

Justus-Liebig-Universität Gießen
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Dissertation

zum Thema

Schule und Jugendhilfe
Hemmnisse der Kooperation

**Eine empirische Untersuchung zu den Schwierigkeiten der
Zusammenarbeit**

Gerd Ende M.A.

Diplom-Sozialpädagoge/Sozialarbeiter (FH)

Diesten 49

29303 Bergen

g.ende@freenet.de

Gutachter: Professor Dr. Thomas Brüsemeister

Professor Dr. Herbert Willems

Gießen, den 15.11.2017

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	10
1.1 Problemstellung: Kooperation als Forderung	10
1.2 Zielsetzung der Arbeit.....	13
1.3 Relevanz der Kooperationshemmnisse - Das Forschungsinteresse.....	14
1.3.1 Relevanz der Kooperationshemmnisse aus theoretischer Sicht.....	14
1.3.2 Relevanz der Kooperationshemmnisse aus praktischer Sicht	15
1.3.3 Relevanz der Kooperationshemmnisse für politische Entscheidungen	16
1.4 Forschung zum Thema.....	17
1.4.1 Forschungsansatz	17
1.4.2 Forschungsverlauf.....	18
1.5 Terminologie und Aufbau der Arbeit.....	19
1.5.1 Terminologie, begriffliche Klärung und Abgrenzung.....	19
1.5.1.1 Kooperation - ein schillernder Begriff.....	19
1.5.1.2 Jugendhilfe – begriffliche Eingrenzung	21
1.5.1.3 Schule – regionale Eingrenzung	21
1.5.1.4 Begriffliche Zuordnung von Schule und Jugendhilfe.....	21
Organisation.....	22
System.....	22
Institution.....	23
Akteure.....	23
1.5.2 Aufbau der Arbeit.....	24
2 Rahmenbedingungen der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Veränderungsdruck, grundsätzliche und historische Differenzen.....	26
2.1 Aktualität der Thematik.....	26
2.2 Historisch gewachsene unterschiedliche Institutionen. Die unterschiedlichen Wurzeln.	27
2.3 Funktionale Differenzierung	29
2.4 Gesellschaftliche Funktion von Schule und Jugendhilfe	31
2.5 Ausbildung und Selbstverständnis der Beschäftigten in den Institutionen.....	33
2.6 Unterschiedliche rechtliche Grundlagen.....	34
2.7 Schule und Jugendhilfe unter Rechtfertigungs- und Veränderungs druck.....	37

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

2.7.1	Das Schulsystem im Dauerstress „von oben“	37
2.7.2	Schwierige Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte.....	39
2.7.3	Widerstand gegen weitere zusätzliche Belastungen.....	41
2.7.4	Unterfinanzierung von Jugendhilfe und Bildungssystem.....	42
2.7.5	Jugendhilfe unter akutem Rechtfertigungs- und Veränderungsdruck	44
2.7.6	Strukturelle Differenzen der Systeme Schule und Jugendhilfe	47
3	Forschungsstand und Theorien zum Thema Kooperation und Kooperationshemmnisse	49
3.1	Die Erklärungsleistung ausgewählter theoretischer und praxisorientierter Ansätze zur allgemeinen Kooperationsproblematik bzw. zu Kooperationshemmnissen	49
3.1.1	Systemtheoretische Ansätze.....	50
3.1.2	Akteurtheorie.....	53
3.1.3	Organisationssoziologische Erkenntnisse zur Kooperation oder Nichtkooperation	58
3.1.3.1	Vielfältige Erklärungen zu Organisationen	59
3.1.3.2	Entscheidungsprozesse in Organisationen	63
3.1.3.3	Forschungserkenntnisse zur Bedeutung des Vertrauens für die Kooperation.....	65
3.1.4	Theoretische Randbereiche, die in Ansätzen in die Arbeit einfließen	69
3.1.4.1	Konzept der sozialen Welt.....	69
3.1.4.2	Konzept der Sozialraumorientierung.....	70
3.2	Theoretische Ansätze und Forschungsergebnisse zur Kooperation und zu Kooperationshemmnissen im erweiterten Bereich von Schule und Jugendhilfe	72
3.2.1	Educational Governance	72
3.2.2	Kooperation im Bildungssystem (S. G. Huber und F. Ahlgrimm)..	74
3.2.3	Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. (E. Baum, T.-S. Idel und H. Ullrich)..	75
3.2.4	Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem am Beispiel von Hochbegabung und Inklusion (B. Preuß).....	76
3.3	Forschungsstand zur Kooperation und zu Kooperationshemmnissen von Schule und Jugendhilfe. Fachliteratur und empirisch gewonnene Erkenntnisse.	78
3.3.1	Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule (G. Oelerich).....	80
3.3.2	Mythos und Realität interinstitutioneller Zusammenarbeit (E. v. Santen und M. Seckinger).....	81

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

3.3.3 Handbuch Kooperation (U. Deinet)	82
3.3.4 Analysen und Konzepte zur Kooperation (U. Deinet mit anderen Autoren)	86
3.3.5 Schulkooperationen, Stand und Perspektiven der Zusammen- arbeit zwischen Schulen und ihren Partnern (A. Behr-Heintze und J. Lipsk).....	87
3.3.6 Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht (T. Olk, S. I. Beutel, J. Merchel, H. P. Füsse und J. Mündr).....	88
3.3.7 Chancengleichheit (R. Markowetz und J. E. Schwab)	90
3.3.8 Chancen und Risiken der Kooperation von Jugendarbeit und Schule (B. Pauli)	95
3.3.9 Wirkung der Schulsozialarbeit auf die interorganisationale Kooperation von Schule und Jugendhilfe	96
3.3.10 Kooperation von Schule und Jugendhilfe unter dem Aspekt von Ganztagsbeschulung (K. Speck, T. Olk und T. Stimpel im Forschungsprojekt „ProKoop“, S. Reh und A. Breuer).....	98
3.3.11 Kooperation im Rahmen kommunaler Bildungslandschaften (S. Maykus).....	100
3.3.12 Theoriereflexion zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule von S. Ahmed und D. Höblich.....	101
3.3.13 Mögliche Wirkung von Spannungsfeldern auf Kooperation am Beispiel von Schulversäumnissen	102
3.4 Fazit aus den ausgewerteten Theorien und den bisherigen Forschungsergebnissen.....	103
4 Forschungsprozess.....	106
4.1 Einsatz qualitativer Sozialforschung.....	106
4.1.1 Methodenwahl	106
4.1.2 Reflexion der Situation als involvierter Akteur und Forscher	108
4.1.3 Autoethnografische Bezüge	109
4.1.4 Sampling.....	112
4.1.4.1 Vorüberlegungen	112
4.1.4.2 Samplestruktur und Auswahl.....	114
4.1.4.3 Zunehmend selektive Kategorisierung	115
4.1.5 Qualitätsaspekte der Untersuchung.....	116
4.1.6 Ethische Aspekte im Forschungsprozess.....	117
4.2 Methode der Erhebung durch leitfadengestützte Interviews	119
4.2.1 Konstruktion des Leitfadens	119
4.2.2 Kategorienbildung und -zuordnung.....	120

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

4.3 Der Interviewprozess.....	122
4.3.1 Anbahnung der Interviews.....	122
4.3.2 Durchführung der Interviews.....	123
4.3.3 Interviewübersicht, Information zu den Interviews	125
4.4 Auswertung der Interviews.....	125
4.4.1 Aufzeichnungsverfahren.....	125
4.4.2 Transkription.....	126
4.5 Präsentation der Interviewergebnisse.....	127
4.6 Reflexion zu den Interviews	127
4.6.1 Wertung der Aussagen in den Interviews	127
4.6.2 Doppelrolle als Interviewer und Jugendhelfemitarbeiter	128
4.7 Wissenschafts- bzw. erkenntnistheoretische Begrenzung.....	128
5 Kooperationshemmnisse, die auf der Auswertung der Interviews basieren.	130
5.1 Kooperationshemmnisse auf organisatorisch-struktureller Ebene	131
5.1.1 Person trifft auf Organisation	131
5.1.2 Fragmentierung als Kooperationshemmnis.....	133
5.1.3 Die Wirkung der Schulleitung	134
5.1.4 Kooperationshemmnis „Nichtwissen“.....	136
5.1.5 Ansprechpartner persönlich nicht oder ungenügend bekannt.....	140
5.1.6 Kooperationshemmnis unzureichende Erreichbarkeit.....	142
5.1.7 Kooperationshemmnis Überlastung	143
5.1.8 Fehlende kooperative Situationen als Kooperationshemmnis.....	145
5.1.9 Tatsächliche oder mutmaßliche Mehrarbeit als Kooperations-	
hemmnis	147
5.1.10 Kooperationshindernis Vorerfahrungen	149
5.1.11 Kooperationshemmnis Datenschutz / Pflicht zur Verschwiegen-	
heit.....	151
5.1.12 Kooperationshemmnis Machtlosigkeit bzw. Machtbeschränkung	
eines Akteurs	154
5.1.13 Kooperationshemmnis: Angebot und Nachfrage passen strukturell	
nicht zusammen bzw. entsprechen nicht den Erwartungen	156
5.1.14 Kooperationshemmnis: Innerhalb einer Organisation liegt die	
Zuständigkeit für Kooperation bei einer Einzelperson.....	159
5.1.15 Geringe Anzahl von Kooperationsanlässen als Kooperations-	
hemmnis	160

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

5.1.16	Kooperationshemmnis: Gefühltes oder tatsächliches Weiterreichen von Problemen, Kosten und Verantwortung (Inklusion, Schulabsentismus, Soziale Gruppenarbeit).....	162
5.1.17	Kooperationshemmnis Personalwechsel.....	164
5.1.18	Projektcharakter von Kooperation als längerfristiges Hemmnis	166
5.1.19	Kooperationshemmnis mangelnde Unterstützung der Kooperation durch Politik und Verwaltung.....	167
5.1.20	Zusammenfassung der strukturellen Kooperationshemmnisse...	170
5.2	Kooperationshemmnisse auf inhaltlich - aufgabenbezogener Ebene..	172
5.2.1	Kooperationshemmnis: Vereinnahmungsbedenken / Grenzüberschreitendes Verhalten.....	172
5.2.2	Kooperationshemmnis: Handlungsweisen des möglichen Kooperationspartners werden kritisch gesehen und abgelehnt ..	174
5.2.3	Kooperationshemmnis: Nutzung der Vorteile autonomen Handelns und Vermeidung von Komplexitätszunahme	176
5.2.4	Kooperationshemmnis: Reduzierung oder Verlust der Unsicherheitsabsorption in der jeweiligen Organisation.....	177
5.2.5	Kooperationshemmnis: mangelnder Interessenskonsens	179
5.2.6	Kooperationshemmnis: fehlende Zielkongruenz	181
5.2.7	Erwartungen als Kooperationshemmnis	184
5.2.8	Kooperationshemmnisse: Autonomieeinbußen und Rechtfertigungszwang.....	187
5.2.9	Kooperationshemmnis: Systemspezifische Sichtweisen	189
5.2.10	Kooperationshemmnis Kommunikationsschwierigkeiten	191
5.2.11	Zusammenfassung der inhaltlich - aufgabenbezogenen Kooperationshemmnisse	192
5.3	Personenbezogene Kooperationshemmnisse: „Menschliche Probleme“.....	192
5.3.1	Prinzipielle Konflikte oder Differenzen zwischen den Akteuren der Schule und der Jugendhilfe als Kooperationshemmnis.....	192
5.3.2	Einstufung der Kooperation als Nullsummenspiel durch einen Akteur.....	196
5.3.3	Fehlende Veränderungsinitiative und skeptische Sicht auf Veränderungsansätze als Kooperationshemmnis.....	199
5.3.4	Fehlende „gute Beziehungen“ zwischen den Akteuren als Kooperationshemmnis.....	200
5.3.5	Zusammenfassung der personenbezogenen Kooperationshemmnisse.....	202
5.4	Verdichtung der Befunde zu Kooperationshemmnissen.....	204

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

5.4.1	Kooperationshemmnisse vor dem Hintergrund von Entscheidung und Handeln	204
5.4.2	Mangelndes Vertrauen als Kooperationshemmnis.....	206
5.4.3	Mischungen von Kooperationshemmnissen, ggf. mit Verstärkungseffekten	208
5.5	Risiken und unbeabsichtigte Folgen	210
5.5.1	Risiko und mögliches Kooperationshemmnis: Fixierung auf persönliche Beziehungen	210
5.5.2	Risiko der Kooperation am Interesse der Adressaten vorbei.....	212
5.5.3	Kooperationsrisiko verwischender Verantwortung und Zuständigkeit.....	213
5.5.4	Risiko „gläserner Adressaten“.....	214
6	Theoretische Ansätze zu Kooperationshemmnissen.....	217
6.1	Die Theoriesuche in Anlehnung an die Methodik der Grounded Theorie nach Strauss und Corbin.....	217
6.1.1	Die Suche nach Zusammenhängen im Sinne axialer Kodierung bzw. Kategorisierung.....	217
6.1.2	Das Bedingungsgefüge	219
6.1.3	Theoretische Erweiterung durch Aspekte der Situationsanalyse nach Clarke.....	222
6.1.3.1	Situationsmap.....	222
6.1.3.2	Positionsmaps.....	226
6.1.3.3	Maps der Sozialen Welten und Arenen.....	229
6.2	Theoriebildung	234
6.2.1	Ansätze zu einer Theorie der Nichtkooperation.....	234
6.2.2	Versuch einer „kleinen“ Theorie der Kooperationsproblematik.	236
6.2.3	Arten des Coping.....	239
6.2.4	Reflexion und Kritik zur Unterscheidung in strukturelle und nicht-strukturelle Hemmnisse.....	242
7	Wertung der gewonnenen Erkenntnisse zu Kooperationshemmnissen.....	244
7.1	Keine „große“ Theorie der Kooperationshemmnisse, aber verwertbare theoretische Erkenntnisse	244
7.2	Begründete und bewusste Grenzen der Kooperation, speziell von Seiten der Jugendhilfe	246
8	Fazit, Schlussbetrachtungen	247
	Nachwort.....	253
	Literaturverzeichnis	255

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gesellschaftliche Funktionen der Schule (Gudjons 2012, 321)..	31
Abbildung 2: DOPAM (Krone, Langer, Mill und Stöbe-Blossey 2009, 28)....	46
Abbildung 3: Akteure und soziale Beziehungen in modernen Gesellschaften nach Coleman (Peisendörfer 2008, 169)	61
Abbildung 4: Die Reproduktion von sozialem Handeln und sozialen Strukturen im Zeitablauf (Schimank, 2010, 23).....	205
Abbildung 5: Schematische Abbildung des Kodierens mit Hilfe des para- digmatischen Untersuchungsmodells. Konzept: Tom Kehrbaum, Realisierung und Gestaltung: Timo Gayer. (Kehrbaum, 2009, 119).....	218
Abbildung 6: Situationsmap der Kooperationsituation mit ausgewählten Aspekten aus den Rahmenbedingungen (G.E.).....	223
Abbildung 7: Situationsmap zur relationalen Analyse der strukturellen Kooperationshemmnisse (G.E.).....	224
Abbildung 8: Situationsmap zur relationalen Analyse der inhaltlich-aufgaben- bezogenen Kooperationshemmnisse (G.E.).....	225
Abbildung 9: Ursprüngliches doppeltes Prinzipal-Agentmodell (Krone u.a. 2009, 28) erweitert um den Kooperationspartner Schule (G.E.)	226
Abbildung 10: Positionsmap Kooperationsumfang (G.E.).....	227
Abbildung 11: Positionsmap möglicher Kooperationsfolgen (G.E.).....	228
Abbildung 12: Beispiel potenzieller Kooperationspartner der Schule aus dem Bereich der Jugendhilfe (ASD = Allgemeiner Sozialdienst) (G.E.).....	230
Abbildung 13: Beispiel potenzieller schulischer Kooperationspartner für eine Jugendamtskraft (Schulen gemeinsamer Standorte zusammengefasst).(G.E.).....	231
Abbildung 14: Modell der Kooperationsproblematik in Anlehnung an eine Schaltung veränderlicher Widerstände in der Elektrotechnik (G. E.).....	237
Abbildung 15: Ablaufstruktur für Entscheidungen und Handlungen im Kooperationszusammenhang (G. E.).....	238

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Rechtliche Zusammenhänge (G. E.).....	36
Tabelle 2:	Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule (Hillenbrand, C., In: Markowetz/ Schwab 2012, 119).....	91
Tabelle 3:	Erfolgskriterien. (Hillenbrand, C., In: Markowetz/ Schwab 2012, 120).....	92
Tabelle 4:	Pädagogische Leitorientierungen in Jugendhilfe und Schule. (Stolz, H-J., In: Markowetz/ Schwab 2012, 92).....	94
Tabelle 5:	Kategorien/ Subkategorien	121
Tabelle 6	Interviewinformationen.....	125
Tabelle 7:	Zuordnungsebenen der Theorieansätze (G.E.).....	235
Tabelle 8:	Arten des Coping (G. E.).....	239

1 Einleitung

1.1 Problemstellung: Kooperation als Forderung

Kooperation wird, fast schon einem Glaubenssatz oder Mantra entsprechend, für viele gesellschaftliche Problembereiche als Lösungsansatz propagiert. Sowohl die Möglichkeit, als auch die Wirksamkeit einer engeren Zusammenarbeit verschiedener Partner wird dabei kaum in Frage gestellt. Wenn die erwünschten Veränderungen ausbleiben und Kooperation nicht wie erwartet funktioniert, werden Ursachen gesucht und häufig vorschnell Akteure als widerständig beschuldigt. Exemplarisch an der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe sollen in dieser Arbeit interorganisationale Kooperationshemmnisse empirisch erforscht und in eine Systematik gebracht werden.

