

Dr. Eberhard Bolay

Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen

Vortrag zum 34. Sozialpädagogiktag 2010

## **Kooperation – zwischen Diffusion, Subsumtion und Differenz**

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Studierende,

in der halben Stunde, die mir bleibt, will ich an einem der empirischen Befunde von Eric van Santen und Mike Seckinger in ihrem Buch zur Kooperation als einem Mythos (2003) ansetzen, nämlich dem Umstand, dass viele der befragten Fachkräfte sich schwer taten, *fachliche* Begründungen für die Ausgestaltung von Kooperationsvorhaben anzugeben.

Ich werde einen Vorschlag zur Diskussion stellen, der um die Figur einer „Kooperation unter Wahrung und Nutzung von Differenz“ angelegt ist. Dabei werde ich weder organisations- noch professionstheoretisch vorgehen, noch mich genauer mit der Frage nach Status und ‚gleicher Augenhöhe‘ beschäftigen, sondern aus der *Adressatenperspektive* heraus argumentieren. Ich vermute stark, dass sich über diese Denkfigur eine verallgemeinerbare fachliche Begründung für alle Kooperationsvollzüge im Kontext der Sozialen Arbeit gewinnen lässt.

In einem ersten Schritt soll eher illustrativ denn systematisch den beiden anderen Begriffen des Vortragstitels: Diffusion und Subsumtion nachgegangen werden, um damit den argumentativen Ausgang für die Differenzperspektive zu legen. In der Begründung dieses Blickwinkels auf Kooperation werde ich im Kern des Vortrags dann *anerkennungstheoretische Argumente* heranziehen und in exemplarischer Absicht die Kooperation von Jugendhilfe und Schule beleuchten. [Eine ausführliche Diskussion dieses Zugangs, insbesondere eine genauere Begründung der Relevanz anerkennungstheoretischer Überlegungen für die Pädagogik, findet sich – mit den entsprechenden Literaturbelegen – in Bolay (2010)].

### **1. Diffusion und Subsumtion**

In der alltäglichen Sprachpraxis der Sozialen Arbeit wird sehr oft jedwede Präsenz einer sozialpädagogischen Fachkraft in einer Einrichtung oder in einem Arbeitsgebiet welcher

Zuordnung auch immer, als ‚Kooperation‘ bezeichnet. Gegen dieses unspezifische Verständnis hat Petra Bauer im ersten Vortrag für einen engeren, präziseren Begriff plädiert. Die Inkorporation sozialpädagogisch qualifizierter Professioneller – etwa in andere Dienste des Sozial- und Bildungsbereichs – ist **nicht** zwangsläufig unter Kooperation einzuordnen, sondern folgt dem **Typus der Diffusion**: in der Wortbedeutung von ‚Verbreitung‘ handelt es sich dann um den Transfer professioneller Wissensbestände in das Professionsgefüge eines Leistungssystems außerhalb der Sozialen Arbeit. Wir sehen das am Beispiel des Krankenhaussozialdienstes, an der Psychiatrie oder...

Spezifische Effekte dieses Transfers in ein anderes Referenzsystem als das der Sozialen Arbeit bestehen unter anderem darin,

- dass die sozialpädagogische Fachkraft i.d.R. auf eine Überzahl einer anderen Professionsgruppe trifft und deshalb;
- dass der spezifische sozialpädagogische Zugang immer wieder plausibilisiert und durchgesetzt werden muss, also nicht organisationskulturell wie selbstverständlich als Bezugspunkt von Bewertungen und Entscheidungen gilt;
- dass folglich diese Fachkräfte organisationspezifischen Handlungsimperativen ausgesetzt sind, die durchaus in einem konflikthaften Verhältnis zum eigenen Professionsverständnis stehen können (wenngleich nicht notwendiger Weise müssen),
- und dass sie in fachlicher und dienstrechtlicher Hinsicht nicht im (eigenen) Referenzsystem der Sozialen Arbeit, sondern außerhalb der eigenen Professionszugehörigkeit verortet sind.

