

Christian Vogel

Schulsozialarbeit

Forschung Pädagogik

Christian Vogel

# Schul- sozialarbeit

Eine institutionsanalytische  
Untersuchung von  
Kommunikation und Kooperation



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Wintersemester 2004/05 auf Antrag von Prof. Dr. P.-U. Merz-Benz als Dissertation angenommen.

1. Auflage März 2006

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.  
[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



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

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Satz: Katrin Schmitt

Druck und buchbinderische Verarbeitung: MercedesDruck, Berlin

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 3-531-14987-3

*Piera, Anna und Nicolas gewidmet*

## Vorwort

Die Vermutung, dass Schule und Sozialarbeit mehr miteinander zu tun haben, als die Bezeichnung Schulsozialarbeit nahe legt, bildet in gewisser Weise den Ausgangspunkt dieser Arbeit und zeigt zugleich den inneren Widerspruch der Thematik selber an. Die Arbeit hat am Pädagogischen Institut der Universität Zürich ihren Anfang genommen und wurde während einer Anstellung am Soziologischen Institut zu Ende geführt. Dies verweist auf ihre disziplinär uneindeutige Zuordnung, die sie wohl in der Pädagogik als eher soziologisch und in der Soziologie als eher pädagogisch erscheinen lassen mag. Diese Widersprüchlichkeiten machen sowohl die Faszination des Themas aus, wie sie zugleich auch dessen Bearbeitung zu einem Unterfangen machten, dessen Ausgang über weite Strecken alles andere als gesichert erschien. Umso wichtiger war es für mich, dass ich auf Unterstützung und Anregung in ganz unterschiedlichen Formen zählen konnte. Ich möchte deshalb an dieser Stelle all jenen danken, die zu dieser Arbeit beigetragen haben. Mein Dank geht zunächst an Professor Dr. Peter-Ulrich Merz-Benz, der als Doktor-Vater die so zwischen den Fächern angesiedelte Arbeit unterstützte. Ebenfalls danken möchte ich Professor Dr. Reinhard Fatke, in dessen Seminar im Sommersemester 1998 ich mich erstmals vertieft mit der Problematik beschäftigte und der mich zu dieser Arbeit ermutigte. Ein besonderer Dank geht an Dr. Martin A. Graf, der bei unzähligen kalt werdenden Kaffees die Sache immer wieder eine Stufe komplexer erscheinen liess und mir dann zum Genuss der Bearbeitung einer gemeinsam geklärten Aufgabe verhalf. Der Austausch mit Edith Piller und Iva Sedlak stellte in mehr oder weniger regelmässigen Abständen einen Fixpunkt im Arbeitsprozess dar und erlaubte es, die eigenen Ideen in einer Scientific Community im Kleinstformat zu testen. Die Gespräche mit Uorschla Guidon stimmten mich jeweils zuversichtlich, wenn die Analyse zu stocken schien. Aber auch Fragen und Anfragen aus einem weiteren Kreis regten an oder zwangen zur verbindlichen Klärung, sei das über den Bürotisch am Soziologischen Institut mit Anne Juhasz oder durch eine Einleitung von Irene Somm ins Kolloquium am Institut für Sozialforschung in Frankfurt. Herzlich danken möchte ich auch meiner Lebenspartnerin Heidi Wicki, meinen Töchtern Piera und Anna und unserm Sohn Nicolas, die – zum Teil ohne es zu wissen und zum Teil nur allzu offensichtlich – das Ihre zu dieser Arbeit beige-

tragen haben. Ein besonderer Dank geht an meine Eltern Rita und Heiner Vogel-Ettlin, ohne deren Unterstützung das Projekt schon gescheitert wäre, bevor sich die inhaltlichen Probleme überhaupt hätten zeigen können. Danken möchte ich auch dem Lehrerkonvent der untersuchten Schulen, der mit grosser Mehrheit in die Teilnahme am Projekt eingewilligt hat, sowie ganz speziell der Schulsozialarbeit und der Schulleitung, die bereitwillig Einblick in ihren Arbeitsalltag gewährt haben. Weiter möchte ich einer ganzen Reihe von Personen danken, Kollegen und Kolleginnen, Studierende, die durch ihr Fragen, ihr Interesse an dem was mich beschäftigte, mich am Denken erhalten haben.

Zürich, im Dezember 2005  
Christian Vogel

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>13</b>
1.1	„Kooperation der Schulsozialarbeit“ – normative Forderung im Diskurs	17
1.2	Kooperation der Schulsozialarbeit in historischer Sicht	19
1.3	Empirische Befunde zur Kooperation der SchulsozialarbeiterInnen	24
<b>2</b>	<b>Das Modell</b>	<b>27</b>
2.1	Legitimation als zentrale Leistung der gesellschaftlichen Institution Schule	27
2.2	Schule als Institution und soziale Organisation	30
2.3	Schule als Teil der gesellschaftlichen Integrationsproblematik	37
2.4	Strategisches und verständigungsorientiertes Handeln	41
2.5	Die manifeste und latente Ebene	44
2.6	Die Desymbolisierung von Erfahrungsgehalten in institutionell gerahmten Interaktionen	48
2.7	Der gesättigte Diskurs	54
2.8	Die Bearbeitung von Spannungen und Spannungstransfers	56
2.9	Die institutionellen Grundspannungen in Schulen mit Schulsozialarbeit	58
<b>3</b>	<b>Der Theorie-Methoden-Zusammenhang</b>	<b>61</b>
3.1	Forschungskontext und Kontext der Forschung	63
3.2	Die Rolle des Forschers und das Forschungssetting	65
3.3	Interaktionen als Untersuchungsgegenstand	68
3.4	Das konzeptionelle Referenzschema	70
3.5	Modi des Sprachgebrauchs – die universalpragmatische Analyse	73
3.6	Die tiefenhermeneutische Analyse	75
3.7	Desymbolisierung, Emergenz und Kommunikation	82

<b>4</b>	<b>Die Analyse des Feldzugangs</b>	<b>85</b>
<b>5</b>	<b>Die Analyse der Interaktionsprotokolle</b>	<b>97</b>
5.1	Interaktionssysteme in komplexen Organisationsstrukturen	97
5.2	Strategische Interaktionen	104
5.2.1	Der Informationsvorsprung des Lehrers	104
5.2.2	Die „Schnellbleiche“	109
5.2.3	Ein Kampf um Interventionskonzepte	111
5.2.4	Die schulische Hierarchie und die Hierarchie der Jugendberatung	116
5.2.5	Die Kleinklasse	120
5.2.6	Die Unterordnung der Schule unter die Eltern	124
5.3	Exkommunizierte Erfahrungen	126
5.3.1	Ausgeblendete Problemstellungen	127
5.3.1.1	Die nicht erzählte Geschichte der Schülerin I.	127
5.3.1.2	Suizidversuch und Schulschwänzen	133
5.3.1.3	Die unterschlagene Problematik der Vikariate	135
5.3.1.4	Die Verhinderung der Bearbeitung von Problemen der Organisation und Finanzierung von Klassenlagern	138
5.3.1.5	Exkommunikation von Handlungsalternativen bei der Intervention	150
5.3.2	Latente Machtstrukturen	157
5.3.2.1	Organisatorisch-administrative Macht	158
5.3.2.2	Tabuisierung der institutionellen Macht	163
5.3.2.3	Ausblendung der Macht des Schulleiters	165
5.3.3	Die imaginierte Organisation und die Desymbolisierung von Autonomiebestrebungen	169
5.3.3.1	Die potemkinsche Organisation beim Feldzugang	170
5.3.3.2	Das Ablaufschema	171
5.3.3.3	Auftragsverhältnisse	177
5.3.3.4	Das Zitieren von Gruppen mit Entscheidungsbefugnis	183
5.3.3.5	„Die Aufgabe“ der Schulsozialarbeit	187
5.3.3.6	Die Anrufung professioneller Standards	189
5.3.3.7	Scheinbare Arbeitsteilung	190
5.3.3.8	Latenz der informellen Organisationsstruktur	193
5.3.4	Das uneingestandene Scheitern der Schulsozialarbeit im Fall der Klasse A3	194
5.3.4.1	Frühes Eingreifen der Schulsozialarbeit	195