Eine enge Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe wird als Notwendigkeit kaum noch in Frage gestellt, sondern seit der Debatte und Einführung von Ganztagschulen vielfach gefordert. Da sich das System Schule wie auch das System Jugendhilfe zu großen Teilen um die gleichen Adressaten bemühen, nämlich Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, ist dies verständlich. Die gemeinsame Schnittmenge kann regional stark variieren, wobei in belasteten Stadtteilen der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die durch das Jugendamt Hilfen zur Erziehung erhalten, bei 10 Prozent liegt (Hammer, 2011, 468).

Es gibt von fachlicher Seite eine kaum noch zu überschauende Flut an Stellungnahmen zur Notwendigkeit einer breiteren Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule: Deutsches Jugendinstitut, Deutsche Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit - Jugendaufbauwerk, Kultusministerkonferenz, Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Jugendministerkonferenz, Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden, Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe, Deutscher Bundesjugendring, Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter etc. (vgl. Krüger und Stange, 2009, 13).

Dass Kooperation keine Selbstverständlichkeit ist, wird durch die politischen und öffentlichen Forderungen nach intensivierter Zusammenarbeit und die

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Vielzahl an wissenschaftlichen oder tätigkeitsbezogenen Fachbeiträgen nachdrücklich belegt. Als besonderes Beispiel sei der Expertisenband 4 der Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht aufgeführt. Er fragt „nach Voraussetzungen, Bedingungen und Formen der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule“ (2005). In diesem Berichtsband verweist Olk auf erhebliche Forschungslücken und stellt fest, dass eine sozialwissenschaftliche Grundlagenforschung zum Gegenstand der Kooperation von Jugendhilfe und Schule allenfalls in ersten Ansätzen vorliege. Das vorliegende empirische Wissen resultiere zudem „überwiegend aus pragmatisch angelegten Praxisforschungsprojekten sowie aus durch politisch-administrative Verwertungsinteressen geprägten Umfragen und wissenschaftlichen Begleitforschungsprojekten von Modellförderprogrammen“ (2005, 24).

Die vorliegende Arbeit soll ein Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke sein, da sie sich dem normalen Kooperationsalltag in einer Region widmet, in der im Forschungszeitraum keine besonderen Förderprogramme, Projekte oder singuläre, untypische Ereignisse die Zusammenarbeit beeinflussten.

In zwei Jahrzehnten eigener beruflicher Praxis in der ambulanten und stationären Jugendhilfe und beim fachlichen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, aber auch mit Lehrkräften und Schulleitungen tauchten immer wieder Fragen auf, welche Aspekte eine Kooperation fördern oder verhindern. Ging es zunächst nur um konkrete Akteure und ihr Handeln, wurde meist rasch deutlich, dass es neben den beteiligten Personen in erheblichem Maße Organisationen, Strukturen und vorangegangene Abläufe sind, die die Kooperation oder auch Nicht-Kooperation beeinflussen. Das erkennbar werdende Ursachenbündel führte zu der erkenntnisleitenden Frage nach dem, was eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule hemmt bzw. begrenzt. Als weiterer Aspekt wurde deutlich, dass es bei allen Forderungen nach Kooperation sehr wohl Grenzen gibt, die sich fachlich begründen lassen und die in der Debatte häufig nicht oder nur in geringem Umfang mitberücksichtigt werden. Auch diese berechtigten Hemmnisse einer zu engen Kooperation sollen in dieser Arbeit aufgezeigt werden.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Bei einem Großteil an Veröffentlichungen fällt auf, dass die Hemmnisse und Grenzen der Kooperation kaum Beachtung finden bzw. als Forderungen und Voraussetzungen abgehandelt werden. Dies mag dem Trend geschuldet sein: weg von einer „Problemzentrierung“ hin zu einer tatsächlichen oder auch nur proklamierten „Lösungsorientierung“. Die bewusste Beschäftigung mit den Kooperationshemmnissen und -grenzen soll eine neue bzw. klarere Sicht auf die bestehende interinstitutionelle Kooperation ermöglichen und eine Grundlage für die Einordnung und Bewertung von geforderten Veränderungen sein.

Vergleich von Nicht - Kooperation mit Nicht - Wissen

Nur auf den ersten Blick wirkt es selbstverständlich, dass es zu Kooperationshemmnissen, also zur Nicht-Kooperation, keine Theorien und kaum Forschungsergebnisse gibt - überzeichnet gesagt nach dem Motto, dass man ein „Nichts“ schwerlich erforschen kann.

Diese vordergründige Annahme verflüchtigt sich, wenn man den Blick auf andere Bereiche richtet. Viele Sachverhalte haben eine zweite, häufig kaum oder gar nicht beachtete Seite. Die Fokussierung auf die Kooperationshemmnisse bedeutet allerdings, dass man sich nicht auf die Mitte des „Nichts“ an Kooperation konzentriert, sondern den Rand betrachtet, wo Kooperation scheitert, wider Erwarten ausbleibt oder stark gehemmt wird.

Ein Beispiel sei die Auseinandersetzung mit dem Wissen. Die wissenschaftliche Betrachtung der Generierung, Verbreitung, Speicherung und sozialer Verteilung von Wissen ist relativ populär. Die andere Seite, also das „Nicht-Wissen“, wird in deutlich geringerem Umfang erforscht und im allgemeinen Diskurs kaum beachtet.

Gleichwohl können bei der Beschäftigung mit der Gegenseite, also der dunklen Seite des behandelten Gegenstandes, viele Erkenntnisse gewonnen werden, die letztlich auch wieder für den ursprünglichen Gegenstand von Bedeutung sind.

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Das Hauptziel ist die Beantwortung der Frage, warum die Kooperation der Professionen und Organisationen nicht besser ist, bzw. woran es liegt, dass eine Zusammenarbeit unterbleibt, selbst wenn sie von vielen Beteiligten gewünscht und durch rechtliche Vorgaben eingefordert wird. Es geht also in der vorliegenden Untersuchung um die Beantwortung der empirische Frage nach Kooperationshemmnissen und -risiken, also darum, Kausalitäten des Untersuchungsgegenstandes aufzuklären und in unterschiedliche Theorien einzubetten (vgl. Gläser u. Laudel 2006, 240).

Hierbei geht es gleichermaßen um die problematische Zusammenarbeit von Personen, zwischen Personen und Organisationen und zwischen Organisationen.

Die intensive Beschäftigung mit der „negativen Seite“ der Kooperation, also mit Kooperationshemmnissen, unerwünschten Folgen und fachlichen Grenzen, ist meines Erachtens bedeutsam und hilfreich, um in weiteren Arbeiten Verbesserungsmöglichkeiten zu erforschen. Eine fundierte Abklärung der Problemseite ermöglicht es, Kooperationsforderungen zurückzuweisen, wenn sie nur auf normativen Ansprüchen basieren, ohne dass die erforderlichen Ressourcen bereit gestellt werden oder dass damit Verbesserungen für Kinder, Jugendliche und ihre Familien einher gehen. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen auch einer größeren Nachhaltigkeit bei Kooperationsvorhaben dienen und bei der Diskussion um mögliche Zusammenarbeit Argumente zur Verfügung stellen.

Die Konzentration auf die Hemmnisse und die negativen Aspekte einer intensiveren Kooperation ermöglicht zwei Dinge: Ein besseres Verständnis der Situation, jenseits von persönlichen Schuldzuschreibungen, und die Unterstützung der beiden Institutionen bei der Gestaltung einer angemessenen Kooperation durch das Vermeiden von falschen Erwartungen und Fehlentscheidungen.

Das Ziel soll durch die Verknüpfung von älteren gesicherten Wissensbeständen, anerkannten Theorien, neueren Forschungsarbeiten und eigenen Erkenntnissen aus einer qualitativen Untersuchung erreicht werden.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Einige Kooperationshemmnisse lassen sich durchaus hinreichend kausal erklären, also im Sinne von Ursache und Wirkung, aber die meisten Hemmnisse lassen sich nur rückwirkend verstehen als als Folge eines Handelns, mit dem die Akteure Sinn, Motive und Absichten verbinden. Das Verstehen und Erklären von Kooperationshemmnissen folgt damit einem „praktischen Syllogismus“, das heißt, die meisten kooperationshemmenden Handlungen müssen nicht zwangsläufig eintreten.

Zur Einordnung der Arbeit ist es wichtig, sich vor Augen zu führen, dass die Gültigkeit des praktischen Syllogismus in Bezug auf die unterschiedlichen Kooperationshemmnisse keineswegs verlangt, dass die geschilderten Phänomene in jedem Kontext von Zusammenarbeit eintreten.

1.3 Relevanz der Kooperationshemmnisse - Das Forschungsinteresse

1.3.1 Relevanz der Kooperationshemmnisse aus theoretischer Sicht

Nur eine überschaubare Anzahl von Forschungsarbeiten setzt sich kritisch mit der Kooperationsthematik im beschriebenen Feld auseinander. Die Worte Kooperation, Schule und Jugendhilfe/Jugendarbeit tauchen zwar häufiger gemeinsam im Titel von Veröffentlichungen auf, theoretische Aspekte spielen dabei aber meist eine relativ geringe Rolle.

Exemplarisch sei die umfangreiche und sehr detaillierte Forschungsarbeit des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) zur interinstitutionellen Zusammenarbeit von v. Santen und Seckinger (2003) genannt. Ihre Arbeit (Dissertation) widmet sich unter anderem den negativen Aspekten der Kooperation im Bereich Schule und Jugendhilfe. Die beiden Autoren beklagten sich damals, dass die Bedingungen und Voraussetzungen für Kooperation und ihre Angemessenheit für die zu bearbeitenden Fragen selten hinterfragt würden, und dass die Anzahl der Arbeiten, die sich empirisch oder theoretisch mit Kooperationsbeziehungen beschäftigt haben, äußerst beschränkt sei (2003, 9). Auch im letzten Jahrzehnt folgten kaum Arbeiten, die sich auf der Theorieebene kritisch mit dem

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Kooperationsthema befassen. Die theoretische Diskussion wird überwiegend in wirtschafts- und politikwissenschaftlichen Bereichen geführt, wobei immer wieder auf relativ alte Studien aus der Sozialpsychologie zurückgegriffen wird. In Ermangelung akzeptierter neuerer Forschungsergebnisse wird immer noch auf jahrzehntealte Gruppenexperimente, z.B. von Sherif (Group Conflict and Cooperation, dreißiger Jahre) und Köhler (Gruppen- versus Einzelleistungen, zwanziger Jahre), zurückgegriffen. Die inzwischen historischen Belege stehen für Kooperation als Erfolgsmodell, wobei aber deutlich sein muss, dass die Übertragbarkeit bei vielfältigen Interdependenzen individueller und korporativer Akteure kaum noch gegeben ist (vgl. a.a.O., 34ff.).

Die Herstellung organisationssoziologischer Bezüge bieten sich an, da sowohl Schule als auch Jugendhilfe als Organisationen konzipiert sind und sich wesentliche Kooperationshemmnisse innerhalb und zwischen den Organisationen verorten lassen.

Durch die bewusste Konzentration auf Kooperationshemmnisse sollen empirische Ergebnisse der eigenen Untersuchung, Erkenntnisse früherer Forschungsarbeiten und theoretische Ansätze so miteinander verknüpft werden, dass mögliche weitere Arbeiten die hemmenden Aspekte aufgreifen können. Da auch in anderen interinstitutionellen Zusammenhängen Kooperationshemmnisse auftreten, lassen sich bestimmte Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit auf andere Organisationen übertragen.

1.3.2 Relevanz der Kooperationshemmnisse aus praktischer Sicht

In Gesprächen mit Lehrkräften und Beschäftigten der Jugendhilfe hört man häufig Unzufriedenheit über die Zusammenarbeit, oder es wird geklagt, dass die andere Profession mitunter eher Teil eines Problems als einer Lösung sei. Dies deckt sich zum Teil mit den eigenen Erfahrungen als Sozialpädagoge in der Jugendhilfe, die von einer sehr unterschiedlichen Qualität der Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Schulen geprägt sind. Bei einem erheblichen Anteil der Betreuungsaufträge spielen Schulprobleme eine wichtige Rolle oder sind gar das Hauptproblem. In Verbindung mit dem Magisterstudium ermöglichte

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

die berufliche Praxis eine wissenschaftliche Herangehensweise an die Kooperationsproblematik.

Im Raum steht fast immer die Frage, warum die Zusammenarbeit der Professionen und Institutionen häufig so schwer fällt. Wenn es in gemeinsamen Absprachen mit Lehrkräften gelingt, für Kinder, Jugendliche oder Eltern förderliche Arrangements zu gestalten, sind dies oft Einzelaktionen. Mitunter führen positive Erfahrungen zu einer gewissen Verstetigung der Arbeitsbeziehung auf persönlicher Ebene, doch bleiben diese Folgen eher zufällig.

Bei Vorgesprächen im Forschungsfeld wurde immer wieder gewünscht, dass die Mitwirkung dazu dient, praktikable handlungsleitende Empfehlungen für Beschäftigte der Jugendhilfe, Schulleitungen und Lehrkräfte zu schaffen. Für dieses verständliche Anliegen kann diese Forschungsarbeit als Grundlage dienen, um ggf. in einem weiteren Schritt von den Kooperationshemmnissen und möglichen nicht intendierten Folgen zu einem Leitfaden für die Kooperation zu führen, der die zukünftige Praxis der Zusammenarbeit verbessert.

1.3.3 Relevanz der Kooperationshemmnisse für politische Entscheidungen

Politische Initiativen auf unterschiedlichen Ebenen und die Vielzahl der Veröffentlichungen zum Thema verweisen auf Kooperation und belegen damit gleichzeitig die Problematik tatsächlicher oder vermeintlicher Defizite bei der Zusammenarbeit.

Wenn sich zwei Institutionen mit den selben Adressaten befassen, bietet sich auf den ersten Blick eine Zusammenarbeit an. Dem stehen Fragen der Aufgaben- und Kostenverteilung entgegen, dass sich Problembeschreibungen und Diagnosen unterscheiden und es um Zuständigkeiten und Verantwortung geht. Mit dem Ruf nach Kooperation zwischen Schulen und Jugendhilfeträgern von politischer bzw. administrativer Seite verbinden sich häufig Eigeninteressen: Kooperation bietet die Möglichkeit, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zu verschleiern und Lösungen zu Lasten der jeweils anderen Institution oder der Adressaten zu suchen.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Wenn Kooperation in erster Linie der Umverteilung oder Einsparung von Kosten dienen soll, kann davon ausgegangen werden, dass sie bei den Beteiligten in Schule und Jugendhilfe auf Skepsis und ggf. wenig Interesse und Unterstützung stößt. Wenn es dazu eines Beweises bedurft hätte, so lieferte ihn die Hamburger Debatte um die Neuausrichtung der Sozialen Dienste zu einer zentralen Vermittlungsinstanz (Hammer, 2011, 475).