Dies ließe sich sicher weiter präzisieren. Deutlich wird damit auf der *handlungspraktischen* Ebene, dass diese Fachkräfte permanent darauf achten müssen, dass ihre spezifische (sozialpädagogische) Fachlichkeit nicht abgeschwächt, unterlaufen oder konterkariert wird. Wäre dies der Fall, dann träfe die zweite Bedeutung des Diffusionsbegriffs zu: nämlich dass etwas diffus und ungreifbar wird.

Auf der organisationalen Ebene nötigt das zum Einbau *struktureller* Sicherungen, die genau auf den Erhalt der spezifischen Fachlichkeit abzielen, also auf den Erhalt der Kompetenzen und des Status, um deretwillen solche Fachkräfte ja ‚eingebaut‘ werden. Dass dies häufig gerade nicht der Fall ist, wissen wir aus vielfältigen Praxiserfahrungen, in denen immer wieder oft konflikthaft der Status als spezifisch qualifizierte Professionelle der Sozialen Arbeit eingefordert und durchgesetzt werden muss.

Produktive Beispiele finden sich oft in teilautonomen professionsgemischten Teams, etwa an Beratungsstellen; hier scheint eher die Logik der Sache im Vordergrund zu stehen. Ein Beispiel für die Prekarität solcher Arrangements kennen wir von SozialpädagogInnen, die in JobCentern arbeiten: eine kleine empirische Studie im Rahmen einer Qualifikationsarbeit am Institut verdeutlichte, dass die Sicherung des ‚sozialpädagogischen Blicks‘ in den Beratungsprozessen primär Aufgabe der einzelnen Fachkraft ist – und damit hochgradig der dominanten organisatorischen Steuerungslogik oder aber dem Zufall überlassen bleibt.

Ein klassisches Negativbeispiel zeigt sich am Fall der ersten SchulsozialarbeiterInnen, die im Zuge der Gesamtschulentwicklung in den 70ern eingestellt wurden: sie wurden rasch ihrer sozialpädagogischen Fachlichkeit enteignet und zu verschiedensten Hilfsdiensten innerhalb von Schulen herangezogen.

Dieses Beispiel verweist auf den zweiten Begriff im Vortragstitel, den der **Subsumtion**. Mit Bezug auf Überlegungen von Siegfried Müller (unveröff. Manuskript) will ich dies am Beispiel der Jugendgerichtshilfe verdeutlichen. Er hat immer davor gewarnt, die Jugendgerichtshilfe in der Aktionsform des ‚Doppelagenten‘ zu versehen, also die Interessen der delinquenten Jugendlichen zu vertreten und *gleichzeitig* die systembedingten Erwartungen der Strafjustiz zu bedienen. Jugendgerichtshilfe müsse zwar die Kontroll- und Ordnungsfunktion des Jugendstrafrechts akzeptieren, darf sie aber nicht zum Maßstab des eigenen fachlichen Handelns machen. Die Auswahl von Hilfen folgt sozialpädagogischen Überlegungen und nicht kriminalpolitischen. Die Basis einer fachlich gleichberechtigten Kooperation von Sozialpädagogik und Strafjustiz brauche, so Siegfried Müller, die strikte Trennung nicht vereinbarer Diskurse mit je spezifischen Logiken und Referenzsystemen.

Ich hoffe, dass damit bereits deutlich wurde, dass der Frage des Erhalts des spezifischen sozialpädagogischen Zugangs bzw. der sozialpädagogischen Professionalität in Kooperationen eine hohe Bedeutung zukommt: seien es interprofessionelle fachliche Kooperationen (in professionsgemischten Teams oder in professionellen Netzwerken) oder aber im Hinblick auf die Kooperation von Organisationen der Sozialen Arbeit mit weiteren Organisationen etwa des Sozial- und Bildungswesens, der Psychiatrie, der Justiz, der Arbeitsverwaltung etc.

## **2. Differenzperspektive als fachliches Kriterium für Kooperation**

In der weiteren Argumentation werde ich die *Begründung* dieser Differenzperspektive in *exemplarischer* Absicht an der Kooperation von Schule und Jugendhilfe etwas genauer

ausgeführt. Ich denke, dass sich dieses Feld wegen der weiteren Ganztagschulentwicklung für Kooperationsanalysen und für die Analyse der fachlichen wie institutionellen Folgen für die Soziale Arbeit geradezu als Modellfall eignet.