---

5.3.4.2	Die Intervention: Bildung von Subgruppen	199
5.3.4.3	Die guten Schüler sind die Unbeliebten	202
5.3.4.4	Die Ankündigung des Lernvikariats	206
5.3.4.5	Integrationsprobleme während des Vikariats	208
5.3.4.6	Die Schulsozialarbeit hat „das Ziel erreicht“	210
5.4	Formen der Exkommunikation	211
5.4.1	Mangelnde terminologische Differenzierungen	211
5.4.2	Klischierte Macht	217
5.4.3	Formalisierung der Gehalte	223
5.4.4	Eröffnung kommunikativer Räume vs. Kampf auf strategischen Feldern	226
5.4.5	Die Abwendung von kommunikativen Situationen	232
5.4.6	Verschiebung des Fokus der Kommunikation	236
5.5	Spannungsexport	239
5.5.1	Die Familie als Ziel der Spannungsverlagerung	241
5.5.2	Spannungsexport in die Familie	241
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>249</b>
6.1	Der Fall: Eine Schule mit Schulsozialarbeit	249
6.2	Der Zyklus der Spannungstransfers	252
6.3	Steuerungsoptionen	259
6.3.1	Die Organisationsstruktur	259
6.3.2	Die Kommunikationsstruktur der Schule	264
<b>7</b>	<b>Literatur</b>	<b>267</b>

# 1 Einleitung

Die Schule ist eine Institution, der in modernen Gesellschaften zu Recht eine Schlüsselstellung bei der Schaffung und Aufrechterhaltung einer legitimen Ordnung zugeschrieben wird. Bornschieer spricht von einer „Stütze der Legitimität“, die durch die Schule geschaffen wird, indem alle Gesellschaftsmitglieder mit der Einschulung gleichsam auf einer für alle gleichen Startlinie, der „Stunde Null“, ihre gesellschaftliche Laufbahn beginnen (Bornschieer 1988). Die Schule ist Teil des politökonomischen Regimes, welches im Rahmen der Karriere von Gesellschaftsmodellen die institutionelle Absicherung des wirtschaftlichen Aufschwunges übernimmt. In der Karriere des letzten Gesellschaftsmodells trat sie in der Sättigungsphase der späten sechziger und der siebziger Jahre mit einer beispiellosen Expansion des Bildungssystems in Erscheinung. Sie trug damit wesentlich dazu bei, die gesellschaftliche Ordnung mit einer Legitimität auszustatten, welche für den Bestand des Gesellschaftsmodells über die Aufschwungphase hinaus nötig ist. Die Öffnung des Bildungssystems war von einer Gerechtigkeitsförderung getragen, welche sich gegen die immer noch ständisch geprägte Struktur der Zuweisung von Bildungsstatus richtete. Doch bereits früh in diesem Prozess zeigte sich, dass gerade die vermeintlich fortschrittlichen Modelle der Gesamtschulen in Deutschland der Forderung nach einer gerechten Schule keineswegs entsprechen konnten. Die Erkenntnis, dass die Bildungsexpansion allein kein Garant für eine auf individueller Leistung basierenden Verteilung von Status sein konnte, wurde noch vor ihrem eigentlichen Höhepunkt bereits in der Ende der 1960er Jahre aufgrund der Probleme innerhalb der Schule deutlich (Hornstein 1971). In diesem Zusammenhang kam es zu erste Versuchen der Installierung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik innerhalb der Schule. Unter der Bezeichnung „Schulsozialarbeit“ entstand so ein neues Tätigkeitsfeld der Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik innerhalb der Schule. Es blieb jedoch vorerst bei einzelnen Projekten und die ersten Erfahrungen waren ernüchternd. Die SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen machten die Erfahrung, dass sie in der Schule keineswegs mit offenen Armen empfangen wurden. Konflikte mit dem Lehrpersonal dominierten das Verhältnis zur Schule. Schulsozialarbeit blieb bis in die 1980er Jahre ein Randphänomen und erschien aus der Perspektive der Schule eher als eine ephemere Episode denn als eine die Schule prägende Ent-

wicklung. Erst in den 1990er Jahren erhielt das Modell wieder verstärkte Aufmerksamkeit. In Deutschland wurde dafür oft die Umstellung des Schulsystems in der ehemaligen DDR als Grund angeführt, doch auch in der Schweiz ist in diesem Zeitraum eine Zunahme des Interesses an Schulsozialarbeit festzustellen. Es entstanden nicht mehr nur einzelne Projekte, die von der Öffentlichkeit kaum beachtet wurden, sondern es begann sich ein – wenn auch vorerst auf die Fachwelt beschränkter – öffentlicher Diskurs um Schulsozialarbeit zu bilden. Dieser mündete gegen Ende der 1990er Jahre in politische Vorstöße, in denen zunehmend die Forderung nach einem „flächendeckenden Angebot von Schulsozialarbeit“ auftaucht. Trägt man den eben beschriebenen Prozess auf der Folie der Abfolge von Gesellschaftsmodellen und ihrer zyklischen Entfaltung ab, wie sie von Bohnschiefer entwickelt wurde, so ist die Schulsozialarbeit ein Produkt des vergangenen Gesellschaftsmodells, welches dort jedoch keine gesellschaftlich relevante Rolle zu spielen vermochte. In der Krise schien die Schulsozialarbeit zu verschwinden. Für Gerechtigkeitsforderungen oder Forderungen nach einer „sozialen“ Schule war kein Raum. Im Gegenteil, es kam zu Restrukturierungen im Bildungssystem, welche den sich verschärfenden Ungleichheiten in der Gesellschaftsstruktur folgten (vgl. Graf & Graf 1997). Die zunehmende Bedeutung der Schulsozialarbeit, die in den vergangenen Jahren zu beobachten ist, lässt sich also als eine Reaktion auf diese gesellschaftliche Entwicklung lesen. Sie nährt sich aus dem Potential an Zustimmung zu Massnahmen, von denen erwartet wird, dass sie zu einer sozialeren und mithin gerechteren Schule beitragen. Sie hat damit Teil am zunehmenden Legitimationsbedarf des neuen Gesellschaftsmodells. Die Schule, so ist zu erwarten, folgt mit der Etablierung von Schulsozialarbeit dieser gesellschaftlichen Tendenz. Inwiefern es damit auch tatsächlich zu einer substantiellen Erhöhung der Legitimität der Schule und der durch sie verliehenen Status kommt, bleibt jedoch offen. Die Veränderungen der inneren Struktur der Schule durch eine zunehmende Differenzierung beinhaltet die Möglichkeit, dass auch Kommunikationsstrukturen etabliert werden, über welche die innerhalb der Schule vorhandenen Widersprüche bearbeitet werden können. Daraus würde dann eine Legitimität ebendieser Kommunikationsstrukturen resultieren, die analog zum ehemals hohen sozialen Prestige von Lehrpersonen in herkömmlichen, wenig differenzierten Strukturen eine wenn auch begrenzte Autonomie der Schule gegenüber anderen gesellschaftlichen Institutionen (wie etwa der Familie oder dem Markt) sichern könnte.