Den politischen Akteuren jedoch bei der Forderung nach Kooperation pauschal Unlauterkeit vorzuwerfen, von Seiten der Jugendhilfe oder der Schule, löst das Problem nicht. Hilfreich ist es, wenn man aus der Governance - Perspektive die politisch-administrativen Akteure nicht als übergeordnet betrachtet, sondern in diesem Fall als Agierende auf der gleichen Ebene wie Schule, Jugendhilfe, Wirtschaft etc., die jeweils ihre spezifischen Interessen wahrnehmen bzw. forcieren. So wird es möglich, Kooperation bzw. Nicht-Kooperation vor dem Hintergrund der jeweiligen Interessen zu sehen, bestehende Widerstände und Hemmnisse zu erkennen, die Verteilung von Chancen und Risiken zuzuordnen und Verantwortung zu klären.

1.4 Forschung zum Thema

1.4.1 Forschungsansatz

Von den bisher vorliegenden Arbeiten wird sich die vorliegende Forschung unterscheiden, indem regional gewonnene empirische Erkenntnisse aus „Experteninterviews“, Arbeitspapieren, Berichten und Fallbeschreibungen mit anerkannten Theorien verknüpft werden. Das Ziel kann nicht, wie oben erwähnt, die Generierung einer umfassenden neuen Theorie sein, vielmehr sollen die gewonnenen Erkenntnisse, in Beziehung zu etablierten Theorien und Ansätzen in Beziehung gesetzt, hilfreiche Erklärungen zur Kooperationsproblematik liefern, die sich ggf. im Ergebnis als neuer oder erweiterter theoretischer Ansatz werten lassen.

Den theoretischen Hintergrund bildet die Akteurtheorie, ergänzt durch systemtheoretische Aspekte, bzw. konkretisiert durch den Governance-Ansatz und einzelne Theorien aus der Organisationssoziologie. Auf der Mikroebene, also

im unmittelbaren Zusammenhang mit Schulen, Trägern der Jugendhilfe und den dort tätigen Personen, kommen überwiegend handlungs- und akteurstheoretische Perspektiven zum Tragen.

1.4.2 Forschungsverlauf

Von Beginn an war eine qualitative Methode vorgesehen, das heißt, es sollte der unter 4.1.2. beschriebene berufliche Feldzugang für die Informationsgewinnung durch Leitfadenterviews genutzt werden. Die Fragen des Leitfadens wurden so gewählt, dass sie den Erzählfluss der Interviewpartner förderten und relevante Aspekte thematisierten, ohne den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen der Gesprächspartner zu sprengen.

Da die Auswertung der Interviews in Anlehnung an die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse geplant war, wurde bei der Leitfadenerstellung ein hoher Aufwand betrieben. Die intensive berufliche Verstrickung mit dem Themenkomplex birgt die Gefahr, dass diverse Vorerfahrungen, subjektive und fachliche Theoriebestandteile den Blick des Forschenden verengen. Um dieses zu vermeiden, wurden die zu vermutenden Antworten festgehalten und mit theoretischen Konstrukten verknüpft. Die reflektierte Vorgehensweise erhöhte die Kenntnisse des Forschungsfeldes und war bei den Interviews eine große Hilfe, um von den Gesprächspartnern als fachliches Gegenüber akzeptiert zu werden.

Schon in der Konzeptionsphase des Forschungsvorhabens waren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Jugendamt und bei einem freien Träger der Jugendhilfe bereit, mich bei der Suche nach Mustern und Bedingungen für gelingende oder misslingende Zusammenarbeit zu unterstützen.

Auch Lehrkräfte in Leitungsfunktionen an den örtlichen Schulen waren frühzeitig zur Mitwirkung bereit, wobei diese Offenheit auf langjährige Zusammenarbeit und gewachsenem Vertrauen beruhte. Auf ein schulbehördliches Prüfungs- und Genehmigungsverfahren gemäß dem Erlass zu Umfragen und Erhebungen in Schulen (2014 aktualisiert: RdErl. d. MK v. 1.1.2014 - 25b - 81402 - VORIS 22410 -) wurde bewusst verzichtet, da die fünf Interviews auf

privater und freiwilliger Basis erfolgten und kein Einfluss auf den Schulbetrieb zu erwarten war. Ein „offizielles“ Verfahren hätte den Kreis der Interviewteilnehmer erweitern können, jedoch vermutlich zu Lasten der Offenheit in den Gesprächen.

1.5 Terminologie und Aufbau der Arbeit

1.5.1 Terminologie, begriffliche Klärung und Abgrenzung

Die folgenden Begriffe haben meist schon umgangssprachliche Verwendung gefunden, wobei im Alltag durchaus unterschiedliche inhaltliche Vorstellungen existieren. Hier soll eine kurze Klärung und ggf. Eingrenzung erfolgen, da gelegentlich nur bestimmte Aspekte oder Teilbereiche in dieser Arbeit bedeutsam sind.

1.5.1.1 Kooperation - ein schillernder Begriff

Die begriffliche Definition:

Der Begriff Kooperation bedeutet die Zusammenarbeit verschiedener Partner, von denen jeder einen bestimmten Aufgabenbereich übernimmt.

Die möglichen Kooperationspartner in dieser Arbeit sind auf der einen Seite die Schulen und auf der anderen Seite die Jugendhilfe mit dem örtlichen Träger Jugendamt und freien Trägern, d. h. den Anbietern von Jugendhilfeleistungen.

Das Gegenteil von Kooperation ist nach diesem Verständnis die Nicht-Kooperation. Dazwischen lässt sich ein Kontinuum denken, das von engster Zusammenarbeit bis zum Fehlen jeglichen Kontaktes reicht.

Es besteht eine begriffliche Nähe zu Koordination und Vernetzung, wobei es Überschneidungen gibt. Konkurrenz hingegen ist nur bedingt das Gegenteil von Kooperation, da Konkurrenten sehr wohl kooperieren können, wenn z.B. äußere Bedingungen dies erforderlich machen.

Auf Ergebnisse verweist eine Definitionen, die Kooperation als Strategie beschreibt, „die auf Zusammenarbeit und Austausch mit anderen basiert und zielgerichtet den (möglichen) eigenen Nutzen auf den Nutzen der K.-Partner abstimmt.“ (Politiklexikon, Schubert und Klein 2011, 349).

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Es gibt vielfältige Definitionsversuche von Kooperation, wobei es Unterschiede in der Reichweite gibt, z.B. was die erforderlichen Ebenen der Zielkonformität betrifft, oder ob es eher um die Abstimmung des Weges oder des Zieles geht (vgl. v. Santen und Seckinger 2003, 28).

Kooperation als gesellschaftliches Merkmal

Die Ausdifferenzierung in immer neue Sub- und Teilsysteme ist ein wesentliches Merkmal moderner Gesellschaften. Die einzelnen Teile sind auf Kooperation angewiesen, wenn die eigenen Möglichkeiten nicht ausreichen, um neue Anforderungen und Probleme zu bewältigen. Das betrifft sowohl rechtliche Befugnisse, personelle und materielle Ressourcen als auch Wissen. „Die gesellschaftliche Distribution von Wissen ... kulminiert in höchst komplizierten und geheimnisvollen Zusammenhängen der Expertenschaft“ (Berger u. Luckmann 2000, 45f.). Die Notwendigkeit zunehmender Kooperation lässt sich also unmittelbar aus der gesellschaftlichen bzw. institutionellen Differenzierung ableiten.

Kooperation als Modewort

Der inflationäre Gebrauch des Wortes Kooperation und seine vielfach unpräzise und individuelle Nutzung stellen den Gebrauchswert für diese Arbeit nicht in Frage. Die Nutzung des Begriffs als Worthülse oder Sammelbegriff bietet die Chance, sich mit seiner Anwendung und den Inhalten kritisch auseinander zu setzen, um ihn letztlich reflektiert selber zu nutzen.

Kooperation wird als Problemlösungsstrategie häufig idealisiert, ohne dass damit näher auf Intentionen eingegangen wird. Van Santen und Seckinger kritisieren „fast schon mystische Heilsversprechen von Kooperation“ (2003, 9) und verweisen darauf, dass der Begriff Kooperation vielfach benutzt wird, ohne damit zu erklären, was jemand damit zum Ausdruck bringen möchte. Eine präzise intersubjektive Begriffsbestimmung sei kaum möglich, weil es sich um ein normatives, vages, mehrdeutiges und mehrdimensionales Konzept handele (a.a.O., 26). Im normativen Sinn gilt Kooperation fast generell als „gut“ und erstrebenswert.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

1.5.1.2 Jugendhilfe – begriffliche Eingrenzung

Der Begriff Jugendhilfe wird in dieser Arbeit stellvertretend für die Hilfen zur Erziehung gebraucht. Formal umfasst die Jugendhilfe neben den Hilfen zur Erziehung auch die Jugendarbeit. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt bei den Hilfen zur Erziehung, wobei der Begriff Jugendhilfe als Synonym verwendet wird. Dieser Kernaspekt der Jugendhilfe, also die Unterstützung in Problemlagen mit helfendem und kontrollierendem Auftrag, ist rechtlich und finanziell getrennt von der Jugendarbeit mit ihren Tätigkeitsfeldern, z.B. gesellschaftlicher Partizipation, Kultur, Freizeitgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung. In den Interviews wurden Mitarbeiterinnen des Kreisjugendamtes und freier Träger aus dem Bereich der Erziehungshilfe befragt.

1.5.1.3 Schule – regionale Eingrenzung

Bei der Vielzahl der unterschiedlichen Schulen für eine Schülerschaft, die sich altersmäßig von fünf Jahren bis zum Teil weit in die Volljährigkeit erstreckt, wurde eine Eingrenzung erforderlich. Mit „Schule“ ist in dieser Arbeit das Spektrum der örtlichen allgemeinbildenden Schulen der Primarstufe (Grundschule) bis zur Sekundarstufe I (Förder-, Haupt-, Real- und Oberschule) gemeint. An diesen Schulen wurden Schulleitungen und Lehrkräfte interviewt und Fallbeispiele gesammelt. Berufliche Schulen und Gymnasien (bis auf eine Ausnahme) liegen ebenso wie eine Gesamtschule in der Kreisstadt bzw. in benachbarten Landkreisen und damit außerhalb des Forschungsfeldes.

1.5.1.4 Begriffliche Zuordnung von Schule und Jugendhilfe

Da im Verlauf der Arbeit die Begriffe Organisation, System, Institution und Akteur stellvertretend und als Beschreibung für Schule und Jugendhilfe Verwendung finden oder auch als Synonyme gebraucht werden, ist eine Klärung vorab sinnvoll. Die allgemeine begriffliche Zuordnung ermöglicht einen ersten theoriegeleiteten Blick auf Schule und Jugendhilfe und macht Aspekte deutlich, die auf die Kooperation Einfluss haben können.

Organisation

Der Begriff Organisation umfasst zwei Aspekte: Zum Einen soziale Gebilde oder Systeme, die gegenüber ihrer Umwelt auf eine zeitlich überdauernde Existenz angelegt sind, bestimmte Ziele verfolgen, aus Individuen oder Gruppen bestehen und eine interne Struktur aufweisen.

Zum Anderen bezeichnet der Begriff eine Tätigkeit oder einen Prozess. Damit sind momentane, veränderliche oder stabile Verhaltens- oder Tätigkeitsprozesse gemeint, die auf bestimmten Regeln, Qualitätskriterien, Verhaltensstandards oder Heuristiken basieren (vgl. Dorsch 1998, 598).

Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe sind nach diesem Verständnis in ihrer Struktur Organisationen. Als solche sind sie fortgesetzt organisierend tätig und passen ihre internen Abläufe und Interaktionen den eigenen Erfordernissen und der Umwelt an. Beide Organisationen lassen sich auch als Arbeitsorganisationen verstehen, in denen Fachkräfte in einem Anstellungs- oder Beamtenverhältnis gegen Entgelt Leistungen erbringen. Aus dieser Perspektive fällt dann wieder der Blick auf formale Qualifikationen, räumliche Strukturen und Tätigkeitsabläufe, z.B. in Schulen oder Zuständigkeitsbereichen, sowie prozessuale Abläufe, also z.B. das Unterrichten und Aufteilen von Schülergruppen oder das Finden von geeigneten Erziehungshilfen (vgl. Brüsemeister 2007, 108).

System

Nach Luhmann (2002) ist das System der modernen Gesellschaft durch funktionale Differenzierung charakterisiert, wobei Subsysteme durch Bezug auf spezifische Funktionen gebildet werden. „Das Erziehungssystem als eines dieser Funktionssysteme operiert in einer gesellschaftlichen Umwelt, in der andere Funktionen durch andere Funktionssysteme wahrgenommen werden, die das Erziehungssystem insoweit entlasten.“ (a.a.O., 14) Charakteristisch sind dabei die Beobachtung der eigenen Operationen, also Selbstreferenz und die Differenz zwischen System und Umwelt und sich daraus ergebende Fremdreferenz. Ein weiterer Aspekt ist, dass Subsysteme über spezifische Formen der Kommunikation verfügen und über das Medium Sinn Ungewissheit absorbieren. Luhmanns Betrachtungen zum Erziehungssystem beziehen sich

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

primär auf die Schulen, wobei eine Analogie zur Jugendhilfe offensichtlich ist. Beide Systeme, genau genommen gesellschaftliche Subsysteme, übernehmen ihre Aufgaben in und von der Gesellschaft und werden dafür von anderen Dingen entlastet. Für die Kooperationsproblematik ist die Systemsicht hilfreich, weil sie die Unterschiede der Kommunikation und der Sinnstrukturen verdeutlicht und dabei einen großen Teil der Verantwortung von den Einzelpersonen auf das System überträgt.

Institution

Sowohl Schule als auch Jugendhilfe sind gesellschaftliche (öffentliche) Einrichtungen, aber auch Regelungskomplexe, denen im gesellschaftlichen System grundlegende Bedeutung zukommt.

Die von Berger und Luckmann (2000, 58) genannten Voraussetzungen von Institutionen, Historizität und Kontrolle, erfüllen sowohl Schule als auch Jugendhilfe. „Das Fortwirken einer Institution gründet sich auf ihre gesellschaftliche Anerkennung als 'permanente' Lösung eines 'permanenten' Problems“ (a.a.O., 74). Deutlich wird dies u.a. bei der als erforderlich betrachteten Vermittlung von Bildung an nachkommende Generationen durch die Umsetzung der allgemeinen Schulpflicht für die Institution Schule. Für die Jugendhilfe als Institution ist es u.a. die Problematik der Überforderung der Eltern bei der Versorgung und Erziehung der Kinder. Als Lösung verfügt Jugendhilfe neben der Kontroll- und Beratungsfunktion über diverse Hilfen und rechtliche Möglichkeiten, z.B. bei der Gefährdung des Kindeswohls.

Beide Institutionen haben neben der Kontrollfunktion auch Sanktionsmöglichkeiten und verfügen über eine bestimmte Macht. „Die Institutionen stehen dem Individuum als objektive Faktizität unabwendbar gegenüber.“ (a.a.O., 64) Vertreter beider Institutionen verfügen über rollenspezifisches Wissen und sind damit Spezialisten und Sachwalter eines gesellschaftlichen Ausschnittes.

Akteure

Akteure sind zunächst einmal sinnhaft und intentional agierende Einzelpersonen, „denen wiederum von anderen Akteuren Handeln zugeschrieben werden kann“ (Schimank 2010, 45). Neben diesen individuellen Akteuren gibt

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

es, als eigenständige Handlungseinheiten, überindividuelle Akteure bzw. korporative Akteure. Eine Organisation „Körperschaft“ oder „juristische Person“ lässt sich als korporativer Akteur verstehen, wobei typisch ist, dass nach außen möglichst einheitliche Interessen vertreten werden und sie immer nur über Agenten handeln können. Diese Agenten entscheiden und handeln als individuelle Akteure im Namen des korporativen Akteurs. Eigene Interessen, die Kontrolle über bestimmte Ressourcen und eine gewisse gegenseitige Abhängigkeit (Interdependenz) sind typische Merkmale von Akteuren (vgl. Peisendörfer 2008, 26f, Coleman 1991, 33f.). Als individuelle Akteure treffen z.B. einzelne Lehrkräfte und Beschäftigte aus dem Bereich Jugendhilfe auf andere individuelle Akteure oder auf korporative Akteure: Jugendämter, Jugendhilfeeinrichtungen oder Schulen. Das Zusammentreffen hat in der Regel typische Züge, die sich aus der Akteurskonstellation ergeben. Unterschiedliche Akteurmodelle haben einen hohen Erklärungswert für die Kooperationsproblematik, wie in Kapitel 5 deutlich werden wird.