In mehreren Forschungsprojekten zur Schulsozialarbeit fiel uns, d.h. Carola Flad, Heiner Gutbrod und mir (Bolay/Flad/Gutbrod 2003, S. 47ff.; dies. 2004, S. 236ff.; Bolay u.a. 1999, S. 38ff.), zweierlei auf:

- Zum einen machten viele der befragten Schulleitungen die Produktivität dieses Jugendhilfeangebots am spezifischen sozialpädagogischen Blickwinkel und einer spezifischen jugendpädagogischen Fachlichkeit fest, also daran, die organisationalen und habituellen Routinen von Schule nicht umstandslos zu bedienen, sondern ‚etwas anderes‘ einzubringen.
- Zum zweiten bewerteten die von uns befragten Schülerinnen und Schüler Schulsozialarbeit unter *dem* Blickwinkel sehr positiv, dass sie es nun im schulischen Kontext auch mit erwachsenen Fachkräften zu tun haben, die gerade *nicht* als Lehrkräfte fungieren. Diesen Zugewinn an Handlungsoptionen für die Heranwachsenden haben wir im Sammelband zur Adressatenforschung, der einigen bekannt sein mag, als Aneignung einer spezifisch erweiterten Generationenbeziehung analysiert (Flad/Bolay 2006).

An diesen empirischen und theoretischen Ergebnissen setzte ich im Weiteren an und will sie theoretisch noch schärfer pointieren im Hinblick auf die ins Spiel gebrachte Differenzperspektive. Dazu mute ich Ihnen nun eine etwas intensivere Beschäftigung mit anerkennungstheoretischen Argumenten zu und gehe dabei in zwei Schritten vor:

- Als erstes wird das je spezifische pädagogische Gefüge von Schule und von Jugendhilfe ausgeleuchtet. Es zeigt sich, dass sich in beiden pädagogischen Gefügen spezifische Anerkennungsmuster ausprägen, die ich als ‚**Anerkennungskonfigurationen**‘ bezeichnen will.
- Im zweiten Schritt belege ich dann, dass sich die Anerkennungserfahrungen für Schülerinnen und Schüler (die ja die PrimäradressatInnen schulbezogener Jugendhilfen sind) nur dann erweitern lassen, wenn Schule und Jugendhilfe in einer planvoll gesicherten, d.h. strukturell und konzeptionell verankerten Kooperation agieren und die differenten Aufgabenstellungen beider Akteure nicht eingeebnet werden.

## **2.1 Anerkennungsbegriff und Pädagogik**

Der kritische Gehalt des Anerkennungsbegriffs wird seit einigen Jahren auch in der pädagogischen Diskussion intensiv aufgegriffen. Insbesondere die Arbeit des Frankfurter Sozialphilosophen Axel Honneth mit dem programmatischen Titel „Kampf um Anerkennung“ (1992) hat diese Entwicklung stark befördert. Honneth analysiert im Anschluss an Hegel drei Anerkennungsformen, nämlich Liebe, Recht und Solidarität (bzw. soziale Wertschätzung). [Auf die korrespondierenden Formen der Missachtung gehe ich hier nicht ein].