Die Organisation der Schule erfährt zur Zeit verschiedene Veränderungen, welche eine Differenzierung in der Struktur vermuten lassen. Die Einführung von Schulsozialarbeit bedeutet insofern eine Differenzierung, als eine neue Berufsrolle in der Schule organisatorisch verankert wird. In der vorliegenden Ar-

beit interessiert die Frage, wie sich eine solche Differenzierung in der Organisationsstruktur auf die Institution insgesamt auswirkt. Dieser Frage kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, als davon auszugehen ist, dass wichtige Effekte der Schule nicht an einzelne organisatorische oder auch pädagogische Massnahmen gebunden sind, sondern sich erst einem Verständnis der Institution insgesamt und deren Bezüge zur Gesellschaft erschliessen. Aufgrund der inneren Komplexität der Institution Schule kann eine derartige Frage nicht auf einen oder einige wenige einfache Zusammenhänge reduziert werden, sondern ihre Beantwortung erfordert ein komplexes Modell, in dem die Schulsozialarbeit eine Grösse unter verschiedenen anderen und in dem relevante Variationen in der Struktur der Schule mit einbezogen werden. Die Absicht der Arbeit besteht denn auch hauptsächlich darin, ein solches Modell zur Verfügung zu stellen, mit dessen Hilfe die Vorgänge in der Schule und der Anteile, welche die Schulsozialarbeit daran hat, gedeutet werden können.

Das Vorgehen, welches dafür gewählt wurde, besteht in einer doppelten Orientierung, einerseits an der Theorie und zum anderen an empirischem Material, welches aus einer Feldstudie einer Schule mit Schulsozialarbeit stammt. Im Rahmen dieser Einzelfallstudie werden allgemeine Konzepte in einem spezifischen Fall in Anschlag gebracht, wobei jedoch nicht die Analyse des Einzelfalls im Vordergrund steht, sondern diese wird als Mittel dafür eingesetzt, um allgemeine Zusammenhänge theoretisch und empirisch begründet zu postulieren.

Schule wird als eine Institution begriffen, in der unaufhebbare gesellschaftliche Widersprüche auf einander treffen. Dies äussert sich als innere Spannungen, welche als institutionelle Grundspannungen in der Schule strukturierend wirksam sind. Grundspannungen können sich in verschiedenen Formen manifestieren oder latent bleiben. Da Schulen durch verschiedene sozialen Rollen und Kontexte gegliedert sind, können Grundspannungen zwischen einzelnen Rollen oder Interaktionssystemen transferiert werden. Dieses Konzept des Spannungstransfers (Graf 1990) wird auf das empirische Material angewendet. Es handelt sich dabei um ausgewählte Interaktionsprotokolle aus verschiedenen Interaktionssystemen, an denen die Schulsozialarbeit beteiligt war. In der Analyse zeigt sich zunächst der spezifische Umgang, den die untersuchte Schule mit den institutionellen Grundspannungen entwickelt hat. Das Spannungspotential wirkt sich in den Interaktionssystemen als nachhaltige Störung der Kommunikation aus. Zwischen der Schulsozialarbeit und anderen RollenträgerInnen überwiegen strategische Interaktionen, die dadurch geprägt sind, dass die Positionen der InteraktionsteilnehmerInnen in ihrem Verhältnis immer wieder erneut zueinander justiert werden. Es kommt kaum zu einem inhaltlichen Austausch oder zu Einigungsprozessen im Diskurs. Dadurch wird die Legitimationsfunktion der

Schule bzw. ihrer Subsysteme geschwächt: Die Interaktionssysteme vermögen nicht die Glaubwürdigkeit zu entwickeln, welche es erlauben würde, die normativen Probleme, die letztlich den institutionellen Grundspannungen geschuldet sind, mit einem Legitimitätsgewinn zu bearbeiten. Das vorherrschende Muster für die Bearbeitung von Widersprüchen ist die strategische Interaktion: Für das Treffen von Entscheidungen und zur Bearbeitung normativer Probleme wird in der Folge hauptsächlich auf in der Interaktion evozierte und aktualisierte Machtstrukturen zurückgegriffen. Die in der Interaktion beanspruchten Machtstrukturen erweisen sich jedoch nur beschränkt als reale. Es gelingt deshalb über weite Strecken nicht, die normativen Probleme innerhalb der Schule zu lösen, was dazu führt, dass versucht wird, deren Bearbeitung aus der Schule auszulagern, indem die Familien für die Lösung normativer Probleme für zuständig erklärt werden. Doch auch hier gilt, dass die tatsächlichen Machtstrukturen es nicht erlauben, die normativen Probleme an die Familien zu delegieren. Die Spannung bleibt deshalb latent und strukturiert die Interaktionen im schulischen Binnenraum massgeblich.

In der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material sind aber nicht nur diese, auf den untersuchten Fall bezogenen Befunde entstanden, sondern es musste ein über den Fall hinausweisendes, allgemeineres Modell generiert werden, welches es erst erlaubte, das Material als eine spezifische Ausprägung davon zu lesen. Das Verfahren, welches dabei angewendet wurde, ist das der Institutionsanalyse. Es zeichnet sich dadurch aus, dass die Methode aufs engste mit der Theorie verknüpft ist. Pointiert könnte man sagen, dass die Forschungsstrategie darin besteht, die Theorie so nah ans Material zu entwickeln, dass ihr die methodischen Entscheide übertragen werden können. Das Material seinerseits wird dazu verwendet, die angemessenen theoretischen Konzepte zu gewinnen. Daraus ergibt sich ein gleichsam spiralförmiger Prozess einer sich zunehmend ins Material vertiefenden Analyse. Die Darstellung ist notwendigerweise dazu gezwungen, die rekursive Bewegung zwischen theoretischer Reflexion und der Arbeit am Material aufzubrechen und in eine lineare Ordnung zu bringen.

Der Aufbau der Arbeit folgt deshalb einer sich zum Forschungsprozess gewissermassen gegenläufig verhaltenden Logik: Sie beginnt mit allgemeinen theoretischen Konzepten, die in der Auseinandersetzung mit dem Material erst gewonnen und zueinander in Beziehung gesetzt worden sind. Im Anschluss daran wird die Methode näher erläutert. Es folgt dann eine Übersicht über das empirische Material, welches zur Auswertung gelangt ist sowie die Detailanalysen. Schliesslich wird die untersuchte Schule als ein spezifischer Fall des theoretisch postulierten Modells dargestellt.

## 1.1 „Kooperation der Schulsozialarbeit“ – normative Forderung im Diskurs

1977 entwickelten Homfeldt et al. in einer der ersten empirischen Arbeiten zu Schulsozialarbeit die Unterscheidung von „additiven“ und „integrativen“ Organisationsformen von Schulsozialarbeit. Im programmatischen Teil der Studie plädierten sie für eine „Sozialpädagogische Schule“ (Homfeldt, Lauff, & Maxeiner 1977: 208). Die Kategorie der Zusammenarbeit tauchte wenig später im Diskurs auf. Dettbarn führte das Konzept eines „kooperativen Verhältnisses von Schul- und Sozialpädagogik“ ein, welches er zwischen der additiven und der integrativen Form einordnete (Dettbarn 1978). Diese neue Dreiteilung wurde von Malinowski und Herriger in einer empirischen Untersuchung in 30 Gesamtschulen verwendet. Das Ergebnis dieser Studie war, dass die Sozialpädagogik und die Schule weitgehend als voneinander abgetrennte Bereiche existierten, so dass von einem „additiven Modell“ gesprochen wurde. 1980 modifizierten Helbrecht-Jourdan und Segel die Kategorien, indem sie „Subordination“, „Addition“ und „Kritische Integration“ unterschieden. Diese Kategorien fanden auch Eingang in das Handbuch Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Brusten, Herriger, & Malinowski 1981) und wurden in den achtziger Jahren zum dem den Diskurs um Schulsozialarbeit bestimmenden kategorialen Raster (Tillmann 1982, Grossmann 1987), ohne dass es zu nennenswerten theoretischen Reflexionen dieses einst in heuristischer Absicht im empirischen Kontext eingeführten Ordnungssystems kam. Dessen Kategorien spielen, zum Teil in leichten Abwandlungen, auch im jüngeren Diskurs eine wichtige Rolle. So spricht Fatke von einem „additiv-kooperativen Modell“, einem „integrativen Modell“ und dem „Modell der ‚Sozialpädagogischen Schule‘“ (Fatke 2000: 11). Olk et al. unterscheiden „freizeitpädagogische“, „problembezogene fürsorgerische“ und „integrierte sozialpädagogische Projekte“, welche durch ein „additives“, „additives oder hierarchisches“ Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule bzw. durch „intensive Kooperationsbeziehungen in verschiedenen Arbeitsbereichen und -vorhaben“ auszeichnen (Olk, Bathke, & Hartnuss 2000: 183). Seithe hat in ihrer Untersuchung von Jugendarbeit an Thüringer Schulen die übliche Dreiteilung weiter differenziert und auf diese Weise sechs „Struktur-Typen“ entwickelt: Das „additive, destruktive Modell“, „das additive, konstruktive Modell“, das „integrative Modell ‚Hilfslehrer-Modell‘“, das „integrative Modell ‚Sozialpädagogische Schule‘“, das „Zusammenarbeitsmodell ‚sporadische Kooperation‘“ und das „Zusammenarbeitsmodell ‚konstitutive Kooperation‘“ (Seithe 1998: 147).