1.5.2 Aufbau der Arbeit

Im 2. Kapitel werden Aspekte der Entwicklung und der aktuellen Situation von Schule und Jugendhilfe dargestellt, um die Ausgangslage für Kooperation bzw. Nicht-Kooperation aufzuzeigen. Diese Darstellung bietet den Hintergrund für die Fragen nach Kooperationshemmnissen, Risiken und möglicherweise unerwünschten Folgen der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Wer mit den historischen Grundlagen von Schule und Jugendhilfe vertraut ist und gegenwärtige Auseinandersetzungen um Reformen, Umstrukturierungen und Belastungen kennt, kann dieses Kapitel ggf. überschlagen.

Das 3. Kapitel ist dem Forschungsstand gewidmet. Ausgewählte wissenschaftliche Veröffentlichungen und Publikationen der unterschiedlichen Akteure verweisen auf den Forschungsstand und die laufende Kooperationsdiskussion.

Im 4. Kapitel erfolgt die Darstellung der eigenen qualitativen Forschung zum Thema. Der Zugang zum Forschungsfeld, die Erarbeitung des Interviewleit-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

fadens, die Interviewführung und Auswertungsmethode werden ausführlich dargestellt.

Um die Vertraulichkeit der Gespräche und die persönlichen Interessen der Interviewpartner zu schützen, sind die Interviewtranskripte nicht im Anhang enthalten, sondern sie liegen nur auf CD für die Prüfungskommission vor.

Einzelne Interviewaussagen werden in anonymisierter Form als Quellen im Text behandelt. In den Interviews genannte Namen von Personen, Schulen und Orten wurden systematisch geändert.

Im 5. Kapitel werden die Forschungsergebnisse dargestellt und es erfolgt eine Verknüpfung mit wissenschaftlichen Theorien und Ansätzen, bzw. der Versuch diese zu erweitern oder auf die Forschungsergebnisse zu übertragen. Hier fließen auch Erkenntnisse anderer Forscher ein.

In Kapitel 6 werden aus den Forschungsergebnissen mit unterschiedlichen methodischen Hilfsmitteln theoretische Erkenntnisse generiert.

Das 7. Kapitel enthält eine Wertung der gewonnenen theoretischen Erkenntnisse und es werden begründete und bewusste Grenzen der Kooperation aufgezeigt.

Im 8. Kapitel erfolgt ein Fazit und es werden, abgeleitet von den Forschungserkenntnissen, Möglichkeiten zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe aufgeführt.

2 Rahmenbedingungen der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Veränderungsdruck, grundsätzliche und historische Differenzen.

Eine Betrachtung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe als inter-organisationales und zum Teil auch organisationsinternes Geschehen ist ohne Berücksichtigung der Umwelt und der jeweiligen Entwicklungsprozesse nicht angemessen möglich, das heißt, etliche in den Interviews aufscheinende Kooperationshemmnisse werden erst durch die organisationalen Rahmenbedingungen und eine historische Einordnung nachvollziehbar. Nachfolgend sollen also die Bedingungen offengelegt werden, auf die sich die zu suchenden theoretischen Erkenntnisse beziehen (vgl. Strauss und Corbin 1996, 8).

Die für die Kooperation bedeutsamen Aspekte der beiden gesellschaftlichen Teilsysteme werden aus der Fachliteratur zusammengestellt, wobei die Kenntnisse des Forschungsfeldes und Vorab-Äußerungen der Interviewteilnehmer Anregungen lieferten. Diese Vorgehensweise ist dem Sachverhalt geschuldet, dass die Rahmenbedingungen in den Leitfadeninterviews nicht oder nur am Rande erwähnt werden, sei es, dass sie den Befragten in der Situation nicht bewusst sind, sei es, dass die Kenntnis im „Expertengespräch“ vorausgesetzt wird.

2.1 Aktualität der Thematik

Sowohl die Jugendhilfe als auch die Schulen stehen unter kritischer Beobachtung. Die Einschränkungen finanzieller Spielräume der öffentlichen Hand, laufende Strukturveränderungen und Debatten um Effektivität und Effizienz setzen beide Systeme unter Druck.

Der gesellschaftliche Wandel mit Schwächung familiärer Strukturen und wirtschaftlichen Unwägbarkeiten erhöht den Bedarf an Jugendhilfeleistungen. Gleichzeitig klagen viele Schulen über eine schwieriger werdende Schülerschaft. Die Einführung von Ganztagschulen brachte zum Teil eine Intensivierung der Zusammenarbeit, nicht zuletzt, weil die Kinder und Jugendlichen verstärkt ihre Probleme in die Schule transportierten. Dass viele Lehrkräfte mit der Erfüllung ihrer beruflichen Aufgaben Probleme haben, ist

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

unbestritten und zeigt sich u.a. in den vielfältigen Veränderungsbemühungen und -ideen beim Studium, der Organisation des Referendariats und bei der Personalauswahl.

Auf der anderen Seite wird bei der Fallübernahme im Jugendamt oder spätestens beim Erstgespräch in der Familie meist deutlich, dass es neben diversen familiären Problemen auch Schulkonflikte gibt. Wenn Familien und Jugendliche aus eigener Initiative Jugendhilfe beantragen, erfolgt dies anscheinend gehäuft unter dem Druck von Schulproblemen. Auf Nachfrage wird dann oft klar, dass sich die Familie auf Drängen der Schule an das Jugendamt wendet. Laut Hammer ist bei ca. drei Viertel aller schulpflichtigen Minderjährigen in den Hilfen zur Erziehung eine Verknüpfung mit der für sie zum Teil belastenden Schulwirklichkeit unerlässlich (2011, 469).

2.2 Historisch gewachsene unterschiedliche Institutionen. Die unterschiedlichen Wurzeln.

Die Geschichte von Schule und Jugendhilfe unterscheidet sich fundamental. Das gesellschaftliche Teilsystem Schule blickt zurück auf mehrere Jahrhunderte Tradition. Im Mittelalter entstanden Lateinschulen, in denen privilegierte Kinder aus Adel und gehobenem Bürgertum die Voraussetzungen zum Studium erlangten. (Ein Gymnasium im Forschungsbereich dieser Arbeit wurde im Jahr 1328 als Lateinschule gegründet.) Regionale Herrscher und Obrigkeiten erließen ab dem 16. Jahrhundert Schulordnungen, wobei die Reformation eine wesentliche Rolle spielte. Beispiele sind die Braunschweigische Schulordnung von 1528 und die Württembergische Schulordnung von 1559 (vgl. Reyer 2006, 29ff.). Ausgehend von Preußen unter König Friedrich Wilhelm I. mit dem Königlichen General-Edict von 1717 erfolgte ab dem 18. Jahrhundert nach und nach die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht in allen deutschen Teilgebieten.

Mit der wachsenden Bedeutung der Schulen stiegen auch das Ausbildungsniveau, die gesellschaftliche Stellung und das Einkommen der Lehrkräfte. Die

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Akzeptanz der gesellschaftlichen Chancenzuweisung durch zugeteilte bzw. erworbene Schulabschlüsse verlief parallel zu dieser Entwicklung.

Die Anfänge der Jugendhilfe mag man im Armenrecht des Mittelalters sehen, wobei die Jugendhilfe selber ihre frühen Wurzeln häufig bei Pestalozzi sucht. Er setzte sich für Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten Verhältnissen ein, z.B. mit der Führung eines Waisen- und Armenhauses in Stans ab 1799. Nicht zuletzt durch die von Rousseau angestoßene „Entdeckung der Kindheit“ mit der erstmaligen Betonung der Eigenständigkeit und der Eigenrechte des Kindes setzte eine Bewegung ein, in der z.B. Johann Heinrich Wichern 1833 das „Rauhe Haus“ in Hamburg gründete (vgl. v. Hirschberg, Kähler u. Remé 2013, 7). Die Zeit war offensichtlich reif für diese Ideen und Aktivitäten, so dass es in der Folge fast überall in Europa organisierte Bestrebungen zur Verbesserung der Lebenssituation von vernachlässigten Kindern und Jugendlichen gab. „Zusammen mit der damit einhergehenden Ausdifferenzierung der Armenfürsorge, insbesondere in den deutschen Großstädten an der Schwelle zum 19. Jahrhundert, wurde die Kinder- und Jugendhilfe zu einem genuinen Bestandteil der Entstehung eines modernen Wohlfahrtsstaates“ (a.a.O.).

Verglichen mit der Schulgesetzgebung gewann die rechtliche Seite der Jugendhilfe in Deutschland vergleichsweise spät an Bedeutung mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922/24, das auf Aufsicht, Schutz und Fürsorge basierte.

Für einen umfangreicheren historischen Rückblick auf die Geschichte des Bildungssystems und zu der Entwicklung der Jugendhilfe sei an dieser Stelle auf die existierende umfangreiche Fachliteratur verwiesen.

Beim Vergleich der Geschichte von Schule und Jugendhilfe wird deutlich, dass erstere ihre Wurzeln im Bereich der privilegierten Bevölkerungskreise hatte und sich auch an deren Kinder richtete, während letztere zur Unterstützung und Kontrolle an „Bedürftige“ adressiert war. Im Laufe der Entwicklung wurde schulische Bildung als vorteilhaft für den Staat erkannt und dem entsprechend gefördert. Speziell aus wirtschaftlicher und militärischer Sicht wurden die Alphabetisierung und die Vermittlung mathematische Grundkenntnisse für

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

breitere Bevölkerungskreise unverzichtbar. Der Schulbesuch wurde damit ab einem bestimmten Lebensalter zum Normalfall.

Die Jugendhilfe wurde hingegen als soziale Aktivität verstanden, um gescheiterte oder vom Scheitern bedrohte junge Menschen zu helfen. Hier standen als „gute Tat“ oder als Überwachung „randständiger Personenkreise“ zunächst keine volkswirtschaftlichen Aspekte im Vordergrund. Es ging hier immer um den „Störfall“ außerhalb der Normalität, auch wenn die Abweichung nicht vom gesellschaftlichen System zu trennen ist.

Während Bildung sehr wohl als Investition (ggf. in die eigenen Kinder) verstanden wurde, war die Jugendhilfe ein karitativer Akt und lange Zeit begrifflich mit Armen, Bedürftigen, Waisen, Almosen, Wohlfahrt und Fürsorge verknüpft. Auch wenn sich inzwischen die Begriffe veränderten und von sozialem Nachteilsausgleich, Anrecht auf Unterstützung und gesellschaftlicher Teilhabe usw. gesprochen wird, werden Sozialausgaben in der Regel als Kosten und nicht als Investitionen gesehen. Bildung hingegen wird immer noch als wichtige Investition betrachtet und auch als solche propagiert. Die unterschiedliche Sicht auf die Institutionen hat somit eine historische Dimension, die als Hintergrund für eine Zusammenarbeit nicht auszublenden ist.

Seit den 60er Jahren werden immer wieder Tendenzen zur Annäherung und Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe beschrieben, wobei aber beide Seiten bestrebt waren, ihre Eigenständigkeit zu wahren und die unterschiedliche Fachlichkeit zu betonen. Letzteres wird auch in der kompletten Trennung der Ausbildungseinrichtungen, bzw. Studienfächer deutlich.

2.3 Funktionale Differenzierung

Schule und Jugendhilfe lassen sich als Produkte funktionaler Differenzierung bzw. Arbeitsteilung betrachten, auch wenn bestimmte Grenzen brüchig werden.

Die fortschreitende Arbeitsteilung beschreibt Durkheim als eine unvermeidliche Folge der modernen Arbeitswelt mit Gesetzescharakter (1992, 83). Auch im Bildungssystem kann man von Arbeitsteilung sprechen: auf der Ebene der Organisationsstrukturen, einmal gegliedert nach Altersstufen, zum anderen

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

nach Bildungs- und Förderungsansprüchen. Gerade in Deutschland hat die in verschiedenen Studien kritisierte Ausdifferenzierung des Schulsystems zur Existenz unterschiedlicher Institutionen geführt: vorschulischen Bildungseinrichtungen, Grundschulen, Haupt-, Real-, Gesamtschulen, Gymnasien, Förderschulen für diverse Benachteiligungen/ Behinderungen, zum Teil in unterschiedlicher Trägerschaft und ergänzt durch private Schulen mit jeweils eigenen Ausrichtungen, z.B. Waldorfschulen oder Montessorischulen. Da die Bildung in der Bundesrepublik Länderangelegenheit ist, konnten sich regional unterschiedliche Gliederungen des Schulsystems etablieren.

Eine Ausdifferenzierung, die sich als Buchtitel verdichten lässt: Für jedes Kind die richtige Schule (Brammer/Struck 1998).

Auf der anderen Seite differenziert sich auch die Jugendhilfe funktional in hohem Maße: Im Jugendamt gibt es u.a. den regional gegliederten allgemeinen Sozialdienst (ASD), den Pflegekinderdienst, die Experten für Scheidungs- und Trennungsprobleme (die auch für die betroffenen Kinder zuständig sind), die Jugendgerichtshilfe, etc.

Bei den Freien Trägern findet die Differenzierung im Angebotsbereich statt. Hier gibt es neben der klassischen stationären Jugendhilfe („Heimunterbringung“) in unterschiedlichen Formen Angebote der ambulanten Betreuung: sozialpädagogische Familienhilfe, soziale Gruppenarbeit, Erziehungsbeistandschaft, Jungen- und Mädchenarbeit etc. Daneben gibt es von Seiten der Jugendhilfe auch Angebote, die gezielt zu schulischen Abschlüssen führen sollen bzw. den Schulbesuch ersetzen. Beispiele sind die Flex-Fernschule, die Web-Individualschule, Produktionsschulen und Projekte, die die Arbeitsagentur und Landkreise gemeinsam finanzieren, um jungen Menschen (Schulabbrechern etc.) außerhalb der regulären Schulen einen Schulabschluss zu ermöglichen.

2.4 Gesellschaftliche Funktion von Schule und Jugendhilfe

Gudjons verdeutlicht die gesellschaftlichen Funktionen der Schule im Sinne einer struktur-funktionalen Theorie, wobei er sich auf Fend, Fingerle und Klafki bezieht (2012, 320).

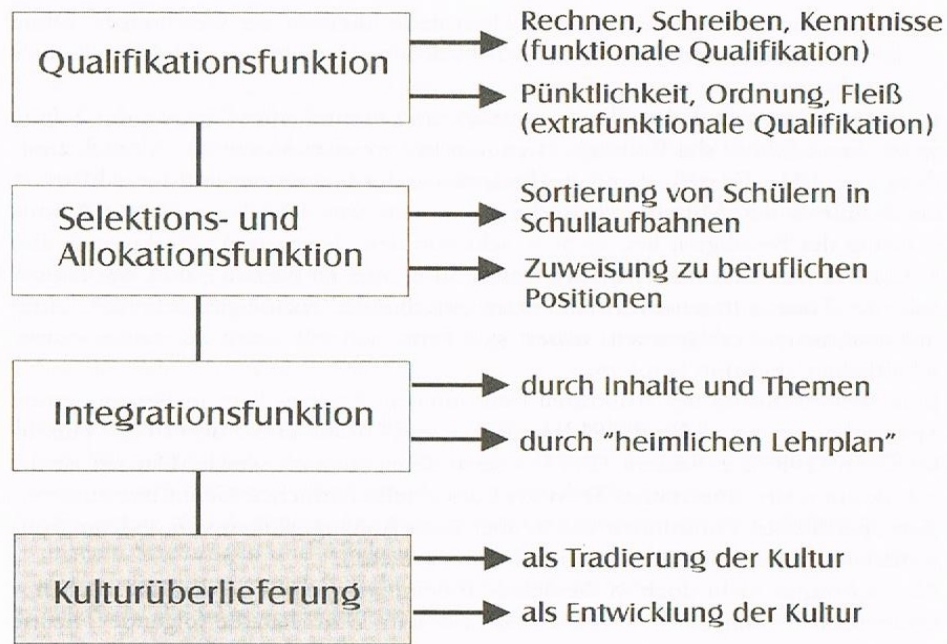


Abbildung 1: Gesellschaftliche Funktionen der Schule (Gudjons 2012, 321)

Die Schule leistet einen entscheidenden Beitrag zur Wirklichkeitskonstruktion der nachfolgenden Generationen, ermöglicht in unterschiedlichem Maße die Teilhabe an der sich entwickelnden Gesellschaft und sichert deren Weiterentwicklung und Fortbestand (vgl. Kösler/ Markowitz/ Schwab 2012, 8). Im gesetzlich formulierten Bildungsauftrag der Schule wird dabei u.a. auf die Erziehung der Persönlichkeit auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegung verwiesen. Den Schülerinnen und Schülern sollen die Wertvorstellungen des Grundgesetzes und der Niedersächsischen Verfassung vermittelt werden, um fähig zu werden, „die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen..., sich im Berufsleben zu behaupten und das

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

soziale Leben verantwortlich mitzugestalten.“ (§2 des Niedersächsischen Schulgesetzes 2014).

