang. Der apokalyptische Bevölkerungsdiskurs im 20. Jahrhundert. Bielefeld
- Fiechter-Stolz, I., Bracker, M. (2006): Lebenswelten minderjähriger Mütter. In: Cloos, P., Thole, W. (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden, 117-138
- Filipp, S.-H. (1981): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: dies. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München, 3-52
- Gehrmann, G., Müller, K. D., Säuberlich, U. (2007): Prävention verhindert Krisen. In: Sozialmagazin, Heft 4, 58-61
- Gerzer-Sass, A. (2004): Familienkompetenzen als Potential einer innovativen Personalpolitik. In: Hungerland, B., Overwien, B. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden, 87-108
- Geyer, R. (2005): Schulunternehmen – eine andere Form des Unterrichts. Rinteln
- Hänsel, D., Schwager, H. J. (2000): Hilfesysteme bei gesundheitlichen Belastungen von Schülern. Schule im Netz medizinischer, sozialer und sonderpädagogischer Institutionen. Weinheim/ München
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R. T., Lingkost, A. (1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In: Keuffer, J., Krüger, H.-H., Reinhard, S., Weise, E. u. Wentzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim, 29-75
- Holtappels, H. G. (2004): Schule und Sozialpädagogik – Chancen, Formen und Probleme der Kooperation. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, 465-482
- Huxoll, M., Hohenstein, H. (2001): Lieber alle Säuglinge und Kleinkinder vor Vernachlässigung bewahren – Ein Praxis-Projekt zur Prävention von Vernachlässigung. In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung e. V., Heft 1, 46-63
- Machann, G., Rosemeier, C.-P. (1998): Zugangsprobleme bei Vernachlässigung kleiner Kinder. In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung e. V., Heft 1, 18-31
- May, M. (2007): Jugendberufshilfe – oder der immer wieder neue Versuch, strukturellen und institutionellen Diskriminierungen pädagogisch zu begegnen. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Heft 4, 420-435
- Merchel, J. (2007): Mängel des Kinderschutzes in der Jugendhilfe. Zwischen individuellem Fehlverhalten und Organisationsversagen. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit, Heft 2, 11-18
- Moschner, B. (2003): Wissenserwerbsprozesse und Didaktik. In: Moscher, B., Kiper, H., Kattmann, U. u. Eichler, W. (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung: Perspektiven für Lehren und Lernen. Hohengehren, 3-64
- Niehaus, M. (2006): Externe Evaluation des Modellversuches „Hand-Werk-Lernen“: Einschätzung nachschulischer Akteure. Abrufbar im Internet: <http://www.hrf.uni-koeln.de/de/arbeitsreha/content/>, Zugriff am 14.08.2007
- Otto, U. (2008): „Ich kann was, was Du nicht kannst!“ – Warum die Kooperation mit anderen Professionen so wichtig ist und so schwierig ist – und vielleicht zukunftsentscheidend für die Soziale Arbeit. In: Sozialmagazin, Heft 1, 145-147