Ohne hier im Detail auf die einzelnen Konzeptionen einzugehen, die hinter den Kategorien stehen, lässt sich feststellen: Erstens, der Diskurs um Schulsozi-

alarbeit hat einen Orientierungsbedarf, der durch die genannten Kategorien oder Klassifikationsversuche gedeckt werden soll. Zweitens verhartet das kategoriale Raster weitgehend auf dem Niveau der ersten Untersuchungen über Schulsozialarbeit vor über zwanzig Jahren, sowohl was seine dreigliedrige Grundstruktur betrifft, wie auch in den Bezeichnungen der Kategorien selber. Drittens fällt auf, dass die wenigen empirischen Arbeiten der 1970er Jahre keine Fortsetzung gefunden haben, so dass das Feld der Schulsozialarbeit über keine eigene Forschungstradition verfügt. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass seit den 1990er Jahren mit der institutionellen Expansion der Schulsozialarbeit eine Vielzahl von Evaluationsstudien und Begleitforschungen durchgeführt worden sind, denn gerade an diesen Arbeiten lässt sich ablesen, dass das theoretische Instrumentarium und damit auch die kategorialen Zugänge sich nicht feldspezifisch entwickelt haben. Insbesondere tut sich der schulsozialarbeiterische Diskurs bis heute schwer mit der Rezeption von Schultheorie und ignoriert schul- und bildungssoziologische praktisch durchgängig<sup>1</sup>. Viertens schliesslich ist der Diskurs durch einen normativen Duktus geprägt, der die Wünschbarkeit von Schulsozialarbeit prinzipiell zur Prämisse zu haben scheint und der dann eine wünschbare von einer weniger wünschbaren Schulsozialarbeit zu unterscheiden sucht. Der erdrückende Überhang an programmatischen Artikeln gegenüber empirisch orientierten Arbeiten unterstreicht diesen Befund.

Als konzeptionelle Vehikel für den normativen Diskurs um Schulsozialarbeit dienen die erwähnten Kategorien. Auf der positiven Seite, d.h. auf der Seite der normativen Postulate stand lange die „sozialpädagogische Schule“, später die „Integration“ von Schulsozialarbeit in die Schule, jedenfalls sofern diese als „kritisch“ bezeichnet werden konnte, und schliesslich, für den gegenwärtigen Diskurs zentral: die „Zusammenarbeit“. So zeichnete Konrad die Geschichte der Schulsozialarbeit nach als eine Entwicklung „Von der Konfrontation zur Kooperation“ (Konrad 1997) und Thimm titelte „Kooperation ist Pflicht, keine Kür“ (Thimm 1999). Kooperation ist soweit Teil des Selbstverständnisses von gegenwärtiger Schulsozialarbeit geworden, dass der Gegenstand selber als selbstverständlich gesichert erscheint. Evaluationen und Begleitforschungen begnügen sich in aller Regel mit der Frage, ob es zu Kooperationen kommt, sie erfragen die Einschätzungen verschiedener Akteure der Qualität, zuweilen auch die Häufigkeit der Kooperation und die Kooperationspartner. Gefragt wird also vorab nach Einstellungen und Einschätzungen. Beschreibungen und Beobachtungen der Zusammenarbeit fehlen dagegen weitgehend. Das Problem, welches

---

<sup>1</sup> Den frühen Versuch einer theoretischen Konzeption von Abels (Abels 1971) trifft diese Kritik nicht: Hier wurde Schulsozialarbeit im Rahmen einer „kompensatorischen Erziehung“ zu begründen versucht.

damit verbunden ist, besteht weniger darin, dass die Berichte aus dem Feld einen Wünschbarkeits-Bias aufweisen können, sondern dass der Sachverhalt, der als „Kooperation“ bezeichnet wird, sich auf diese Weise der empirischen Untersuchung entzieht.

## 1.2 Kooperation der Schulsozialarbeit in historischer Sicht

Die Frage der Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit impliziert eine institutionelle Ausdifferenzierung der beiden Bereiche. Sie schliesst damit an die Konzeption der Sozialpädagogik von Gertrud Bäumer an, die Sozialpädagogik als einen gegenüber der Schule eigenständigen Bereich der Pädagogik theoretisch zu begründen versucht (vgl. Bäumer 1929). Diesem Ansatz liegt ein Gemeinschaftsbegriff zugrunde, der die gesellschaftlichen Differenzierungen ignoriert und die Anlagen von totalitären Zügen in sich trägt (vgl. dazu die Kritiken an Natorp und Bäumer bei Graf (Graf 1996)). Die Prämisse eines gemeinsamen Zieles, bzw. eines gemeinsamen Erziehungsauftrags, der bis in die Gegenwart im Diskurs um Schulsozialarbeit Geltung unterstellt wird, verweist letztlich auf diese Tradition der Begründung von Sozialpädagogik. So entbrannte die Debatte um das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe denn auch bereits zu Bäumers Zeiten, die die Abgrenzung heftig kritisierte (Grossmann 1987: 82). Die historisch-systematische Rekonstruktion der Schulsozialarbeit von Grossmann folgt dieser Traditionslinie konsequent, so dass das Bild einer langen Auseinandersetzung um die Einführung von Schulsozialarbeit bzw. Schulsozialpädagogik entsteht, ohne dass die historischen und sozialen Widerstände, die gegen eine „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe“ wirksam waren, adäquat thematisiert werden konnten. So findet etwa die Schulkritik von Otto Rühle in den 1910er und 1920er Jahren zwar Erwähnung, ohne dass jedoch der gesellschaftstheoretische Zugang zur Analyse der Schule in seinem systematischen Stellenwert herausgearbeitet wird. Der nachhaltige Ausschluss der soziologischen und gesellschaftstheoretischen Wissensbestände aus dem pädagogischen und sozialpädagogischen Diskurs und das dadurch verursachte Rationalitätsdefizit gemessen an historischen Stand des Wissens, wird unter der Perspektive von Grossmann ebenso wenig deutlich, wie aus der Perspektive des zeitgenössischen Diskurses selber. Die Effekte der fehlenden Analyse dieses Rationalitätsdefizits lassen sich ohne Mühe bis in den gegenwärtigen Diskurs um Schulsozialarbeit verfolgen. Den Kernbestand bildet dabei die bereits erwähnte Auffassung eines letztlich gemeinschaftlich begründeten, übergeordneten und gemeinsamen Ziels, aus welchem sich die normative Orientierung ableiten lässt, die eine Zusammenar-