- Den Anerkennungsmodus ‚Liebe‘ verortet Honneth in emotional-affektiv fundierten Intim- und Nahbeziehungen. Entscheidend ist in diesem Anerkennungsmodus die gesicherte emotionale Zuwendung, damit sich *Selbstvertrauen* als basaler positiver Selbstbezug bilden kann.
- Die Anerkennungsbeziehung des ‚Rechts‘ markiert demgegenüber einen gesellschaftlich allgemeinen Modus von Anerkennung. Erst mit der Entwicklung moderner Rechtsverhältnisse werden (potenziell) alle Gesellschaftsmitglieder jenseits ihrer je individuellen Besonderung zu Trägern von Rechten und Pflichten innerhalb eines Gemeinwesens (Honneth 1992, S. 173ff.). Im Anerkennungsmodus des Rechts gründet sich der universelle Respekt gegenüber den Anderen als Rechtspersonen und damit die *Selbstachtung* der Subjekte.
- Honneth zeigt dann, dass sich in modernen bürgerlichen Gesellschaften eine dritte Anerkennungsform ausbildet, die er als ‚soziale Wertschätzung‘ bzw. ‚Solidarität‘ bezeichnet (vgl. ebd., S. 180f.) In diesem dritten Anerkennungsmodus werden die Beiträge der Einzelnen zum gesellschaftlichen Ganzen nach den pluralisierten Maßstäben der jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen Formation bemessen. *Selbstschätzung* erfahren die Einzelnen dann, wenn sie sich in ihren Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für andere Gesellschaftsmitglieder erfahren (ebd., S. 209).

Sowohl der Anerkennungsmodus des Rechts wie der der sozialen Wertschätzung sind nicht einfach gegeben, sondern unterliegen mehr oder minder starken gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, eben einem ‚Kampf um Anerkennung‘.

Michael Winkler greift diese anerkennungstheoretischen Überlegungen für die Bestimmung des Selbstverständnisses einer modernen Pädagogik auf (1998).

Zwei Aspekte sind mir hier wichtig:

- Erstens wird ‚Erziehung‘ im generationalen Gefüge geleistet und ist somit zunächst hinsichtlich des Statusgefüges *asymmetrisch* bestimmt. Erst über Ablösungsprozesse der

Heranwachsenden, die oft schmerzhafter und konfliktreicher Art sein können, kann *potenziell* ein Verhältnis reziprok-symmetrischer Anerkennung entstehen (ebd., S. 148ff.).

- Zweitens ist der Bildungsprozess selbstbewusster Individuen an institutionelle Rahmungen gebunden, an denen sich Subjekte kritisch abarbeiten müssen und die sie sich zugleich als gesellschaftliche Regulative aneignen (müssen) (ebd., S. 147).

Wenn die Ausgangsüberlegungen von Honneth und Winkler zusammengefasst werden, dann zeichnen sich drei Herausforderungen für pädagogisches Handeln ab:

- Pädagogische Arrangements müssen als Anerkennungsverhältnisse begriffen werden, in denen Anerkennungsbeziehungen gestaltet werden (sollen).
- Ein nicht hintergehbare Spannungsmoment des Pädagogischen liegt dann darin begründet, dass es sich zunächst einmal um ‚asymmetrische Anerkennungsverhältnisse‘ handelt (Ritsert 2002, S. 94), die in Richtung einer reziproken (oder symmetrischen) Anerkennung weiterentwickelt werden müssen.
- In der generationen bestimmten Differenz, in der institutionellen Situiertheit und in der Zielbestimmung des Autonomiezuwachses begründet sich mithin die prinzipiell spannungsvolle, ja konflikthafte Struktur pädagogischer Anerkennungshandlungen.

Damit stellt sich die Frage, ob und wie sich in den durch Asymmetrien geprägten pädagogischen Gefügen von Schule und von Jugendhilfe symmetrische Anerkennung formieren kann und inwieweit sich beide Systeme hinsichtlich ihres Anerkennungspotentials unterscheiden. Ich komme damit zur Analyse der Schule und der Jugendhilfe als je spezifischen Anerkennungskonfigurationen.

## ***2.2 Anerkennungskonfigurationen in Schule und Jugendhilfe***

### *Schule als Anerkennungskonfiguration*

Für den schulischen Kontext belegen Helsper, Sandring und Wiezorek (2005) die systematische Verschränkung von symmetrischen und asymmetrischen Anerkennungsbezügen im Lehrer-Schüler-Verhältnis. Der Anspruch auf Bildung, um als zukünftige erwachsene Person verantwortlich handeln zu können, erfordere den Übergang aus der Partikularität der Familie in den universellen gesellschaftlichen Kontext der Schule. Im Bildungsrecht erfahre „sich das Kind mit Schulbeginn erstmals als Träger gesellschaftlichen Rechtes und gesellschaftlicher Verpflichtungen“ (ebd., S. 184). In Deutschland realisiert sich das Bildungsrecht über die Schulpflicht. Dieser Pflicht zum Schulbesuch korrespondiere die

Verpflichtung von Schule und Lehrkräften, den Wissenszuwachs *und* die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu befördern. D.h., trotz Statusungleichheit zwischen Lehrkräften und Schülerinnen stellt dies *in rechtlicher Hinsicht eine symmetrische Beziehung* dar.