Wichtige und machtvolle Funktionen des Schulsystems sind demnach Qualifikation, Selektion und Allokation und im Vollzug Sozialisation und Integration, bei gleichzeitiger Kulturüberlieferung und dem Anspruch, zu demokratischer Mündigkeit zu erziehen. Dies bei selbstverständlicher Legitimation und Monopolanspruch auf Vergabe von Zeugnissen und Schulabschlüssen. Göppel beschreibt aus Sicht der Jugendsozialarbeit kritisch, „dass die Schule die zentrale und dominante Institution darstellt, die das Recht hat, Kinder und Jugendliche über 9, 10, 13 Jahre hinweg zu erfassen, in möglichst homogene Lerngruppen zu bündeln und über 5, 6, 8 Stunden täglich in ihren Mauern mit Unterricht als zentraler Sozial- und Tätigkeitsform zu fordern, zu fördern, zu unterhalten, zu plagen... . Dass ihr die Macht zusteht Präsenz einzufordern, zu sanktionieren, zu selektieren, Zensuren und Zertifikate zu verteilen und damit über Berufswege und Lebenschancen zu entscheiden“ (2012, 60). Trotz aller Kritik kann das Bildungsmonopol der Schule immer noch als weitgehend unumstößlich gelten. Eine grundsätzliche kritische Einstellung zum Schulsystem kann, wenn sie von Vertretern der Jugendhilfe implizit oder gar explizit geäußert wird, die Kooperation mit Lehrkräften erheblich beeinträchtigen.

Im Gegensatz dazu ist die Jugendhilfe strukturell nachrangig. Sie soll in erster Linie den elterlichen Erziehungsauftrag ergänzen und hat hierfür auch ein Wächteramt: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (§ 1, 2 SGB VIII, Sozialgesetzbuch Kinder- und Jugendhilfe 2014). Jugendhilfe „soll dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen, Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen, Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen (und) dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“ (§1,3 a.a.O.). Damit wird Jugendhilfe in der Regel erst aktiv, wenn Bedrohungen oder Defizite erkennbar werden und keine

ausreichenden privaten Ressourcen zur Bewältigung problematischer Lebenslagen zur Verfügung stehen.

Jugendhilfe hat individuell helfende und ggf. auch hoheitlich eingreifende Aufgaben zu erfüllen und orientiert sich an spezifischen Problem- und Interessenlagen ihrer Adressaten. Damit unterscheidet Sie sich grundlegend von Schule, die sich an alle Kinder und Jugendliche richtet und damit eine öffentliche Normalinstitution darstellt (vgl. Oelerich, 1998, 107). Dass diese staatliche Hilfe inzwischen aber immer häufiger nachgefragt wird bzw. erforderlich ist, wird im 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung hervorgehoben: „Die Kinder- und Jugendhilfe ist ‘in der Mitte der Gesellschaft’ angekommen. Sie stellt ... nicht mehr nur eine Nothilfe für eine kleine Bevölkerungsgruppe dar, sondern ist selbstverständlicher Teil der sozialisatorischen Infrastruktur der Gesellschaft geworden.“ (2013, 397).

2.5 Ausbildung und Selbstverständnis der Beschäftigten in den Institutionen

Wichtige Stichpunkte sind hier: Gesellschaftliches Ansehen, individualisierte Betrachtung kontra Gleichbehandlung, „gerechte“ Chancenzuteilung, mögliche Identifizierung mit der Klientel, Beschäftigungsverhältnisse. Das heißt. Lehrkräfte sind häufig verbeamtet, Jugendamtsmitarbeiter in sicherer kommunaler Anstellung, Mitarbeiter der Freien Träger dagegen in Arbeitsverhältnissen mit sehr unterschiedlicher Stabilität.

Auf der Ebene der Fachkräfteausbildung gibt es zum Teil direkte Entsprechungen zu den oben aufgeführten ausdifferenzierten Schultypen. In unterschiedlichen Studiengängen und Fachschulausbildungen werden Fachkräfte für den Bildungsbereich ausgebildet. Typischerweise sind auch diese Ausbildungsgänge in Länderhoheit geregelt und unterliegen dem jeweiligen politischen Richtungsstreit.

Die Lehrkräfte haben sich häufig auch arbeitsteilig spezialisiert. Als Fachlehrer konzentrieren sie sich auf bestimmte Unterrichtsinhalte oder Altersstufen oder

nehmen nach Fortbildungen schulische Zusatzaufgaben war, z.B. Vertrauenslehrertätigkeit oder Sprachförderung.

Auch sozialpädagogische Fachkräfte unterliegen einer gewissen Spezialisierung, wobei die Ausbildung meist in Richtung Generalisierung strebt und weitere Qualifikationen nach Interessen- und Arbeitsschwerpunkten erfolgen.

2.6 Unterschiedliche rechtliche Grundlagen

Eine Betrachtung der rechtlichen Gegebenheiten erleichtert das Verständnis des Kooperationsgeschehens. Scharpf weist auf die Notwendigkeit hin, Rechtsbelange in die institutionalistische sozialwissenschaftliche Forschung mit einzubeziehen, auch wenn sie nicht im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen (2000, 98).

Das Bildungssystem und somit auch die Schulen sind im föderalen System der Bundesrepublik Länderangelegenheit. Aktuelle und Geschichte gewordene parteipolitische bzw. bildungspolitische Interessen führten zu erheblichen Unterschieden in den rechtlichen Regelungen zur Schulgliederung, Lehrerausbildung und -besoldung.

Die Jugendhilfe hingegen ist bundeseinheitlich geregelt im Sozialgesetzbuch VIII, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Die Bestrebungen, die Jugendhilfegesetzgebung im Rahmen der Föderalismusreform 2006 zur Ländersache zu machen, scheiterten, die Gesetzgebungskompetenz verblieb beim Bund.

Für die Jugendhilfe ist die Zusammenarbeit mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung im §81 (3) des KJHG (SGB VIII) ausdrücklich vorgegeben.

Auf Seiten der Schule wird die Zusammenarbeit durch die jeweiligen Landesschulgesetze, z.B. §25 (3) Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG), und in Erlassen bzw. Anweisungen der Kultusministerien vorgegeben. Relativ aktuell ist der Erlass zum Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen (2014), der Regelungen aus Gesetzen, Verordnungen und Erlassen abbildet. Unter dem Qualitätsmerkmal 3.3, zur Schulorganisation wird auch auf Kooperation verwiesen:

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

„Für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf wird das Unterrichtsangebot ergänzt um ein außerunterrichtliches Beratungs- und Förderangebot in Zusammenarbeit u. a. mit Schulpsychologie, Trägern der Jugendhilfe, Erziehungsberatungsstellen. Die Verfahrensabstimmungen umfassen dabei die inhaltliche Ausgestaltung und die verlässliche Bereitstellung der Angebote sowie die organisatorische Einbindung der beteiligten Professionen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2014, 11).

Durch die Zuordnung zur Schulqualität erfährt die Kooperation mit Jugendhilfe möglicherweise eine gewisse Aufwertung.

Übersicht der rechtlichen Zusammenhänge

1	Öffentliche Träger der Jugendhilfe - Klienten	Formeller Rechtsakt zwischen Staat und Bürger. Sowohl freiwillige Leistungen, ggf. mit Rechtsanspruch (Hilfe, Beratung), zum Teil gesetzliche Eingriffsbefugnisse (Schutz und Kontrollfunktion, z.B. bei Kindeswohlgefährdung gem. SGB VIII, §8a) <u>Jugendamt</u> .
2	Schule - Klienten	Gesetzlicher Akt: Allgemeine Schulpflicht, Rechtsverhältnis nicht freiwillig begründet! Lehrkräfte, zumeist verbeamtet, versehen ihre Aufgaben nach den Landesschulgesetzen und Erlassen. (betr. z.B: Zeugnisse, Versetzungen, Disziplinierung)
3	Schule - Jugendhilfe	Gesetzlich nur sehr allgemein geregelt: Niedersächsisches Schulgesetz § 25 (3): Schulen arbeiten mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe sowie anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich wesentlich auf die Lebenssituation junger Menschen auswirkt, im Rahmen ihrer Aufgaben zusammen. (Zusätzliches regeln Erlasse.)
4	Öffentliche Träger der Jugendhilfe - Schule	Sozialgesetzbuch VIII (Stand 1/2015), § 81, Strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen: Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und öffentlichen Ein-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

		<p>richtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit ...</p> <p>3. Schulen und Stellen der Schulverwaltung,... im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenzuarbeiten.</p>
5	Öffentliche Träger der Jugendhilfe - Freie Träger der Jugendhilfe	Zwischen beiden bestehen spezielle Rechts- und Auftragsbeziehung gem. Sozialgesetzbuch VIII. Freie Träger sind als Dienstleister abhängig von amtlicher Zulassung, Leistungs- und Entgeltvereinbarungen.
6	Freie Träger der Jugendhilfe - Schule	Spezielle rechtliche Beziehungen bei Kooperationsvereinbarungen vertraglicher Art. Häufig mit Projektbezug bzw. Jugendhilfe als Erbringer von Dienstleistungen
7	Zusammenarbeit zwischen Schulen	Gemäß Niedersächsischem Schulgesetz §25 (1) können Schulen eine ständige pädagogische und organisatorische Zusammenarbeit vereinbaren, z.B. hinsichtlich Unterrichtsangebot und Durchlässigkeit. Beim Unterschreiten der vorgegebenen Mindestgröße sollen benachbarte Schulen zusammenarbeiten.

Tabelle 1 Rechtliche Zusammenhänge (G. E.)

Von der politisch-gesetzgeberischen Seite wurde somit der Rahmen für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe vorgegeben, wobei die Formulierungen für die Ausgestaltung der Zusammenarbeit viel Spielraum lassen. Die in der o.a. Tabelle dargestellten Rechtsbeziehungen im Umfeld der Kooperation sind meist sehr viel detaillierter ausgestaltet.

2.7 Schule und Jugendhilfe unter Rechtfertigungs- und Veränderungsdruck

Schule und Jugendhilfe befinden sich kontinuierlich in einem Wandlungsprozess. Einen Überblick zur Modernisierung der Schule, zu ihren Leitideen, Konzepten und Akteuren geben Brüsemeister und Eubel (2003).

Die Ursachen des Veränderungsdrucks sind überwiegend übergeordneter politischer bzw. gesellschaftlicher Art, auf die die Schul- und Sozialpolitik reagiert. Das Diktat knapper Kassen, Finanzkrise, Staatsverschuldung, die gezielte Verringerung der Staatsquote, internationale Bildungsvergleiche, Inklusion als Rechtsanspruch, demographischer Wandel und Migration sind hierzu nur einige der Schlagworte.

2.7.1 Das Schulsystem im Dauerstress „von oben“

Die Schulen stehen nicht erst seit ihrem problematischen Abschneiden bei internationalen Vergleichen unter erheblichem Modernisierungsdruck. Die Ergebnisse der Vergleiche, z.B. der PISA - Testreihe, dienen vielfach der Rechtfertigung von politisch motivierten Veränderungen. Schulen sollen mehr Autonomie erhalten, wobei die von oben verordnete Selbständigkeit nicht nur mit einem Zugewinn an Freiheit, sondern auch massiv mit einer Zunahme von Verantwortung einhergeht. Die Schulen sind gehalten, Schulprogramme und Profile zu entwickeln, die dann die Grundlagen für Überprüfungen werden. Die Schulen stehen unter einem erhöhten Überprüfungsdruck, z.B. durch die Schulinspektion. Generell stehen die Schulen inzwischen unter einem zunehmenden Rechtfertigungsdruck durch den Schulentwicklungsauftrag und erleben viele Neuerungen als „mehr oder weniger diffuse Kontrollansprüche“ (Maritzen 2003, 251). Die Schulprogramme sieht Maritzen damit in einer Reihe mit anderen, in der Vergangenheit von Bildungsplanern „zentral vorformulierten Innovationszumenutungen“ (a.a.O., 252), die von den Lehrerkollegien als zusätzliche Belastung gewertet werden und aus ihrer Sicht keine Verbesserung für die schulische Arbeit erwarten lassen.

Diese Entwicklungen werden verschärft wahrgenommen vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen um Umstrukturierungen des gegliederten Schul-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

systems. Sonderschüler und die geringer werdende Zahl der Hauptschüler haben in der Regel wenig Aussicht auf eine befriedigende Teilhabe am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und stellen damit eine Problemgruppe für das Sozialsystem dar. Einen Teil der kostspieligen Integrationsprogramme nach Abschluss der Schulpflicht glaubt man durch einen Systemwechsel in der Schule vermeiden zu können. Die Abschaffung oder massive Verringerung der Förderschulen durch flächendeckende Inklusion der Schüler mit besonderem Förderbedarf wird in offiziellen Verlautbarungen begrüßt, aber von vielen Lehrkräften sehr skeptisch gesehen. Es zeigt sich bei der Umsetzung der Inklusion, dass häufig die zur Verfügung stehenden Ressourcen fehlen und es zu deutlichen Mehrbelastungen der Lehrkräfte kommt. Der Vorsitzende der GEW Niedersachsen beklagt, dass die Umsetzung der Inklusion schlecht vorbereitet wurde, Förderschullehrkräfte fehlen und der Personalschlüssel unzureichend ist. Gefordert wird eine Erweiterung der sonderpädagogischen Grundausstattung und ein umfassendes Fortbildungsprogramm (Brandt 2015, 32).

Parallel dazu läuft eine Strukturreform, die die Anzahl der Schulen deutlich verringert. Hauptschulen werden mit Realschulen zu Oberschulen zusammengefasst, wobei einige davon einen Gymnasialzweig erhalten. Dieses Modell wurde von konservativ geführten Bildungsministerien umgesetzt, die zuvor Gesamtschulen vehement ablehnten.

Bei den Einsparungen wurde auf die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur gesetzt und es werden an Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen aus gewerkschaftlicher Sicht zu große Klassen in Kauf genommen. Diese Entwicklungen stehen im Gegensatz zu den Erwartungen, die die Bundeskanzlerin auf dem Bildungsgipfel 2008 in Dresden weckte, als sie vom Ziel einer „Bildungsrepublik“ sprach. Da die Bildungsfinanzierung in der Hand der Bundesländer liegt, die ihre Haushalte konsolidieren, d. h. Ausgaben drastisch reduzieren müssen, besteht wenig Aussicht, dass sich die Personalversorgung der Schulen verbessert. Eberhard Brand, der Vorsitzende der GEW Niedersachsen, verweist im Gegenteil auf drohende Arbeitsleistungserhöhungen und Verweigerung der Altersermäßigungen für Lehrkräfte als Folge der Schuldenbremse und Haushaltskonsolidierung der Bundesländer ab dem Jahr 2016 (E&W 3/14, 3). Einen ersten Schritt hierzu gab es bereits mit

einer Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung für Lehrkräfte an Gymnasien, auch wenn dieser sich als rechtlich problematisch erwies und nach einem Gerichtsurteil nun wieder zurückgenommen werden musste.