beit erst zu fundieren vermag. Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule besteht zunächst in verschiedenen Versuchen der Integrierung sozialpädagogischer Ideen in die Schulpädagogik. So forderte etwa Mehringer eine engere Zusammenarbeit und meinte damit eine „sozialpädagogisch orientierte Schule“. Schulpädagogen, so Mehringer, sollen selber Sozialpädagogen werden (Mehringer 1961: 97), weil die Lehrerschaft zu wenig Verständnis für sozialpädagogische Problemstellungen hätte. Anders als Mehringer verfolgte Iben zu dieser Zeit nicht das Ziel einer sozialpädagogischen Schule, sondern die Sozialpädagogik sollte als eine dritte Erziehungsinstanz, „die sowohl der Schule als auch der Familie gegenüber ein Wächteramt ausübt und das Eigenrecht des Kindes und Jugendlichen dort vertritt, wo es in übertriebener Leistungsorientierung missachtet zu werden droht, wo die Mahnung Rousseaus und Schleiermachers vergessen und die Gegenwart des Kindes einer immer auch fragwürdigen Zukunft geopfert wird“ (Iben 1967: 371). Erst in den 1970er Jahren treten dann an die Stelle der pädagogischen Klassiker zunehmend soziologische bzw. sozialisationstheoretische Begründungen. Abels fordert die Einführung von Schulsozialarbeit mit der Begründung, dass Chancenungleichheiten kompensatorisch bearbeitet werden (Abels 1971). Die Thematik der Zusammenarbeit rückt in den Hintergrund des Diskurses, welcher durch die Probleme an den neu geschaffenen Gesamtschulen geprägt wird (vgl. Hornstein 1971). Zu deren Analyse werden zunehmend gesellschaftstheoretische Kategorien eingeführt, die eine Verschiebung des Gewichtes von geisteswissenschaftlich inspirierten Postulaten hin zu stärker gesellschaftstheoretisch oder zumindest soziologisch orientierten Zugängen bewirkte. Anstelle einer Forderung nach Zusammenarbeit treten Versuche, die Schwierigkeiten von Sozialpädagogen und Lehrpersonen zu analysieren. So stellte Tillmann 1976 fest: „Die Unterdrückung der Versuche von Sozialpädagogen, in der reformierten Schule emanzipatorisch zu arbeiten, ist vielfach nachweisbar. Es ist dies jedoch kein Prozess, der als Unterdrückung ‚der Sozialpädagogik‘ durch ‚die Gesamtschule‘ interpretiert werden kann: Dahinter steckt der Widerspruch zwischen der Systemfunktion einer Schule im Kapitalismus – die sich selbstverständlich auch in der reformierten Schule durchsetzt – und den Versuchen von Pädagogen, ihre Arbeit an den Interessen der Schüler festzumachen. In diesem Widerspruch stecken jedoch Sozialpädagogen wie Lehrer“ (Tillmann 1976: 66). Auch bei Homfeldt et al. richtet sich das Interesse nicht auf die Kooperation von Schule und Sozialpädagogik im Sinn eines intendierten gemeinsamen Ziels, sondern auf die nicht-intendierten Wirkungen von Schule: „Es geht (...) um die Frage, wie die Schule an der Entwicklung abweichenden Verhaltens, das sich bei manchen Schülern bis zu einer sozialpädagogisch relevanten Karriere verdichtet, mitwirkt“ (Homfeldt, Lauff, & Maxeiner 1977 : 9). Schule und Sozialpädagogik

wird als zu einem „Gesamtsystem öffentlicher Erziehung“ gehörig konzipiert, welches als gemeinsame Wirkung die „Bewältigung der selektierenden, qualifizierenden und integrierenden Aufgaben gegenüber der nachwachsenden Generation“ hat. Die Annahme der Zusammenarbeit weicht hier einer Analyse der „gemeinsamen Wirkungen“. Das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik erscheint dann weniger dem „pädagogischen Fachinteresse“ als „gesellschaftlichen Entwicklungen“ geschuldet (Homfeldt, Lauff, & Maxeiner 1977 : 203 f.). Die „Sozialpädagogische Schule“ von Homfeldt et al. unterscheidet sich mitunter gerade durch das Fehlen einer Annahme zur Zusammenarbeit von derjenigen von Mehringer. Schule erscheint hier als gesellschaftliche Institution und insofern bleiben die Funktionen als solche der direkten Verfügung durch die Akteure weitgehend entzogen. So zielt denn die Studie auf ein verbessertes Verständnis der in der Schule ablaufenden sozialen Prozesse, worunter entsprechend dem damaligen sozialwissenschaftlichen Diskurs in der Sozialpädagogik vorab Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse verstanden wurden. „Zusammenarbeit“ erhielt in der Folge im Fachdiskurs die Konnotation einer Instrumentalisierung der Sozialpädagogik durch die Schule. Kooperation wurde auf der einen Seite programmatisch gefordert und von der Gegenseite in Frage gestellt. Malinowski und Herriger schildern den damaligen Diskurs als geprägt durch eine „institutionalistische“ Position, die von der Schule vorgegebene Problemdefinitionen übernimmt und eine „kritisch-skeptische“, die bezweifelt, dass sich die Schulsozialarbeit als ein eigenständiger, mit dem Unterrichtsbereich sinnvoll kooperierender Arbeitsbereich durchsetzen können, weil die Gefahr einer Instrumentalisierung drohe (Malinowski & Herriger 1979: 76). Die empirische Untersuchung der Schulsozialarbeit von denselben Autoren zeigte dann auch, dass zwischen der Schulsozialarbeit und dem Unterricht eine weitgehende Trennung existierte und kaum eine Zusammenarbeit mit den Lehrern zu verzeichnen war: „Nur in eng umgrenzten Bereichen wird dieses herrschende Prinzip der Additivität durchbrochen zugunsten eines kooperativen Verhältnisses von Schulpädagogik und Sozialpädagogik, in dem die Lehrer und die sozialpädagogischen Fachkräfte durch einen gemeinsamen Arbeitsbereich miteinander verbunden sind. Erste, noch zaghafte und institutionell nicht abgesicherte Ansätze zu einem solchen kooperativen Arbeitszusammenhang sind gegeben (...). Aber auch diese Kooperationsbereiche – dies belegen unsere Daten – sind durch die Interessensleitlinien schulpädagogischer und organisatorischer Zwecke bestimmt“ (Malinowski & Herriger 1979: 79). „Kooperation“ gilt hier als das wünschbare Ziel oder zumindest Teilziel auf dem Weg zu einem Zusammenführen von Sozialpädagogik und Schule. Die Implikationen dieser Sichtweise wurden von Dettbarn 1978 folgendermassen formuliert: „Das gemeinsame Ziel so-