- Otto, U. (2006): Die „Standards for School Social Work Services“ der NASW im Licht der deutschen Diskussion über schulbezogene Soziale Arbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 4, 360-382
- Pätzold, G., Wingels, J. (2005): Kooperation in der Benachteiligtenförderung – Studie zur Umsetzung der BLK Handlungsempfehlungen „Optimierung der Kooperation zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher“. Bund-Länder-Kommission, Heft 133. Bonn
- Plies, K., Nickel, B. u. Schmidt, P. (1999): Zwischen Lust und Frust. Jugendsexualität in den 90er Jahren. Ergebnisse einer repräsentativen Studie in Ost- und Westdeutschland. Opladen
- Pohl, A., Stauber, B. u. Walther, A. (2011): Jugendliche AkteurInnen. Handlungstheoretische Vergewisserungen. In: Dies. (Hrsg.): Jugend als Akteurin Sozialen Wandels. Weinheim
- Pötter, N. (2008): Neue Wege der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule – Schulberatung am Beispiel des Regionalen Übergangsmanagements Schule-Beruf in Leverkusen. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 3, 186-193
- Rupp, M., Smolka, A. (2006): Empowerment statt Pädagogisierung – Die Bedeutung niedrigschwelliger Konzepte für die Familienbildung. In: Bauer, P., Brunner, E. J. (Hrsg.): Elternpädagogik. Von Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau, 193-214
- Singe, G. (2007): Hilfe, wenn die Eltern überfordert sind. Das Projekt „Kinder brauchen eine Familie“ als systematisches Modell niedrigschwelliger Arbeit. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Heft 1, 96-100
- Spies, A., Pötter, N. (2011): Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in die Schulsozialarbeit. Wiesbaden
- Spies, A. (2011): Von Verantwortung und verdeckten Diskursen – Frühe Elternschaft im Spannungsfeld zwischen öffentlicher Wahrnehmung und praktischem Alltag. In: Pohl, A., Stauber, B. u. Walther, A. (Hrsg.): Jugend als Akteurin Sozialen Wandels. Weinheim. 81-108
- Spies, A. (2010): Frühe Mutterschaft - Eine pädagogische Herausforderung der besonderen Art. In: Spies A. (Hrsg.): Frühe Mutterschaft – die Bandbreite der pädagogischen Perspektiven und Aufgaben angesichts einer ungewöhnlichen Lebenssituation Baltmannsweiler, 9-24
- Spies, A. (2008): Zwischen Kinderwunsch und Kinderschutz. Babysimulatoren in der pädagogischen Praxis. Wiesbaden
- Spies, A. (2005): Kinder statt Beruf? Zukunftsoptionen benachteiligter Mädchen am Übergang von der Schule in den Beruf. In: Unsere Jugend, Heft 12, 522-532
- Stamm, M. (2007): Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 1, 15-36
- Stauber, B. (2010): Unter widrigen Umständen – Entscheidungsfindungsprozesse junger Frauen und Männer im Hinblick auf eine Familiengründung. In: Spies, A. (Hrsg.) 2010: Frühe Mutterschaft – die Bandbreite der pädagogischen Perspektiven und Aufgaben angesichts einer ungewöhnlichen Lebenssituation. Baltmannsweiler, 76-100
- Walther, A., Stauber, B. (2002): Yo-yo's at work – ein europäisch-vergleichender Blick auf Handlungsspielräume junger Frauen und Männer. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Heft 3, 268-285
- Wihstutz, A. (2007): The significance of care and domestic work to children: A German Portrayal. In: Hungerland, B., Liebel, M., Milne, B. u. Wihstutz, A. (eds.): „Working to be someone“ Child focussed research and practice with working children. London/ Philadelphia, 77-86

*Christoph Steinebach und Ursula Steinebach*

## **Kinder stärken, Eltern ermutigen, Schule entwickeln. Perspektiven der Resilienzförderung<sup>43</sup>**

### **1 Der Blick auf die Kinder**

Wer heute behauptet, Kindern und Jugendlichen ginge es im Großen und Ganzen gut, wer sagt, dass man durchaus zuversichtlich sein kann, dass auch die heutige Jugend die anstehenden Aufgaben meistern wird, kommt schnell in Erklärungsnot. Zu überzeugend scheinen die Hinweise auf Erkrankungen, seelische Störungen und soziale Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft. Ein Drittel der Kinder im Schulalter haben Allergien, 8% davon schwer. Zu den Störungen im Immunsystem kommen Ernährungsprobleme, 10% der Kinder haben Übergewicht. Falsche Ernährung und Bewegungsmangel werden als Ursachen genannt, Probleme der Motorik, in Ausdauer und Koordination sind die Folgen. Kognitive Defizite gehen mit einer niedrigen Leistungsfähigkeit einher, mangelnde Konzentration und Aufmerksamkeitsstörungen führen zu Lerndefiziten. Viele Kinder und Jugendliche können nicht mit Stress umgehen. Es fehlt an Kompetenzen, Herausforderungen konstruktiv zu meistern, fehlende soziale Kompetenzen führen dazu, dass in solchen Situationen auch die Hilfe von anderen, das stützende Netzwerk fehlt. Die hohe Zahl von Verhaltensstörungen – zwischen 10 und 15% – führen zu erheblichen Belastungen, nicht zuletzt des Klassenklimas. So wächst die Zahl der Kinder, die mit multiplen akuten Stressoren ringen: Armut, Krankheit, Sucht, Tod, Trennung, Gewaltneigung und Kriminalität, Schulprobleme etc. All dies steht für ein düsteres Szenario heutiger Jugend, das wenig Platz lässt für positive Bilder. Die Defizite sind offensichtlich, wo aber liegen die Stärken?

<sup>43</sup> Prof. Dr. Günter Krampen zum 60. Geburtstag in Freundschaft gewidmet.