Eine sehr kompakte Zusammenfassung des Druckes, unter dem die Schulen stehen, liefert Roman Langer bei der Analyse des schwierigen Miteinanders von Schule und schulpolitischer Führung. Er bezeichnet als wesentliches Problem fragmentierte Strukturen. Die ministerielle Ebene veranlasst binnen weniger Jahre eine Vielfalt von Reformen, wie die Verpflichtung jeder Einzelschule auf ein Schulprogramm, die Teilnahme an diversen Wissensstandsüberprüfungen in bestimmten Jahrgängen, die an Bildungsstandards orientierten Abschlussprüfungen und neue Arbeitszeitmodelle für Lehrkräfte, wie das Lehrerarbeitszeitkonto (vgl. 2008, 236). Dies geschehe u.a., weil politische Amtsinhaber sich gezwungen sehen, Handlungsfähigkeit wählerwirksam unter Beweis zu stellen, die jeweiligen bildungspolitischen Vorstellungen der Parteien umzusetzen und Beschlüsse und Vorgaben nationaler und internationaler Institutionen zu erfüllen. „Die Reformen sind nicht aufeinander abgestimmt. Sie folgen keiner Gesamtstrategie, sondern weisen im Gegenteil voneinander unabhängige Zielvorstellungen und Maßnahmen auf“ (a.a.O.).

Das Schulwesen ist seinerseits stark segmentiert bzw. fragmentiert, was durch die ideologische und praktische Abgrenzung zwischen den Schultypen, die Aufforderung zur Autonomie und die Konkurrenzsituation bei Schulinspektionen aktuell noch verstärkt wird. Das Schema reicht von der Gestaltung der Schullandschaft mit eher zufälliger Kooperation von Schulen bis hinab zu den Kollegien und den einzelnen Lehrkräften, die isoliert in formal gleichförmigen Klassen arbeiten (vgl. 2008, 237).

2.7.2 Schwierige Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte

Gleichzeitig steigt die Belastung „weil manche gesellschaftlichen, z.B. normativen Gratisvoraussetzungen für leichteres Schule-halten entfallen“ (Bohnsack 2003, 318). Die Schülerschaft wird nach einhelligem Bekunden laufend schwieriger, wobei die Lebensumstände vieler Kinder und Jugendlicher eine wesentliche Rolle spielen. Dazu gehören u.a. eine sich verändernde

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

bzw. intensiverte und ausufernde Mediennutzung, brüchiger werdende Familienstrukturen, Erziehungsunsicherheit der Bezugspersonen und instabile soziale Netzwerke, z.B. durch erhöhte Mobilität und Wohnortwechsel.

Was die Schule und die Lehrkräfte massiv beeinträchtigt ist nicht nur das Gefühl, dass die beruflichen Belastungen durch schwieriger zu unterrichtende Kinder und Jugendliche wachsen, weil z.B. die Eltern die Erziehungsarbeit an die Schule abgeben, der Medienkonsum die Anstrengungen der Schule teilweise untergräbt oder das Ansehen in der Öffentlichkeit nachgelassen habe. „In dieser Situation nun werde man von politisch - administrativer Seite mit immer neuen Reformzukunftsmusik konfrontiert, die stets weitere Belastungen, aber selten die verheißenen Verbesserungen mit sich brächten. Dabei behinderten Politik und Administration die pädagogische Arbeit, statt sie zu unterstützen“ (Langer 2008, 240).

Die erheblichen Belastungen werden auch deutlich durch die großen Anzeigen psychosomatischer Fachkliniken in den einschlägigen Zeitschriften für Lehrkräfte, z.B. in der E&W Niedersachsen unter der Überschrift ‘Stress und Burnout’: „Klassenstärken von bis zu 32 Schülern, Verhaltens- und Leistungsprobleme, überzogene Erwartungen und Ansprüche vieler Eltern und immer mehr Verwaltungsaufgaben – für viele Pädagoginnen und Pädagogen bedeutet der tägliche Schulalltag unerträglichen Stress“ (09/2012, 9). Durch Beratung in Krisensituationen, Einzel- und Gruppentherapien sollen Lehrkräfte lernen mit Stress und Mehrbelastung besser umzugehen (a.a.O.) In einer breit angelegten Arbeitszeitstudie bis 2016 möchte die GEW Erkenntnisse über die vor- und nachgelagerten Tätigkeiten außerhalb der Unterrichtsverpflichtungen gewinnen. Der Hintergrund ist, dass es bei den Lehrkräften zu einer vermehrten Entgrenzung der Arbeit kommt, d. h. viele Kontakte mit Kollegen, Schülern und Eltern in die Freizeit hineingetragen werden, was den Work-Privacy-Konflikt verstärkt und letztlich zu gesundheitlichen Problemen führt (vgl. Gützkow 2015, 22).

Die Gewerkschaften klagen über die Anhebung des Pensionsalters, die Beschränkungen bei der Möglichkeit von Teilzeitarbeit und die zu geringe Personalausstattung bei Ganztagschulen (vgl. stellvertretend für Publikationen

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

der GEW: Brandt 2010, 1). Diese aktuellen Probleme werden durch eine Reihe von früheren Entwicklungen bzw. Weichenstellungen ergänzt. Das öffentliche Image des Berufsbildes Lehrer wurde lange vernachlässigt bzw. sogar deutlich verschlechtert, wobei eine Lehrkräfte beleidigende Äußerung des damaligen Bundeskanzlers Gerhard Schröder als populistische Annäherung an eine gesellschaftliche Stimmungslage gewertet werden kann. Erst recht spät wurde angefangen, um leistungsstarke Abiturienten für ein Lehramtsstudium zu werben.

Berufsinteressenten können bei Studienbeginn kaum ihre Einstellungschancen absehen und hatten bzw. haben oft das Problem, ihre Ausbildung zügig abzuschließen, da Seminarplätze für das Referendariat fehlen.

Ein Indiz für die hohe Belastung an den Schulen ist, dass „der Eintritt in den Ruhestand wegen Dienstunfähigkeit ab dem 55. Lebensjahr rapide ansteigt: $\frac{3}{4}$ aller Lehrkräfte erreichen schon heute nicht mehr die Altersgrenze von 65 Jahren“ (Nielsen und Schuldt 2013, 7), die trotzdem auf 67 Jahre angehoben wurde.

Vor dem Hintergrund kommunaler Finanzengpässe und des demographischen Wandels ist im Landkreis D. inzwischen unstrittig, dass zumindest drei Hauptschulen und eine Realschule in den nächsten Jahren geschlossen werden. Hinter der schulpolitischen Auseinandersetzung, die mit Vehemenz in der Presse geführt wird, steht nicht nur ein Wandel der Schullandschaft, sondern damit sind auch einschneidende Veränderungen für die Lehrkräfte verbunden. Es ist abzusehen, dass durch die geplante Konzentration von Schulen Schulleitungspositionen und bisherige kleine überschaubare Kollegien wegfallen und im Gegenzug die Wege für Lehrkräfte und Schüler deutlich länger werden.

2.7.3 Widerstand gegen weitere zusätzliche Belastungen

Der Druck auf Lehrkräfte hat sowohl subjektiv als auch objektiv zugenommen, nicht zuletzt durch die Vielzahl der Veränderungen in relativ kurzer Zeit. Somit wird inzwischen jedes Veränderungsanliegen, das ja fast immer mit Arbeits- und Zeitaufwand verbunden ist, skeptisch gesehen. Dies belegen auch die

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Interviews mit Lehrkräften recht deutlich, wie im Abschnitt über zeitliche Belastung als Kooperationshemmnis erläutert wird. Widerstand und Ablehnung sind zu erwarten, wenn keine unmittelbare Entlastung erkennbar ist.

Dies betrifft natürlich nicht nur Veränderungen im Schulsystem, sondern auch in der Interaktion mit externen Akteuren wie der Jugendhilfe. Jede Veränderung wird quasi reflexartig hinterfragt, ob sie entlastend oder belastend wirkt.

S. Maykus sieht in den aktuellen Belastungen, mit denen sich Schulen konfrontiert sehen, eine programmatische Falle für die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe. „An Schulen werden aktuell vermehrt, unsystematisch, diskontinuierlich und konzeptionell unverbunden Anforderungen gestellt: Bildungsstandards, Lernstandserhebungen, Qualitätsanalyse/Schulinspektion, flexible Schuleingangsphase, Sprachförderung etc. Effekt: Lehrkräfte und Schulleitungen zeigen Überforderungsreaktionen ... und die Anforderungen ... werden nur noch als abzuarbeitende externe Beauftragungen verstanden, nicht als Entwicklungsimpuls. In einer solchen Situation neigen Organisationen und ihre Mitglieder zur Abgrenzung und nicht zur Öffnung“ (2011, 167).

Es kann nicht pauschal gesagt werden, ob für Lehrkräfte die Kooperation mit Jugendhilfe Teil einer Lösung oder Teil eines Problems ist, speziell wenn die sozialpädagogischen Fachkräfte differierende Sichtweisen aktiv einbringen und sich nicht in die Rolle als „Reparateure“ und „Anpassungsdienstleister“ fügen.

2.7.4 Unterfinanzierung von Jugendhilfe und Bildungssystem

Seit Jahren wird regelmäßig darüber geklagt, dass das Bildungssystem der Bundesrepublik unterfinanziert sei. Die GEW prangert in Niedersachsen eine strukturelle Unterfinanzierung an, die dazu führt, dass die Landesregierung Arbeitszeiterhöhungen für Lehrkräfte anstrebt und Altersermäßigungen streicht, wobei die Einstellungsmöglichkeiten für 1.750 Lehrkräfte wegfallen (Lauenstein 2014, 09). Für neue Aufgaben, wie z. B. Schulsozialarbeit, Berufs-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

orientierung und Ganztagsbeschulung, wurden nur unzureichende und häufig nur befristet Mittel zur Verfügung gestellt.

Auf der Seite der Jugendhilfe sieht es nicht besser aus. „Die deutschen Städte und Gemeinden sind aus finanziellen Gründen immer weniger in der Lage, ihre Regelaufgaben im Kinder- und Jugendhilfebereich zu erfüllen, von freiwilligen Leistungen ganz zu schweigen“ (Butterwegge 2009, 289). An den kommunalen Schuldenlasten und den Problemen vieler Regionen, Ausgaben und Einnahmen in ein tragbares Verhältnis zu bringen, sowie an der Schuldenbremse, bzw. dem Verbot neuer Schulden ab 2020 für die Bundesländer wird deutlich, dass bei Mehrausgaben im Bildungs- und Sozialsektor hart mit anderen Ressorts gerungen werden muss.

Die im Jahr 2015 aktuellen Finanzbelastungen durch fast eine Million Flüchtlinge, u. a. aus Syrien, dem Irak, Afghanistan und Afrika, bedeuten für die Kommunen weitere finanzielle Belastungen und wurden nicht zeitnah und angemessen durch Bundesmittel ausgeglichen. In der beforschten Region findet zudem seit einiger Zeit eine Zuwanderung aus Balkanländern statt, die unter dem Schlagwort / Unwort „Armutszuwanderung“ rangiert.

Kinder und Jugendliche aus fremden Kulturen, ohne deutsche Sprachkenntnisse, teilweise nur mit minimalen schulischen Vorerfahrungen, mitunter traumatisiert, werden zu Schülern und stellen die Bildungseinrichtungen und Jugendhilfe vor enorme Herausforderungen. Auch hier fließen zusätzliche Mittel meist nur zögerlich oder unzureichend und es muss mit interner Umverteilung Mangelwirtschaft betrieben werden. Das gewerkschaftliche Monatsheft Erziehung und Wissenschaft wählte für die Ausgabe 01/2015 den Schwerpunkt ‘Bildungslos: Junge Flüchtlinge in Deutschland’, wobei eine Kernforderung eine angemessene Unterstützung im Bildungswesen ist.

2.7.5 Jugendhilfe unter akutem Rechtfertigungs- und Veränderungsdruck

Mit der Einführung des KJHG (jetzt SGB XIII) im Jahr 1990 wandelte sich das Bild der Jugendhilfe von einer vormals auf staatliche Kontrolle und Fürsorge konzentrierten Instanz zu einem helfenden, sich an den Bedürfnissen von Kindern und Familien orientierenden Dienstleister, der nur noch bei völligem Versagen der Hilfeempfänger schützend eingreifen soll.

Bei der Gestaltung des Gesetzes wurde kaum damit gerechnet, dass innerhalb weniger Jahrzehnte der Jugendhilfeeat einen Großteil der kommunalen Ausgaben umfassen würde.

Hammer verweist auf die konservative rechtliche Interpretation des Kinder- und Jugendhilferechts, die eine Einzelfallorientierung begünstigt, weil die Hilfen zur Erziehung als individuell einklagbares Recht ausgestaltet sind. Präventive Infrastrukturen und Angebote sind hingegen als Gestaltungsauftrag so formuliert, dass sie als freiwillige Leistung der Kommunen übersetzt werden können (2011, 469). Damit unterliegen sie der Kassenlage bzw. den kommunalen haushaltspolitischen Entscheidungen.

Die Beschäftigten in den Jugendämtern klagen über hohe Fallzahlen und umfangreiche Verwaltungsaufgaben und es mehren sich die Meldungen an Amtsleitungen hinsichtlich Überlastung. Es gibt ein Gefühl von gestiegener Verantwortung, nicht zuletzt ausgelöst durch ein gewachsenes Interesse - sowohl öffentlich-medial als auch juristisch - an Fällen von Kindeswohlgefährdung. Der entsprechende §8a im SGB VIII gewinnt damit zunehmend an Bedeutung. Gerade in diesen Fällen wird das „doppelte Mandat“ besonders deutlich, bei dem in der sozialen Arbeit Hilfe und Kontrolle nebeneinander stehen (vgl. Hammer 2011, 470f.).

Parallel zu der Forderung nach wirksamer Kontrolle läuft eine Auseinandersetzung um Soziale Arbeit als Dienstleistung, bei der krisenbelastete Familien von Klienten zu Kunden werden sollen. Dieser Begriffswandel trägt euphemistische Züge, da die Unterstützung suchenden jungen Menschen und Familien in einer schwierigen Situation sind und nur sehr begrenzte Auswahlmöglichkeiten haben.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Der Druck auf die Mitarbeiter wächst, Hilfen fachlich angemessen und doch „sparsam“ zu gestalten. Das Spannungsfeld bilden die eigenen Ansprüche an Fachlichkeit, die Interessen und Bedürfnisse der Klienten und die Erwartungen der Vorgesetzten, die die Mittel verwalten.

Das Deutsche Jugendinstitut bringt es in einer Überschrift auf den Punkt: „Die Jahrtausendwende bringt das Zauberwort Evaluation auf den Plan“ und ergänzt: „Veränderte politische Konstellationen und wachsender finanzieller Druck haben seit Ende der 1990er Jahre den Legitimationsdruck für die Jugendhilfe deutlich erhöht. Dies hat u. a. dazu geführt, dass Modellprogramme des Bundes nicht nur weniger werden, sondern seit der Jahrtausendwende viel stärker auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden.“ (DJI 2013)

Vergleichszahlen zu bestimmten Hilfearten, z. B. für Inobhutnahmen, Familienhilfen, Hilfen für junge Volljährige etc. werden inzwischen bundes- und landesweit erfasst und an die Kommunen zurückgemeldet. Ein Abweichen von den Vergleichszahlen erzeugt dann einen Rechtfertigungszwang, der ggf. auch bei konkreten Einzelfallentscheidungen wirksam ist.

Grundsätzlich wird immer wieder beklagt, dass die Jugendhilfe in strukturell bzw. wirtschaftlich schwächeren Regionen unterfinanziert sei. Die Problemursache wird in der Zuständigkeit gesehen, nach der Jugendhilfe zu den kommunal finanzierten Sozialausgaben gehört. Städte und Landkreise verweisen auf einen Trend, dass trotz steigender Steuereinnahmen stetig steigende Sozialausgaben ihren finanziellen Spielraum immer stärker einengen (vgl. Deutscher Landkreistag 2016). „Die Ausgaben der Kommunen für soziale Leistungen steigen über den gesamten Prognosezeitraum betrachtet stärker als alle anderen Ausgabenarten und – lässt man die Soforthilfe des Bundes außer Betracht – auch stärker als alle Einnahmenarten. Die sozialen Leistungen steigen ungebremst. Anders als in der Vergangenheit erhofft, können weder die hohen Steigerungsraten bei der Jugendhilfe oder der Eingliederungshilfe und der Hilfe zur Pflege abgesenkt werden... (Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände 2014, 8). In dieser Veröffentlichung wird auch auf eine

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

zunehmende Spreizung zwischen finanzstarken und finanzschwachen Kommunen hingewiesen.