wohl der Jugendhilfe als auch der Schule besteht ja darin, die Entwicklung der ihnen anvertrauten jungen Menschen zu deren eigenem Wohle und dem der Gesellschaft nach besten Kräften und Möglichkeiten zu fördern. Es liegt auf der Hand, dass ein derart gemeinsames Ziel ohne vermeidbare Störungen und gegenseitige Behinderungen wohl nur in Abstimmung zwischen den beiden gesellschaftlichen Leistungssystemen, um die es hier geht, erreicht werden kann“ (Dettbarn 1978: 58). Es fällt auf, dass mit dem Aufkommen der Kooperations-Thematik die Ansätze einer gesellschaftstheoretischen oder überhaupt sozialwissenschaftlichen Analyse verschwinden. Die Prämisse eines gemeinsamen Ziels von Schule und Sozialpädagogik schliesst an die Bäumersche Trennung von Schule und Jugendhilfe an, als hätte es die Überlegungen von Abels, Tillmann und Homfeldt und anderen nicht gegeben. Dieselbe Prämisse liegt aber auch der in der Regel im Diskurs negativ bewerteten Form eines so genannt additiven Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule bzw. Sozialpädagogik und Schule zu Grunde. So sprechen etwa Malinowski und Herriger in der bereits erwähnten Studie davon, dass die „arbeitsteilig sich ergänzende Leistungsdifferenzierung“ von Schule und Sozialpädagogik weiter bestehe (Malinowski & Herriger 1979: 78). Die Annahme einer Arbeitsteilung unterstellt ebenso das integrierende Moment eines gemeinsamen Bezugspunktes wie die Forderung nach Kooperation. Der Diskurs um Schulsozialarbeit wird also nach einem kurzen gesellschaftstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Intermezzo von den 1980er Jahren an wieder durch die harmonistische Auffassung geprägt, dass letztlich Schule und Sozialpädagogik mit je anderen Mitteln ein und dasselbe Ziel verfolgen. Diese Auffassung stiftet die normative Orientierung, auf der die programmatische Forderung nach mehr oder besserer Zusammenarbeit bis heute gründet. Thiersch hat die entsprechende Einstellung der Sozialpädagogik gegenüber der Schule folgendermassen geschildert: „Schule, (...) von den Erfahrungen von Sozialpädagogen aus gesehen, erscheint als eine Institution, die mit ihrem Bildungsauftrag Schwierigkeiten hat und ihren Erziehungsauftrag weitgehend nicht zur Kenntnis nimmt oder delegiert, als eine Institution, die ihre Aufgabe und ihre Chance zum Bildungsabenteuer in der Anstrengung um Wissensplunder verspielt, weil ihr die Verbindung von Leben, Erfahren und Lernen nicht gelingt, als eine Institution, die Schwierigkeiten hat mit den besonderen Lebensproblemen der Schüler ebenso wie mit einer Institutionen übergreifenden pädagogischen Kollegialität“ (Thiersch 1997 (1992): 148). Diese distanzierende Sichtweise führt dann bei Thiersch zwar im Ansatz zu einer Analyse der individuellen Faktoren für die Konstitution dieser Erfahrung, jedoch nicht zu einer Analyse der die Erfahrung der Sozialpädagogen konstituierenden gesellschaftlichen Momente, mithin des sozialpädagogischen Diskurses selber. Zu nennen wäre hier insbe-

sondere die Ausblendung der gesellschaftlichen und historischen Bezüge der Schule und der Widersprüchlichkeit zwischen ihren Funktionen. Auch im Horizont der „lebensweltlich orientierten Sozialpädagogik“ soll diese der Schule dazu verhelfen, ihren nicht wahrgenommenen und nicht erfüllten, „eigentlichen“ Auftrag zu erfüllen. Entsprechend wird postuliert, dass eine „partnerschaftlichen Zusammenarbeit“ von LehrerInnen und SozialpädagogInnen angestrebt werden soll (Frommann, Kehler, & Liebau 1987). In den wenigen empirischen Untersuchungen zeigt sich jedoch noch in den 1980er Jahren immer wieder, dass dies keineswegs so unproblematisch ist, weil sich im Verhältnis von Schulsozialarbeit und Schule Konflikte unübersehbar offen manifestieren. So präsentierte sich die Zusammenarbeit der Schulsozialarbeit mit den LehrerInnen in der Begleitforschung von Faulstich-Wieland und Tillmann als entweder äusserst konfliktbehaftet oder aber die Schulsozialarbeit passte ihr Verhalten demjenigen der Lehrpersonen an (Faulstich-Wieland & Tillmann 1984). Die zuvor von Tillmann vorgeschlagene gesellschaftstheoretische Analyse ist einem im Vergleich dazu trivialen organisationssoziologischen Instrumentarium gewichen, welches die Schulsozialarbeit als Innovation in der Schule versteht und sie unter dem Gesichtspunkt der „Implementation“ behandelt. In den 1980er Jahren tritt die normative Forderung nach Schulsozialarbeit gekoppelt mit dem Bedauern über die Schwierigkeiten der Institutionalisierung in den Vordergrund des Diskurses. So bezeichnet Frommann Schulsozialarbeit „mehr als eine Forderung denn als eine Realität“ (Frommann 1984: 870) und Raab et al. erwarteten nur sehr beschränkte Entwicklungsperspektiven für die Schulsozialarbeit (Raab, Rademacker, & Winzen 1987). Schulsozialarbeit ist damit wiederum zu einem mit pädagogischer Verve geforderten Ideal geworden, bei dem „Kooperation“ die strategische Forderung darstellt, die kaum auf Widerstand stösst. Die positive Konnotation eignet sich dazu, die zu Tage getretenen Spannungen in Kooperationsprobleme umzudeuten und so deren Lösbarkeit im Rahmen von Organisation und individueller Kooperationsbereitschaft, dem Abbau von Vorurteilen etc. zu suggerieren. Anfangs der 1990er Jahre, als entgegen der Prognosen die Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit den Entwicklungen in der ehemaligen DDR einen Institutionalisierungsschub erlebte, etablierte sich dann die Thematik der Kooperation als dauerhaftes Leitmotiv im Diskurs um Schulsozialarbeit (Mühlum 1992, Tanner 1994, Wulfers 1994, Hartmann 1998, Hollenstein 2000, Deinet 2001). Im Titel des Artikels von Thimm „Kooperation ist Pflicht, keine Kür“ (Thimm 1999) drückt sich die programmatische Verwendung des Begriffs in konzentrierter Form aus.

### 1.3 Empirische Befunde zur Kooperation der SchulsozialarbeiterInnen

Olk et al. haben 1996 in Sachsen-Anhalt ein Projekt untersucht, in dem im Rahmen einer Arbeitsbeschaffungsmassnahme vorwiegend arbeitslose Lehrpersonen als SchulsozialarbeiterInnen angestellt wurden. Die SchulsozialarbeiterInnen, Lehrpersonen und SchulleiterInnen wurden im Rahmen von Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen, bzw. mittels standardisierten Instrumenten befragt (vgl. Olk, Bathke, & Hartnuss 2000: 47). Die Daten haben also den Charakter von Einschätzungen der Beteiligten. Bei der Einschätzung der Schulsozialarbeiter wurden drei Grundmuster der Zusammenarbeit unterschieden: Konkurrenz, Ergänzung und Versäulung. Die Konkurrenz zeichnete sich dadurch aus, dass die LehrerInnen jegliche Kooperation und sogar Kontakte mit der Schulsozialarbeit vermieden, keine SchülerInnen überwiesen und die Schulsozialarbeit selber in Frage stellten. Das Muster der Ergänzung bedeutete für die Lehrpersonen eine Entlastung, sie überwiesen SchülerInnen und konnten bestimmte Aufgaben abgeben. Als Versäulung schliesslich wurden diejenigen Situationen bezeichnet, in denen es zu einer Abgrenzung von Zuständigkeitsbereichen und zur Vermeidung von Überschneidungen kam. Kooperation fand nur unter den Bedingungen der Ergänzung statt. Was Konflikte angeht, so wird von „Reibungsflächen“ berichtet, die aus der Sicht der SchulsozialarbeiterInnen dort entstanden, „wo abgesteckte Aussenabgrenzungen durch die LehrerInnen überschritten wurden und die SchulsozialarbeiterInnen selbstbewusst reagierten (...), wo begründete sozialpädagogische Hinweise der SchulsozialarbeiterInnen keine Beachtung fanden und formale Statusunterschiede herausgestellt wurden“ (Olk, Bathke, & Hartnuss 2000: 120). Bei den Lehrpersonen wurde die Frage der Zusammenarbeit nicht erhoben bzw. nicht ausgewertet. Die SchulleiterInnen sahen zwar „intensive Kooperationsmöglichkeiten zwischen LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen“ (ebd.: 169), inwiefern und wie diese tatsächlich realisiert wurden, geht aus der Studie nicht hervor. Auch die Frage nach der Kooperation mit der Schulleitung war nicht Gegenstand der Untersuchung.