Im praktischen Vollzug der Lehrer-Schüler-Beziehung wird die rechtlich gesicherte Symmetrie insofern ‚gebrochen‘, als an die Schülerinnen und Schüler die Erwartung gestellt wird, sich Lehrkräften unterzuordnen, deren (An-)Forderungen zu folgen und sich von ihnen in den eigenen Leistungen bewerten zu lassen. In dieser Perspektive ist die Schüler-Lehrer-Beziehung „asymmetrisch strukturiert“ (ebd., S. 186). Diese Spannung führe mit einer gewissen Zwangsläufigkeit zu „Anerkennungsproblematiken“ (Helsper/Sandring/Wiezorek 2005, S. 184; Wiezorek 2005). Hier gehe ich nur auf die Kernproblematik ein:

- Einerseits nehmen Schülerinnen und Schüler die Lehrkräfte nicht nur in ihrer funktionalen Rolle wahr, sondern sie brauchen sie zugleich als fassbare, konkrete Personen, die sie in ihrem Individuierungsprozess begleiten und unterstützen. Die Verschiedenheit der Jugendlichen wahrzunehmen und sie als Andere in ihrer Andersartigkeit anzuerkennen, kennzeichnen die AutorInnen als „*Modus der emotionalen Anerkennung*“ (Helsper/Sandring/Wiezorek 2005, S. 188, 198).
- Andererseits bewerten dieselben Erwachsenen den schulischen Bildungserfolg, vollziehen die Allokationsfunktion der Schule und erzeugen damit hochgradig selektive Wirkungen. Die schulische Leistungsbeurteilung, über die institutionalisiert Anerkennung zugesprochen oder entzogen wird, kann dort, wo sie per saldo als negativ bewertet wird, als „nicht spezifisch zu begrenzende institutionelle Missachtung und Degradierung“ erfahren werden und kann dann „destabilisierend auf alle anderen Anerkennungsmodi ausstrahlen“ (ebd., S. 193).

In der Tat markiert dies eine entscheidende Differenz zur Jugendhilfe.

### *Jugendhilfe als Anerkennungskonfiguration*

Für die Analyse der Jugendhilfe als Anerkennungskonfiguration liegen nach meinen Recherchen bislang keine kategorialen und empirischen Ergebnisse vor. Insofern sind die folgenden Argumente ein erster Versuch in diese Richtung.

Pädagogisches Handeln ist selbstverständlich auch in der Jugendhilfe strukturell gerahmt, folgt bestimmten funktionalen Zielsetzungen und ist durch die Generationendifferenz zwischen Professionellen und Heranwachsenden bestimmt. Dennoch zeigen sich deutliche strukturelle und organisationale Unterschiede zum schulischen Handlungskontext, durch die

spezifische Differenzierungen hinsichtlich der Anerkennungsbeziehungen in der Jugendhilfe markiert werden.

Das *primäre* Organisationsziel der Schule liegt in der Vermittlung von Bildungsabschlüssen, die entlang definierter Leistungsziele differenziert vergeben werden und der Logik selektiver Allokation folgen. Demgegenüber ist das *primäre* Organisationsziel der Jugendhilfe deutlich unspezifischer: Es zielt auf die Beförderung der sozialen Integration der Heranwachsenden und orientiert sich an einer „umfassenderen Persönlichkeitsbildung und -entwicklung“ und damit „an einem breiteren Umfang der Lebensäußerungen von Kindern und Jugendlichen“ (Merchel 2005, S. 178f.), als dies für Schule gilt.