In Regionen mit einer ungünstigen Wirtschafts- und Sozialstruktur wächst die Zahl familiärer Notlagen und Krisen, die einen Ausbau präventiver Hilfen erfordern würden, aber „das Gegenteil geschieht, jedenfalls in armen Kommunen. Gerade dort, wo es aufgrund der Bevölkerungsstruktur am nötigsten wäre, können sich die Kommunen keine gut ausgestattete Jugendhilfe leisten“ (Paulmann 2009).

Viele wissenschaftliche Untersuchungen des Modernisierungsdrucks auf die Jugendhilfe, der u.a. in Verwaltungsreformen und neuen Steuerungsmodellen Ausdruck findet, liefern anschauliche Erkenntnisse über Probleme und Konfliktfelder.

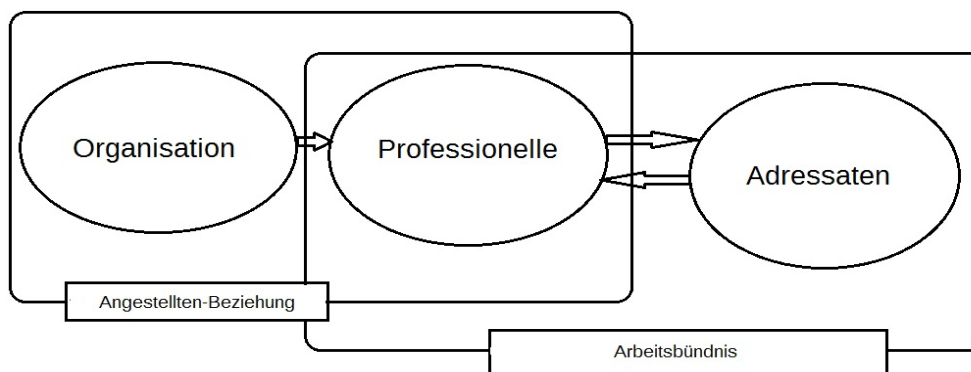


Abbildung 2: DOPAM (Krone, Langer, Mill und Stöbe-Blossey 2009, 28)

Die Grafik beschreibt das „doppelte Prinzipal-Agentmodell“ bei der Erstellung sozialer Dienstleistungen im institutionellen Arrangement. Unter Einbeziehung der o. a. Rahmenbedingungen bzw. Veränderungsbestrebungen wird deutlich, unter welchen Spannungen die „Professionellen“, d. h. die Beschäftigten in der Jugendhilfe, stehen. Wie bereits weiter oben erläutert, müssen sie in ihrem Handeln ggf. den Ausgleich von drei verschiedenen Interessen bewerkstelligen, wobei widersprüchliche Interessen sie leicht in eine Dilemma-Situation bringen können (vgl. Krone, Langer, Mill und Stöbe-Blossey 2009). Die Grafik lässt sich unschwer gedanklich noch um potenzielle Kooperationspartner erweitern, um der tatsächlichen Komplexität der Interessenlagen näher zu kommen.

2.7.6 Strukturelle Differenzen der Systeme Schule und Jugendhilfe

Bei einem Vergleich der Systeme Schule und Jugendhilfe werden strukturelle Differenzen deutlich, die Hinweise auf mögliche Kooperationshemmnisse geben. „Der schulische Bereich ist mindestens siebenmal größer als die Jugendhilfe!“ (Deinet 2001, 14). Auch ohne Aufführung der Bezugsgröße - also Beschäftigte, Adressaten oder Budget, bzw. einer Formel für eine Mischberechnung - ist der erhebliche Größenunterschied unverkennbar. In der Hierarchie der jeweiligen Strukturen gibt es häufig keine parallelen Ebenen, d. h. Schule und Jugendhilfe sind sehr unterschiedlich aufgebaut. Die von Deinet am Beispiel des Bundeslandes Nordrhein- Westfalen gegenübergestellten Strukturen sollen die Charakteristika und Unterschiede aufzeigen. Dabei ist zu beachten, dass einzelne Elemente noch nichts über Funktion und Kompetenzbereiche aussagen, auch wenn sie auf einer Linie stehen.

Im 2. Abschnitt der Tabelle werden die unterschiedlichen Arbeitsbereiche verglichen und es wird deutlich, wie ausdifferenziert die beiden Systeme sind. Im 3. Abschnitt erscheinen exemplarisch Arbeitsbereiche und Institutionen, die auf Zusammenarbeit bezogen sind.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Jugendhilfe	Schule
Struktur	Struktur
Zweigliedrigkeit des Jugendamtes: Verwaltung und Jugendhilfeausschuss Rolle der freien Träger	Schulträger-/Schulunterrichtssystem Schulverwaltungsamt Schulamt Schulausschuss
Landesjugendämter und Ministerien	Obere Schulaufsicht und Ministerien
Bereiche der Jugendhilfe	Schulformen
Jugendhilfeplanung Kinder- und Jugendarbeit Tageseinrichtungen/Horte Hilfen zur Erziehung (ASD) Jugendsozialarbeit Kinder- und Jugendschutz	Grundschule Hauptschule Realschule Gymnasium Sonderschulen berufsbildende Schulen Gesamtschulen freie Schulen Ganztagsschulen
Schulbezogene Jugendhilfe (Beispiel NRW)	Öffnung von Schule/Programme (Beispiel NRW)
<ul style="list-style-type: none"> ¶ Schulsozialarbeit (Träger: Jugendhilfe) ¶ Schuljugendarbeit ¶ Schulkinderhaus ¶ Hort an d. Schule ¶ Finanzielle Förderungen (z.B. Projekte mit Schulen) ¶ Ganztagsangebote ¶ „Sit“(Schülertreff in Tagesstätten) 	<ul style="list-style-type: none"> ¶ Schulsozialarbeit (Träger: Kommune/Kreis als Schulträger) ¶ Schulprogrammentwicklung ¶ Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule („GÖS“) ¶ verlässliche Grundschule (Schule von 8-1) ¶ Programm „13plus“

abelle 2: Strukturelle Unterschiede (Deinet 2001, 13)

Deinet sieht in den strukturellen Unterschieden und der mangelnden Vergleichbarkeit der einzelnen Arbeitsbereiche große Probleme der Zusammenarbeit (vgl. a.a.O.). In der vorliegenden Arbeit wird sich ggf. zeigen, ob die damalige Einschätzung noch gültig ist, bzw. ob oder wie die strukturellen Differenzen in der beforschten Region die Kooperation beeinträchtigen.

3 Forschungsstand und Theorien zum Thema Kooperation und Kooperationshemmnisse

Dieses Kapitel reicht abgestuft von großen Theoriegebäuden mit einer relativ allgemeinen Gültigkeit über speziellere Theorien bis hin zu konkreten Erkenntnissen aus dem Forschungsgebiet der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe.

Die Suche nach theoretischen Aspekten und Forschungsergebnissen zur Erklärung der Kooperationshemmnisse begleitete den gesamten Arbeitsprozess und lief auch noch parallel zur Auswertung der eigenen Forschungsinterviews. Dabei stellte sich fortlaufend die Frage nach Erklärungslücken und der Übertragbarkeit von anderweitig gewonnen Erkenntnissen auf den Forschungsgegenstand.

3.1 Die Erklärungsleistung ausgewählter theoretischer und praxisorientierter Ansätze zur allgemeinen Kooperationsproblematik bzw. zu Kooperations- hemmnissen

Nachfolgend soll untersucht werden, welche Erkenntnisse allgemeinere Theorien und Ansätze mit größerer Reichweite für die Suche nach Kooperationshemmnissen liefern. Der Blick richtet sich dabei aber auf einen erweiterten Bereich von Kooperation und Zusammenarbeitenden, da die Frage nach den Hemmnissen zu einer vorschnellen Engführung führt.

Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe ließe sich sowohl psychologisch als auch soziologisch untersuchen, zumindest dürfen beide Disziplinen für sich in Anspruch nehmen, Erkenntnisse zu liefern, warum sich Akteure in einer Situation, die Zusammenarbeit nahelegt, in bestimmter Weise verhalten.

Bei der Untersuchung der Strukturen und Entwicklungen im Miteinander von Schule und Jugendhilfe kommen unterschiedliche soziologische Perspektiven zum Tragen. Die in diesem Unterkapitel aufgeführten Theorien und Ansätze dienen der Arbeit als Rahmung und Grundlegung. Dabei werden exemplarisch die jeweiligen Aspekte aufgegriffen, die implizit die Herangehensweise an die Fragestellung bestimmten und auf die Untersuchung Einfluss hatten.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Wenn es um das Handeln von Einzelakteuren und konkreten Personengruppen geht, kann mit Erkenntnissen aus der Sozialpsychologie bzw. der Arbeits- und Organisationspsychologie gearbeitet werden. In der weiterführenden Literatur zu Kooperation von Schule und Jugendhilfe wird häufig auf Theorien und Experimente mit Gruppen und Personen verwiesen. Da in dieser Forschungsarbeit keine psychologische Ausrichtung vorgesehen war, wird dieser Bereich nur angerissen.

3.1.1 Systemtheoretische Ansätze

Aus dem großen und sehr umfassenden Gedankengebäude der Systemtheorie können hier nur einzelne Aspekte einfließen, die auf mögliche Kooperationshemmnisse hinweisen. In „Organisation und Entscheidungen“ (2011) geht Luhmann u. a. auf Funktionen, Probleme, Reformbemühungen und Entscheidungsprozesse in Organisationen ein, womit er unmittelbar kooperationsrelevante Aspekte anschnidet.

Die Forderung nach mehr Kooperation lässt sich als Reformbemühung verstehen, die auf das Problem eingeht, dass Schule und Jugendhilfe vermeintlich oder tatsächlich nicht ausreichend effektiv und effizient ihre Aufgaben erfüllen.

Kooperation als Idee und Maßnahme zur Abstellung von Mängeln basiert auf der Annahme, dass es eine strikte Koppelung von Ursachen und Effekten gibt (vgl. Luhmann 2011, 346). Was sich als Kooperationshemmnis beschreiben lässt, basiert nach diesem Verständnis auf der irrigen Grundannahme einer zufälligen oder absichtlichen Störung der strikten Koppelung. Die eine verstärkte Kooperation fordernden Kräfte (Politik, Verwaltung, Gewerkschaften etc.) lassen sich als Reforme oder zumindest Reformforderer bezeichnen. „Von ihnen wird erwartet, dass sie einen Zusammenhang herstellen können zwischen Ideen, Mängeln und Maßnahmen. ... Als soziale Systeme sind Organisationen jedoch auf lose Kopplungen angewiesen, ... die sich in all ihren Operationen immer an dem historischen Zustand orientieren, den sie durch ihre eigenen Operationen erreicht haben. In diese Selbstbestimmung geht unter

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

anderem ein, dass Reformen auftreten, die die Organisation für reformbedürftig halten" (a.o.O.).

Der Widerstand gegen Reformen (speziell wenn sie von außen, bzw. top-down kommen) liegt im System der Organisation begründet, womit einhergeht, dass auch die Forderungen nach vermehrter Kooperation nach diesem Muster behandelt werden.

Schon in den Vorgesprächen zu den Forschungsinterviews wurde deutlich, dass mit keinem Verbesserungsoptimismus zu rechnen war, was deutlich zu Luhmanns Einschätzung passt. „In Zusammenhang mit Forschungen über ‘Organisationskultur’ breitet sich das Verständnis für Widerstand gegen Änderungen, also für ‘Trägheitseffekte’ aus" (a.a.O. 344), was dazu führt, dass es meist nur noch auf drängende Probleme reagiert wird.

Gerade im Hinblick auf die begrenzte Steuerung und Beeinflussung von Organisationen und sozialen Systemen vermerkt Luhmann immer wieder skeptisch, dass diese eine Eigendynamik im Sinne einer prozessualen Selbstreferenz entwickeln. Hinsichtlich der Vorgaben zur Kooperation ließe sich damit erklären, warum diesen Verpflichtungen in sehr unterschiedlichem Maße nachgekommen wird.

Schon sehr früh zeichnete sich ab, dass Luhmanns Erkenntnisse in hohem Maße für die Kooperationsproblematik von Schule und Jugendhilfe bedeutsam sind. Die Fragestellung, die sich daraus ergab, war also nicht mehr ob, sondern in welchem Umfang sich systemtheoretisch Erkenntnisse zeigen würden.

Bei der abwechselnden Betrachtung von Interviewerkenntnissen und Aussagen von Luhmann ergaben sich weitere Verknüpfungen, die dann wieder in die Kodierung hineinspielten. Einer dieser Aspekte war die Wiederholung von Zusammenarbeit, sowohl was Form und Inhalt betraf, als auch in zeitlicher Hinsicht. Kooperation ist demnach unter dem Gesichtspunkt der Präzedenzwirkung der Entscheidungen zu betrachten. Dies betrifft sowohl autonomes Handeln als auch Kooperation: „Wer abweicht, muss das Risiko der Neuerung tragen, muss argumentieren, hat Beweislast. ... Der Entscheider und der die Entscheidung akzeptiert, müssen auch bedenken, dass in Zukunft ähnliche Fälle nach gleichem Muster behandelt werden; oder zumindest, dass mit der

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

anstehenden Entscheidung eine Erwartung in dieser Richtung etabliert wird. ... Die Lockerheit einer Einmalkooperation läßt sich nicht auf Dauer stellen" (a.a.O. 173). Luhmann verweist auch auf psychische Faktoren: „es mag wiederholungsängstliche und weniger ängstliche Gemüter geben; auch solche, die eher an Formeln hängen, und andere, die sicher sind, dass ihnen im Notfall schon etwas einfallen wird" (a.a.O. 174). Man könnte meinen, dass Luhmann die Akteure im konkreten Forschungsfeld kannte: Schule und Lehrkräfte schätzen eher Formeln und Strukturen, auf die sie sich beziehen können, während man sich in der Jugendhilfe eher am Einzelfall orientiert, ohne Aussicht auf Entlastung durch Wiederholung.

Beide Seiten werden in ihrer täglichen Arbeit immer wieder mit der Notwendigkeit konfrontiert, relativ spontan auf Situationen zu reagieren und haben darin Verhaltensweisen entwickelt, die sich hemmend auf die Strukturbildung auswirken können.

Ein weiterer Aspekt bei der Betrachtung von Kooperationsentscheidungen in Organisationen ist ihre mögliche Zuordnung zu Personen, die Verteilung bzw. Abwehr von Verantwortung und die zeitliche Einordnung, verbunden mit der Frage von Wiederholungen.

Unmittelbare Relevanz hatte die Frage nach Entscheidungsfaktoren, die ggf. dazu führen, dass die Zusammenarbeit vermieden wird. Luhmann liefert auch hier wertvolle Hinweise: „Unter Zeitdruck (viele Entscheidungen in Schule und Jugendhilfe müssen unter Zeitdruck gefällt werden, Anmerkung d.Verf.) bevorzugt man leicht erreichbare Informationen ... Man bevorzugt schnell herstellbare Entscheidungskomponenten vor solchen, die mehr Zeit brauchen. In Konflikt- und Konkurrenzsituationen setzen sich deshalb die Vorschläge durch, die in ausreichend durchgearbeiteter Form zuerst am Platz sind“ (a.a.O. 176). Diese Art der Komplexitätsvermeidung könnte z.B. Fälle erklären, in denen eine Schule ggf. dazu neigt, Schüler nach den Landesschulgesetz mit Sanktionen zu disziplinieren, ohne eine Jugendhilfekraft hinzuzuziehen, die bereits für den betreffenden Schüler zuständig ist.

Ein hiermit verwandter Entscheidungsfaktor ist die Unsicherheitsabsorption. „Unsicherheit entsteht bei gleichzeitigem Anfall von Wissen und Nichtwissen,

entsteht also auf Grund dieser Differenz“ (a.a.O., 186). Bezogen auf das o.a. Sanktionsbeispiel weiß die Schule genügend über einem Vorfall bzw. weiß so viel, wie sie glaubt wissen zu müssen, kennt die Rechtslage und kann mit relativer Sicherheit sagen, wie ein Kollegium in einer Klassenkonferenz abstimmen wird. Mit der Entscheidung, die Jugendhilfe hinzuzuziehen, entsteht Unsicherheit, da man nicht wissen kann, ob neue Fakten und Hintergründe hinzukommen oder ob eine mögliche Konferenzentscheidung wegen ihrer Folgen und nicht beachteten Nebenwirkungen diskutiert werden muss. Besonders bedeutsam wird dies u. a. beim Ausschluss vom Unterricht bis zu drei Monaten oder der Überweisung an eine andere Schule. Das Schlagwort der Unsicherheitsabsorption sollte für Phänomene sensibilisierenden, die sich im Rahmen dieser Forschungsarbeit zeigen.