In Thüringen wurde eine Begleitforschung bei einem Projekt der Einführung von Jugendarbeit an 44 Schulen durchgeführt. Die Ergebnisse zur Kooperation stammen aus einer standardisierten ExpertInnenbefragung bei den BeraterInnen und AusbilderInnen der Projekte. Gefragt wurde zunächst nach dem „Konzept der SozialpädagogInnen für ihr angestrebtes Verhältnis zur Schule“. Es wurde also keine Einschätzung der tatsächlichen Kooperation erhoben, sondern die Zielsetzung, d.h. die normative Orientierung der Professionellen abgefragt. Näher an die soziale Realität der Zusammenarbeit reicht dann die Frage nach der „Atmosphäre zwischen SozialarbeiterInnen und SchulpädagogInnen“

und das „Ausmass an Kooperation“. Aus diesen Grössen wurden Typen der Kooperationspraxis gebildet (Seithe 1998: 147). Der Befund war, dass die SozialpädagogInnen etwa zu gleichen Teilen ein „additives, konstruktives Modell“, das eine Ergänzung zur Schule darstellt und ein Modell der „sporadischen Kooperation“ anstreben, ausserdem wurde festgestellt, dass Modelle der intensiven Kooperation und der Übernahme von Hilfslehrer-Funktionen eine gewisse Bedeutung hatten. Nicht angestrebt hingegen wurde das Modell der „sozialpädagogischen Schule“, das umschrieben wurde als: „Schule vereinnahmt SozialpädagogInnen und weist ihnen pädagogische Aufgaben im schulischen Bereich zu“ (ebd.). Die „Atmosphäre“ zwischen den SchulsozialarbeiterInnen und den Lehrpersonen wurde bei etwa der Hälfte der Projekte als „mässig gut“ und bei einem Drittel als „gut“ bezeichnet. Das Ausmass der Kooperation wurde bei der Hälfte der Projekte als „sporadisch“ eingeschätzt und bei einem Drittel als „viel Kooperation“. In den übrigen Projekten wurde „keine nennenswerte Kooperation“ festgestellt. Bei den Kooperationspraktiken zeigte sich, dass die Zusammenarbeit in Form von gemeinsamen Arbeitsgruppen und Konferenzen bei und Fallbesprechungen in der schulbezogenen Kooperation weit verbreitet ist. Die fallbezogene Zusammenarbeit ist insgesamt weniger verbreitet, während ausserunterrichtliche Kooperationen wie Projekte praktisch in allen Schulen vorkamen (vgl. Seithe 1998: 153). Ferner wurden statistische Zusammenhänge der Kooperation mit anderen Variablen untersucht. Demnach hängt die Kooperation mit der Atmosphäre zwischen den LehrerInnen und SozialpädagogInnen, mit dem Ausmass an sozialpädagogischer Orientierung, der Breite des schulsozialarbeiterischen Angebots sowie mit der „Trägerqualifikation“, d.h. der Nähe zur Jugendhilfe der Trägerorganisation zusammen (vgl. ebd. 154). In diesen „Zusammenhängen“ drückt sich allerdings eher das Verständnis sozialpädagogischer Professionalität der beurteilenden Expertengruppe aus, als dass eigentliche Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge sichtbar würden.

Diese wenigen empirischen Untersuchungen von Kooperationsprozessen beschränken sich auf die Analyse von Erzählungen und Einschätzungen. Direkte Beobachtungen von Zusammenarbeit fehlen. Mit der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, anhand von Beobachtungen die Prozesse der Zusammenarbeit zu beschreiben, indem die Interaktionen der an der Zusammenarbeit beteiligten Akteure im Hinblick auf die Kommunikation analysiert werden.

## **2 Das Modell**

Im Folgenden werden der bildungssoziologische Referenzrahmen und die entsprechenden schulsoziologischen und institutionstheoretischen Konzepte eingeführt, soweit sie für die hier unternommene Analyse der Schulsozialarbeit relevant sind. Daraus wird, bereits auf die Ergebnisse der Untersuchung vorgehend, ein allgemeines Modell der Spannungstransfers und der möglichen Orte der Spannungsbearbeitung sowie deren Effekte für die Institution bzw. die darin enthaltenen Rollen entwickelt. Dieses Modell dient im weiteren zwar als Schlüssel zur Einordnung der Beobachtungen, doch ist es in dieser Form zugleich selber ein Produkt der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material und stellt in diesem Sinn auch ein Ergebnis der Untersuchung dar.

### **2.1 Legitimation als zentrale Leistung der gesellschaftlichen Institution Schule**

Funktionalistische Analysen von Schule nennen Reproduktion, Legitimation, Integration, Allokation, Selektion, Qualifikation als Funktionen der Schule für die Gesellschaft (Fend 1980). Die einzelnen Funktionen erscheinen jede für sich genommen auf den ersten Blick einleuchtend. Graf und Lamprecht haben bereits vor einiger Zeit darauf hingewiesen, dass keineswegs alle auf derselben Ebene liegen und dass sie zueinander widersprüchlich sind (Graf & Lamprecht 1991). Dies hat weitgehende Implikationen für die Schultheorie und insbesondere auch für die Beobachtung einer einzelnen Schule als organisatorische Einheit.

Die Integrations- und die Selektionsfunktion stehen zueinander im Widerspruch, da durch die schulische Auslese die Integration der Schule ständig gefährdet ist. Ähnliches gilt für die Qualifikations- und die Selektionsfunktion, für die Reproduktions- und die Integrationsfunktion etc. Grundsätzlich gilt deshalb, dass die Optimierung einer Funktion in der Schule mit der Schwächung einer anderen einhergeht. Graf und Lamprecht weisen ausserdem darauf hin, dass eine rein funktionalistische Sichtweise nicht ausreicht, um die Leistung der Schule für die Gesellschaft zu beschreiben. Die Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen den einzelnen Funktionen unterliegt selber einer Anforderung, welche in

der Schultheorie oft ebenfalls als Funktion bezeichnet wird: Die Legitimation. Diese ist aber allen anderen Funktionen übergeordnet und weist zugleich über die rein funktionalistische Sichtweise hinaus. Der Grund dafür ist, dass die Schule der gesellschaftliche Ort ist, an den der Anspruch gestellt wird, einen erwerb- baren Status, den Bildungsstatus, ohne Rückgriff auf andere Status, insbesondere nicht auf zugeschriebene Status wie Herkunft, Rasse, Geschlecht, gerecht zu verteilen. Dieser gesellschaftliche Anspruch an die Schule ist zwar, wie die Un- gleichheitsforschung immer wieder feststellt, nicht erfüllt (zuletzt für die Schweiz: Lamprecht & Stamm 1996). Ebenso stabil ist jedoch das Ergebnis, dass der Bildungsstatus in westlichen Gesellschaften gegenüber anderen Status wie Einkommen und Vermögen deutlich weniger ungleich verteilt ist und allge- mein auch als gerechter verteilt empfunden wird. Der Bildungsstatus ist über normative Verknüpfungsregeln mit anderen wichtigen gesellschaftlichen Status verbunden wie Beruf, Einkommen, Vermögen, die in der Gesellschaft weit un- gleicher verteilt sind als Bildung. Diese Statusinkonsistenz ermöglicht es, dass die relativ hohe Legitimität, mit der die Verteilung des Bildungsstatus ausgestat- tet ist, auf diese Status übertragen werden kann (vgl. im Detail dazu Borschier 1982). Die Leistung der Schule für die Gesellschaft aus legitimationstheoreti- scher Perspektive ist also eine als gerecht empfundene Verteilung von Bildungs- status zu schaffen und die Legitimität, mit der diese Verteilung ausgestattet ist, auf andere gesellschaftliche Bereiche als die Schule zu übertragen. Dieser Zu- sammenhang lässt sich auch in umgekehrter Richtung lesen: Je grösser die Un- gleichheiten in der Einkommens- und Vermögensverteilung werden, desto mehr gerät der Gleichheitsanspruch der Schule unter Druck (Graf, in Vorbereitung). Die gesellschaftlich erfahrene Ungleichheit schlägt in Form eines Ressentiments auf die Schule zurück und ebnet so jenen politischen Vorstössen den Weg, welche die Integrationsfunktion der Schule zu Gunsten einer höheren Selektivität reduzieren möchten. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sprechen für die The- se, dass die Schulsozialarbeit die Funktion übernehmen kann, als blosse ideolo- gische Tarnung für eine längst vollzogene Herabsetzung der Integrationsfunkti- on zu dienen. Die Hierarchisierung der Schule und die damit verbundene Reduk- tion der pädagogisch wirksamen und individuell zu verantwortenden Macht führt zu einem latenten Legitimationsdefizit nicht nur einzelner Rollenträger, sondern der Schule als Institution. Der Nachweis, dass die Schulsozialarbeit in dieser Konstellation über die ideologische Funktion hinaus die Legitimationsproblema- tik zu bearbeiten vermag, steht weiterhin aus.