Ein weiterer Unterschied besteht in einer anderen rechtlichen Regulierung der Jugendhilfe und im anders gestalteten Zugang zu ihren Leistungen. Im Gegensatz zur Schulpflicht besteht in der Jugendhilfe ein Recht auf erzieherische und persönlichkeitsbildende Förderung, jedoch keine Pflicht, solche Angebote annehmen zu müssen – und sie müssen diskursiv ausgehandelt werden. Dominant ist in vielen (aber keineswegs allen) Bereichen der Jugendhilfe das Prinzip der Freiwilligkeit des Zugangs. Der universalisierende Anerkennungsmodus des Rechts ist auch dem gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Jugendhilfe hinterlegt, der auf „die Möglichkeiten der Entfaltung individueller Subjektivität und den Zugang zu Chancen sozialer Anerkennung“ (Scherr 2002, S. 35) zielt. Vor dem Hintergrund dieses verallgemeinerungsfähigen Modus können sich Professionelle und AdressatInnen der Jugendhilfe prinzipiell, d.h. der Möglichkeit nach, in einem Verhältnis *symmetrischer* Anerkennung begegnen. Moduliert wird dieses symmetrische Grundmuster durch die Modi der emotionalen Anerkennung und der sozialen Wertschätzung. Pädagogisches Handeln als generationales Verhältnis in den differenzierten Praxisfeldern der Jugendhilfe muss zum einen die emotionale Bedürftigkeit junger Menschen ernst nehmen und annehmen, muss ihnen ein zugewandtes und konfliktfähiges Gegenüber sein (vgl. Borst 2004; Stojanov 2006) und zugleich ihre Differenz und Besonderheit als Individuen, ihre spezifische Weise der Lebensführung, als Ausgangspunkt der pädagogischen Praxis anerkennen. Als Erwachsenen-Jugendlichen-Beziehung und durch die Differenz Professionelle-AdressatIn ist sie zwar ebenfalls durch Statusungleichheit, d.h. als asymmetrische Beziehung formiert, operiert aber, wie Winklers Argumente nahelegen, im Horizont symmetrischer Wertschätzung (vgl. Winkler 1998). – Offen bleibt noch, wie eingangs betont, eine genauere kategoriale und empirische Analyse von Konstellationen der Jugendhilfe im Hinblick auf mögliche Anerkennungsproblematiken.

Diese knappen Überlegungen zum Komplex ‚Anerkennung‘ im Kooperationskontext von Schule und Jugendhilfe verdeutlichen, vor welchen Anforderungen und Herausforderungen dort eine ‚Pädagogik der Anerkennung‘ steht und wie sehr sie davon geprägt wird, „dass (...) insbesondere Funktionszuweisungen an pädagogische Organisationen, soziale Ungleichheiten sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse dem pädagogischen Handeln selbst nicht äußerlich sind, sondern für dieses eingreifende Bedingen darstellen“ (Scherr 2002, S. 30f.). So sehr es eines reflexiv-partizipativen pädagogischen Selbstverständnisses der Fachkräfte in Jugendhilfe und Schule bedarf, so wenig darf übersehen werden, dass es vor allem auch „reflexiver Institutionen“ bedarf, die „autonomiefördernde Mechanismen ausbilden“ (Ritsert 2002, S. 88).

Wenn wir beide Anerkennungskonfigurationen vergleichen und die Sanktionsfrage hinzunehmen, dann zeigen sich homologe sowie differenzierende Aspekte:

	<b>Schule</b>	<b>Jugendhilfe</b>
<b>Pädagogisch-profess. Generationenbeziehung</b>	<i>Asymmetrische Anerkennungsbeziehung - auf reziprok-symmetrische Anerkennung zielend</i>	<i>Asymmetrische Anerkennungsbeziehung; auf reziprok-symmetrische Anerkennung zielend</i>
<b>Anerkennungsmodus</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Emotionale Anerkennung („Liebe“)</li> </ul>	Unterstützung der Individuierung <b><i>Symmetrische Anerkennung</i></b>	Unterstützung der Individuierung <b><i>Symmetrische Anerkennung</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Recht</li> </ul>	<b><i>Spezifisch:</i></b> Bildungsrecht als Schulpflicht <b><i>Symmetrische Anerkennung</i></b>	<b><i>Unspezifisch:</i></b> Beförderung sozialer Integration bzw. der Subjektbildung <b><i>Symmetrische Anerkennung</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Soziale Wertschätzung</li> </ul>	Orientierung am Maßstab gesellschaftlicher Leistungsvorstellung(en) <b><i>Quelle von Anerkennungsproblematiken</i></b>	Orientierung am Maßstab ‚gelingenderer‘ Subjektbildung <b><i>Symmetrische Anerkennung</i></b>
<b>Sanktionsfrage</b>	Rechtlich und prozessual <b><i>stark sanktionsbewehrt</i></b>	Rechtlich nicht und prozessual <b><i>schwach sanktionsbewehrt</i></b>
<b>Anerkennungsproblematik</b>	<b><i>hoch</i></b>	<b><i>niedrig</i></b>

Die Gegenüberstellung lässt erkennen, dass die schulische Anerkennungskonfiguration gegenüber der der Jugendhilfe deutlich stärker mit Anerkennungsproblematiken durchzogen ist. Meine These: **Wird in der Kooperation mit Schule diese Differenzierung eingebnet, so verringert das die Möglichkeit erweiterter Anerkennungserfahrungen für die Heranwachsenden.**

### **2.3 Erweiterung von Anerkennungserfahrungen als zentrales fachliches Kriterium für Kooperationsprozesse in der Sozialen Arbeit**

Die Analyse der Anerkennungskonfigurationen von Schule und Jugendhilfe legt also nahe, im Hinblick auf Kooperationen den fachlichen Fokus stärker auf die AdressatInnenperspektive zu legen und von dort her den Zielhorizont der ‚Erweiterung von Anerkennungsmöglichkeiten‘ stark zu machen. Kooperationen müssen dann dem Muster eines strukturell gesicherten und konzeptionell abgestimmten **wechselseitigen Ergänzungsverhältnisses** folgen, das sich begrifflich als ‚**Kooperation auf der Basis von Differenz und als Nutzung der Differenz**‘ fassen lässt.

Noch einmal zum Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Um die durch Kooperation erweiterten Anerkennungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler produktiv nutzen zu können, müssen die jeweiligen Aufgabenzuschnitte der schul- und sozialpädagogischen Fachkräfte klar auseinander gehalten werden.

(1) Eine *zentrale Differenzierungslinie* scheint mir dort markiert, wo es um Unterricht und schulische Hausaufgabenbetreuung geht. Beide Terrains sind funktional der Schule zugeordnet. Für Jugendhilfe im Schulkontext stellt sich daher die heikle Frage, inwieweit sie sich auf unterrichtsbezogene Formen der Kooperation einlassen kann, ohne ihre spezifisch differenten Anerkennungspotentiale im Umgang mit den Heranwachsenden an der Schule zu verlieren.

(2) Die *zweite Differenzierungslinie* sehe ich dort deutlich überschritten, wo schulbezogene Jugendhilfe zum Bestandteil des alltäglichen schulischen Sanktionsgeschehens wird. Weder darf der ‚Gang‘ zur Schulsozialarbeit als Sanktionselement geduldet werden, noch lässt sich die weit verbreitete Praxis, Fachkräfte der Jugendhilfe zum (kostengünstigen) Kernpersonal im Konzept des Trainingsraums zu machen, als fachlich sinnvoll legitimieren. Die Jugendhilfefachkräfte würden ihr Handlungsterrain für spezifisch *schulische* Anerkennungsproblematiken öffnen. Jugendhilfe würde, um mit Siegfried Müller zu polemisieren, zur ‚Sanktionsinstanz im Souterrain der Schule‘ verkommen.

(3) Schließlich bestätigt diese Differenzperspektive noch einmal ganz generell, dass es sinnvoll ist, die in Kooperationen involvierten sozialpädagogischen Fachkräfte möglichst in der fachlichen und dienstrechtlichen Zuständigkeit von Organisationen der Sozialen Arbeit zu belassen. Die Schulsozialarbeit modernen Typs ist ein produktives Beispiel dafür.

Die Perspektive meiner Ausführungen zielt also weder auf eine ‚Entdifferenzierung zwischen (den) professionellen Handlungsbereichen‘ von Lehrkräften und SozialpädagogInnen noch auf eine sozialpädagogische Schule (kritisch: Helsper 2001).

### 3. Schlussbemerkungen

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Studierende, ich habe mit anerkennungstheoretischen Argumenten am Gegenstand der Kooperation von Jugendhilfe und Schule versucht, ein verallgemeinerbares zentrales *fachliches* Kriterium für die Ausrichtung und Bewertung von Kooperationen der Sozialen Arbeit mit anderen Organisationen bzw. Institutionen des Sozial- und Bildungswesens zu begründen:

**Konzeptionell und vertraglich abgesicherte Kooperation zweier Organisationen/Systeme unter Wahrung *und* Nutzung der Differenz der je spezifischen Handlungsaufträge und Fachlichkeiten, um Anerkennungserfahrungen für die Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit zu erweitern.**

Ich habe dabei gezielt und grundsätzlich aus der Adressatenperspektive argumentiert. Selbstredend ist mir bewusst, dass in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule zunehmend finanzielle statt fachliche Argumente vorgebracht werden; bewusst ist mir zum zweiten, dass sich eine solche Kooperation auch aus dem Blickwinkel der Modernisierung beider pädagogischer Institutionen begründen ließe und bewusst ist mir nicht zuletzt, dass das ganze durch komplexe Makro- und Mikropolitiken der Macht gerahmt ist, die genauer zu durchleuchten wären.

Schließlich: Meine eingangs angestellte Vermutung, dass sich über die Denkfigur der Differenzwahrung eine verallgemeinerbare fachliche Begründung für alle Kooperationsvollzüge im Kontext der Sozialen Arbeit gewinnen lässt, kann ich hier nicht mehr näher diskutieren. Es braucht dafür weitere kategoriale und empirische Analysen.

### Literatur

Bolay, E. 2010: Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Kontext Schule und Jugendhilfe. In: Ahmed, S./Höblich, D. (Hg.): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 30-48

Bolay, E. u.a. 1999: Unterstützen, vernetzen, gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit, Herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern, Stuttgart [Download: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/portal/jus/>]

Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. 2003: Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern, Stuttgart [Download: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/portal/jus/>]

Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. 2004: Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Herausgegeben vom Sozialministerium Baden-Württemberg, Tübingen/Stuttgart [Download: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/portal/jus/>]

- Borst, E. 2004: ‚Anerkennung‘ als konstitutives Merkmal sozialpädagogischer Bildungsvorstellungen. In: Neue Praxis, Jg. 34, H. 3, S. 25-270
- Flad, C./Bolay, E. 2006: Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern; in: Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (Hg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe, Weinheim/München, S. 159-174
- Helsper, W. 2001: Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? Eine paradoxe Entparadoxierung. In: Becker, P./Schirp, J. (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer?, Münster: Votum, S. 20-45
- Helsper, W./Sandring, S./Wiezorek, C. 2005: Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hg.): Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179-206
- Honneth, A. 1992: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Merchel, J. 2005: Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Ausweitung von Ganztagsangeboten für Schulkinder. In: Sachverständigen Kommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut (Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht / Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.)), S. 169-238
- Ritsert, J. 2002: Asymmetrische und reine Anerkennung. Notizen zu Hegels Parabel über „Herr und Knecht“. In: Hafener, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 80-103
- Scherr, A. 2002: Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über ‚soziale Subjektivität‘ und ‚gegenseitige Anerkennung‘ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafener, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 26-44
- Stojanov, K. 2006: Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Van Santen, E./Seckinger, M. 2003: Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis, München: DJI-Verlag
- Wiezorek, C. 2005: Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Winkler, M. 1998: Anerkennung des Lebens – Denken des Anderen. Pädagogische Anregungen im Jenaer Werk Hegels. In: Böhm, W./Wenger-Hadwig, A. (Hg.): Erziehungswissenschaft oder Pädagogik? Würzburg: Ergon Verlag, S. 145-164