Aus der Tatsache der Statusverknüpfungen ergeben sich für die Schule Pa- radoxien: Sie muss im Rahmen der Qualifikationsfunktion für alle den gleichen Zugang zu Bildungsgütern ermöglichen, indem sie über die Integrationsfunktion

den gesellschaftlichen Zusammenhalt sichert und sie muss zugleich selektiv sein, d.h. eine ungleiche Verteilung der formalen Bildung hervorbringen in Form der Verleihung differenter Bildungsstatus, so dass eine Reproduktion der gesellschaftlichen Strukturen gesichert ist. Die Spannung zwischen den einzelnen Funktionen ist also eine Spannung, welche ihren Ursprung in der Legitimation sozialer Differenzen hat. Eine Bearbeitung der Spannung, so lässt sich hier bereits postulieren, ist deshalb mit der Herstellung legitimer Verhältnisse gekoppelt. Für die Schulsozialarbeit lässt sich somit die Frage formulieren, inwiefern sie an der blossen Akzeptanz der in der Schule bestehenden Verhältnisse und Verfahren beteiligt ist und sich selber in deren Ordnung einfügt und inwiefern es gelingt, der Institution legitime Entscheide, Interventionen und Handlungen abzurufen und dadurch die institutionelle Ordnung der Schule zu transformieren. Ein möglicher Ansatzpunkt dafür ist, wie zu zeigen sein wird, die Einflussnahme auf die Kommunikationsstruktur. Auch andere Ansätze sind denkbar, allen gemeinsam jedoch ist, dass eine blosser Anlehnung an die bestehenden schulischen Strukturen, eine Übernahme bestimmter Aufgaben oder die Bereitstellung eines funktional definierten Angebotes für eine schlüssige Begründung von Schulsozialarbeit nicht ausreichen wird.

Ein besonders grosser Legitimationsbedarf besteht in Gesellschaften mit grossen sozialen Ungleichheiten, deren soziale Ordnung nicht vorrangig durch Repression und Gewalt aufrechterhalten wird. Dies ist auch dann der Fall, wenn sich in modernen Gesellschaften die sozialen Ungleichheiten verschärfen. Die Kette der Statusverknüpfungen lässt sich dann, wie bereits erwähnt, auch in umgekehrter Richtung lesen. Eine Verschärfung der Ungleichverteilung von Vermögen und Einkommen in der Gesellschaft bringt für die Schule die Anforderung mit sich, stärker selektiv zu wirken, so dass der Grad der Ungleichheit bei der Verteilung des Bildungsstatus erhöht wird. Dies führt zu einer Erhöhung der Spannungen innerhalb der Schule und gefährdet die Integration, da es zu Verletzungen der Normen kommt, welche die soziale Ordnung in der Schule sichern.

Die Widersprüche, welche sich aus der funktionalen Analyse der Schule ergeben, lassen sich aus der Binnenperspektive nicht in jedem Fall eindeutig identifizieren. So weist die Institution teilweise spannungsfreie oder zumindest so erscheinende Bereiche auf, während andere Bereiche stark mit Konflikten belastet sind. Ein Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Funktionen der Schule lässt sich nur in wenigen Fällen direkt herstellen. Sehr viel häufiger treten Konflikte auf, ohne dass sie ohne weiteres mit den schulischen Funktionen bzw. den Widersprüchen in Verbindung gebracht werden können. Dies ist darauf zurückzuführen, dass in Institutionen die gesellschaftlichen Widersprüche sehr

unterschiedliche Formen annehmen können. Erich Graf spricht deshalb von einer „institutionellen Grundspannung“ (Graf 1990), welche derartigen Widersprüchen geschuldet ist. Davon zu unterscheiden sind die tatsächlichen Manifestationen der Spannungen, etwa in Form von offenen Konflikten oder von latenten Spannungen, die an unterschiedlichen Orten der Institution auftreten können.

Die Einführung von Schulsozialarbeit erfolgt in der Regel mit Verweis auf manifeste Konflikte, die unter verschiedenem Etikett auftreten. Ihnen gemeinsam ist, dass die immanente Spannung der Schule dabei nicht erscheint: „Gewalt“, „Rassismus“, „schwierige Familienverhältnisse“ oder auch schlicht „veränderte Lebenswelten“ (Drilling 2001) versperren den Blick auf den gesellschaftlichen Charakter der Schule und negieren den Nexus der manifesten Konflikte mit den institutionellen Grundspannungen. Dies hat zur Folge, dass sich der begründbare Handlungs- und Interventionsspielraum für die Schulsozialarbeit auf bloße Dienstleistungen verengt und dass die Problematik der Spannungstransfers durch das System hindurch gar nicht erst in den Horizont des schulsozialarbeiterischen Handelns kommt.

## **2.2 Schule als Institution und soziale Organisation**

Der Begriff der Institution gehört zum Kernbestand der Soziologie und hat eine ebenso facettenreiche Geschichte wie auch einen sehr heterogenen Gegenstandsbereich (vgl. für eine Rekonstruktion der Begriffsgeschichte Schüle 1987). Jäggi umschreibt Institution als „(...) das jeweils kulturell geltende, einen Sinnzusammenhang bildende, durch Recht und Sitte garantierte Sozialgebilde“ (Jäggi 1974: 308). Damit wird ein breiter und ausgesprochen heterogener Bereich der sozialen Wirklichkeit umfasst: Familie, Ehe, Staat, Kirche und nicht zuletzt auch die Schule. Jäggi führt diese als eine zentrale gesellschaftliche Institution an: „Mit der wichtigste ideologische Apparat, der in den reifen kapitalistischen Formationen zum Tragen kommt, ist heute (im Gegensatz zu früheren, direkteren Sanktionen des Staates) der schulische ideologische Staatsapparat“ (ebd. 311) und führt als Referenz dafür ein Zitat von Althusser an, der die Zuweisung gesellschaftlicher Rollen durch die Schule und ihren Einfluss auf das Bewusstsein der Menschen in ideologiekritischem Interesse hervorhebt. Denselben Sachverhalt hat aus der entgegen gesetzten ideologischen Perspektive bereits früher Parsons in seinem Aufsatz über die Schulklasse beleuchtet (Parsons 1968). Die Gegensätzlichkeit der Positionen bei einer relativ weitgehenden Einigkeit über die Sachverhalte ist für den Begriff der Institution bezeichnend. Gehlen hat die Institution als einen Instinktersatz der Menschen begriffen und