3.1.2 Akteurtheorie

Die akteurtheoretische Perspektive ergänzt bzw. erweitert die Sicht auf die Kooperation erheblich, speziell dadurch, dass sie sehr anschaulich die Dynamik des Handelns erklärt. Dadurch, dass auch die „Wollens“- Dimension von Akteurkonstellationen betrachtet wird und den Akteuren strategische Handlungsfähigkeit zugeschrieben wird, erweitert sich die theoretische Grundlage. Laut Schimank spielt die Strategiefähigkeit in systemtheoretischer Perspektive nämlich keine Rolle. „Kommunikative Autopoiesis verfolgt keine Strategie, sondern geschieht einfach evolutionär“ (2005, 151). Bezogen auf die vorliegende Arbeit mag gelten, dass sich bestimmte Strukturen in den Organisationen und das daraus resultierende kooperative oder nichtkooperative Handeln durchaus evolutionär erklären lassen; aber nur mit einer Berücksichtigung der Interessen und den daraus resultierenden Verkettungen strategischen Handelns wird man der komplexen Problematik gerecht werden können.

Wechselverhältnis von sozialem Handeln und sozialen Strukturen

Die berufliche Vorerfahrung zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe hatte vorab schon die Problematik von einzelnen Handlungen, Handlungsketten und des mühsamen Aufbaus von Strukturen gezeigt. Schon bei einer

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

ersten Verknüpfung der Kooperationsproblematik mit akteurtheoretischen Aspekten wurde deutlich, dass hier eine hilfreiche Analyse- und Erklärungsmöglichkeit vorlag, die nicht mehr auszublenden war, ungeachtet der Bemühungen um Offenheit, wie sie die „Grounded Theory“ ursprünglich verlangt.

Schimank (2010) beschreibt den Zusammenhang von vergangenen und zukünftigen Handlungen, bzw. wie sich Handlungen und Strukturen wechselseitig beeinflussen und trifft damit einen Kern von Kooperation. Diese ist keine singuläre Aktion, sondern besteht aus einer Abfolge von Aktionen bzw. Handlungen, bei der in unterschiedlichem Maße Strukturen entstehen. Besonders anschaulich werden diese Zusammenhänge in einer Grafik, die als „soziologische Badewanne“ bezeichnet wird.

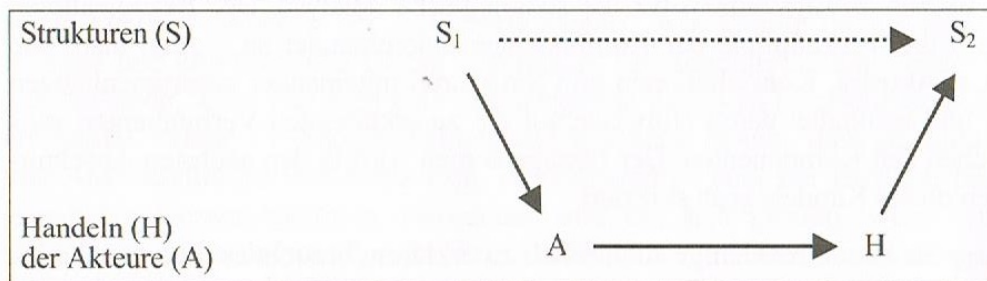


Abb. 3: Modell der wechselseitigen Konstitution von sozialem Handeln und sozialen Strukturen (Schimank, 2010, 16)

Im ursprünglichen Badewannenmodell der soziologischen Erklärung nach Esser stand für S_1 / S_2 noch Soziale Situation zum Zeitpunkt t_1 / t_2 . Strukturen sind im vorliegenden Kooperationszusammenhang der treffendere Begriff.

Eine Erklärungshilfe stellen auch Erläuterungen zum sozialen Handeln im Zusammenhang mit Sinn und Motivation dar. Ersterer erlaubt eine Verknüpfung von früheren mit aktuellen Erlebnissen oder auch mit zukünftigen Vorstellungen. Diese Sinnverknüpfung ist jedoch in hohem Maße subjektiv.

Motivationale Aspekte

Bei Aufgliederung motivationaler Aspekte ermöglicht die Unterscheidung von rückblickenden Erklärungen im Sinne von „Weil-Motiven“ und auf die Zukunft gerichteten „Um-zu-Motiven“ ein besseres Verständnis von Handeln. „Die Um-zu-Motive sind dem Handelnden als die von ihm verfolgte Absicht bewusst, die

zugrunde liegenden Weil-Motive sind es nicht unbedingt“ (Schimank, 2010, 33). Bei der Auswertung von Interviewaussagen kann es wichtig sein, diese Unterteilung zu beachten bzw. zumindest hintergründig zu berücksichtigen, z. B. wenn vorangegangene Kooperationserfahrungen geschildert werden oder wenn Interviewte konkrete Schritte zur Verbesserung der Zusammenarbeit benennen. Den Handlungsentwürfen und den damit verknüpften Erwartungen der Interviewten wurde bei der Vorbereitung des Interviewleitfadens eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Schimanks Hinweis, dass das wissenschaftliche Verstehen der Interviewaussagen ein deutendes ist, nie mehr als eine Annäherung sein kann und sich auf eine Typisierung beschränken muss (vgl. a.a. O. 36f.), passt gut zur methodischen Herangehensweise, die ihrerseits auf Kategorien und Typologien abzielt.

Akteurmodelle

Wichtig ist auch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Akteurstypen, um bestimmte Handlungsweisen besser verstehen zu können bzw. um Erklärungen zu finden für die Tatsache, dass bei relativ gleichen Rahmenbedingungen Kooperationsmöglichkeiten sehr unterschiedlich genutzt werden.

Die Reinformen Homo Sociologicus, Homo Oeconomicus, „Emotional man“ und Identitätsbehaupter zu unterscheiden, wirkt zunächst wenig sinnvoll, da wir in der Regel beim Gegenüber mit einer Gemengelage aus diesen Akteurmodellen rechnen können. Zeitweise kann es aber sehr wohl zweckmäßig sein, sich über grundsätzliche Handlungsantriebe Gedanken zu machen, wenn es darum geht, bestimmte Verhaltensmuster zu deuten und bei Wiederholungen ggf. zu kategorisieren.

Auf jeden Fall sensibilisiert die Beschäftigung mit den Akteurmodellen für die Tatsache, dass Akteure häufig nicht rational im Stil des Homo Oeconomicus reagieren und durchaus auch bereit sind, Kooperations-„Mehrkosten“ zu tragen, wenn einem Akteur ein Klient „ans Herz gewachsen ist“ oder eine helfende Handlung der beruflichen oder sozialen Norm entspricht und „Wegschauen“ oder Negieren emotionale Folgen im Sinne von „Gewissensnöten“ produziert. Lehrkräfte und Fachkräfte im Jugendhilfebereich können und sollen in ihrer

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Berufsrolle nicht durchgehend „affektive Neutralität“ wahren, es ist vielmehr ein reflektierter Umgang mit Emotionen gefordert (vgl. a.a.O. 138). In Kooperationssituationen geht es häufig um belastende Sachverhalte, die sich nicht rational - distanziert bearbeiten lassen.

Selbst wenn man im Rahmen beruflicher Professionalität von einem hohen Maß an rationalem und nutzenorientiertem Handeln ausgeht, wird schnell klar, dass der im Stil des Homo Oeconomicus Agierende nur über eine eingeschränkte bzw. multiple Rationalität verfügt.

Ein Akteur kann zweckrational vorgehen und sich überlegen, „mit welchen Mitteln er sein gegebenes Ziel unter den situativen Umständen erreichen kann“ (a.a.O. 84), oder er folgt abstrahierend einer verallgemeinerbaren theoretischen Rationalität, was im beruflichen Alltag jedoch eher seltener geschehen dürfte. Häufig wird sich formale Rationalität finden lassen, d. h. eine Orientierung an Regeln und Gesetzen. Sowohl Schule als auch Jugendhilfe verfügen über eine hohe rechtliche Regelungsdichte, wobei die Handelnden diese Vorgaben durchaus unterschiedlich gewichten können. Zuletzt richtet sich Wertrationalität an einem Maßstab des Wollens aus, zielt also auf übergeordnete Beweggründe. Auch wenn diese Dimension sich oft recht schwer fassen lässt, muss im Forschungsfeld damit gerechnet werden, dass Akteure sich schon bei ihrer Berufswahl gewissen Werten verschrieben haben, die dann in Problemsituationen deutlich werden.

Selbst wenn man die Komplexität reduziert und annimmt, dass die Akteure „professionell“ rational agieren, bekommt dieses Modell sehr schnell unterschiedliche Facetten.

Der so Agierende kann erst rational kalkulierend seinen Nutzen maximieren, wenn er klare Zielvorstellungen hat. An dieser Stelle können wieder Werte ins Spiel kommen. In der Jugendhilfe könnte man hier ausgleichende Gerechtigkeit und Hilfe für Benachteiligte aufführen, während für die Schule eher Leistungsgerechtigkeit und bestmögliche Leistungsentfaltung zu nennen sind, wobei dafür möglichst störungsfreies Unterrichten gewünscht wird.

Opportunitätskosten und die knappen Ressourcen Zeit und Geld zwingen Akteure abzuwägen, wofür sie sich einsetzen.

Auch Akteure mit Rationalitätsanspruch stehen vor dem Dilemma, mit begrenztem Wissen, mangelhafter Informationslage und unter Zeitdruck Entscheidungen treffen zu müssen, die nur vordergründig rational sind.

Dissens und Konsens

Kooperation basiert auf einem Mindestmaß an Interessenkonsens, zumindest was den Sachverhalt und die Problemrelevanz betrifft. Auch wenn zwischen Schule und Jugendhilfe durch die selbstreferenzielle Geschlossenheit der Teilsysteme ein genereller Orientierungskonsens ausgeschlossen werden kann (vgl. Schimank 2005, 199) oder zumindest sehr unwahrscheinlich ist, lässt sich mit den Begrifflichkeiten Dissens und Konsens bei Interessen und Orientierungen gut arbeiten und eine differenzierte Betrachtung vornehmen. Wenn Schule und Jugendhilfe auch in ihrer Deutung des situativen Bezugsrahmens, also der Relevanz, nicht übereinstimmen, aber ein spezifischer Interessenkonsens erreicht werden kann, wobei die Interessen je nach Akteur höchst unterschiedlich sein können - sie dürfen sich nur nicht gegenseitig ausschließen -, sind Konsens und Kooperation möglich oder sogar wahrscheinlich. Wenn dies nicht erreicht wird, kann man dies als Kooperationshemmnis einschätzen.

Für diese Behauptung lassen sich ggf. Interviewbelege oder Textstellen in Protokollen und Arbeitspapieren finden.

Akteurtheoretische Ansätze liefern teilweise auch Belege für die unterschiedliche Ausprägung der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. Die pädagogischen Ansatzpunkte und die Relevanz von Problemen im Förder- und Hauptschulbereich dürften sich weit besser mit der Sicht der Jugendhilfe decken als die Probleme auf Realschulen und Gymnasien. Die Klientel der Förder- und Hauptschulen ist signifikant häufiger auch die Klientel der Jugendhilfe, wenn man z. B. die PISA-Studien und den OECD-Bericht betrachtet, die u.a. eine Verteilung der Schülerschaft nach sozialen Kriterien belegen. Durch die aktuellen Veränderungen, d. h. verstärkte Inklusion und Bildung von Oberschulen, verwischen hier vermutlich früher deutlich ausgeprägtere Kontraste.

Bewertung für die vorliegende Arbeit

Die Akteurtheorie unterstützt den Forschenden mit einem griffigen Vokabular und indem sie ihm hilft, Problembereiche zu erkennen. So ist z. B. bei der wechselseitigen Konstitution von Handlungen und Strukturen zu erwarten, dass die Motivation zur (weiteren) Kooperation durch vorangegangene positive Erfahrungen steigt, dies aber keineswegs sicher ist, weil rückblickend Ereignisse, Handlungen und Wirkungsketten nicht unbedingt als solche wahrgenommen und zugerechnet werden. Unbekannt bleibt im Regelfall, was ohne Kooperation geschehen wäre und ob sich bestimmte Probleme nicht von selbst gelöst hätten, oder zumindest ökonomischer als durch Zusammenarbeit bewältigt worden wären.

Die Entscheidung zum Einstieg in eine Kooperationskette ist also sehr von der Wahrnehmung, Zurechnung und Bewertung der Akteure abhängig. Diese Erkenntnis sollte unmittelbar in den Interviewleitfaden einfließen.

Bei der Interviewauswertung gilt es, nach Hinweisen auf fehlenden Interessenskonsens zu suchen, bzw. auf sehr unterschiedliche oder gar widersprüchliche Einzelinteressen zu achten.

3.1.3 Organisationssoziologische Erkenntnisse zur Kooperation oder Nichtkooperation

Zur Untersuchung der Kooperationsprobleme von Schule und Jugendhilfe liefert die Systemtheorie gute Erklärungsansätze und die Akteurtheorie wichtige Werkzeuge, wobei mit beiden aber nicht alle Zusammenhänge der Kooperationsproblematik hinlänglich erfasst werden können. Da diese Theorien sehr umfassende Erklärungen bieten und einen breiten Gültigkeitsanspruch haben, muss auf Detailerklärungen verzichtet werden, z.B. bezüglich der interorganisationalen Kooperation. Hier ist dann „Spezialwerkzeug“ gefragt.

Die Forschungserkenntnisse aus dem Bereich der Organisationssoziologie lassen sich auch auf Schule und Jugendhilfe übertragen, speziell wenn man Kooperationszusammenhänge und -schwierigkeiten betrachtet.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Die Organisationssoziologie, die ein breites Gebiet umfasst und dabei offen ist für ein breites Spektrum an Theorien, hat sich zwar schon mit Schule und Jugendhilfe befasst, aber den Bereich der Kooperation dieser beiden Organisationen bislang noch nicht hinreichend bearbeitet. Dessen ungeachtet sollen einige organisationssoziologische Veröffentlichungen genutzt werden, um Hinweise auf mögliche Kooperationshemmnisse zu finden, bzw. um theoretische Erkenntnisse auf Übertragbarkeit zu überprüfen.

3.1.3.1 Vielfältige Erklärungen zu Organisationen

Das Grundlagenwerk von Peisendörfer (2008) liefert einen Überblick über die organisationssoziologischen Ansatzmöglichkeiten bei der Kooperationsproblematik. Hier sollen in erster Linie die Zusammenfassungen diverser Ansätze mit mutmaßlichem Erklärungswert für die Forschungsfrage aufgeführt werden.

Die Agency-Theorie

Diese Theorie, auf die auch in der Governance-Forschung zurückgegriffen wird, dient der Betrachtung von dyadischen Beziehungen, wie sie sich im Alltag reichlich finden lassen. „Der Prinzipal möchte, dass der Agent bestimmte Aufgaben für ihn erledigt, und zu diesem Zweck überlässt er dem Agenten bestimmte Ressourcen, gewährt ihm bestimmte Entscheidungskompetenzen und verspricht eine Belohnung. Der Agent ist bereit, die Aufgabe zu übernehmen...“ (Peisendörfer 2008, 106). Diese sehr allgemein gehaltene Bedingung erlaubt eine Anwendung sowohl innerhalb von Organisationen als auch zwischen Organisationen bzw. gesellschaftlichen Teilsystemen, z.B. zwischen Schulaufsicht und Schulen bzw. Jugendamt und Freien Trägern, die Jugendhilfe vor Ort leisten, aber auch zwischen der Politik und dem Schul- bzw. Jugendhilfesystem.

Damit ein Akteur als Prinzipal auftreten kann, muss er über die Macht verfügen, Ressourcen zu verteilen. Der Agent ist ausführendes Organ, wobei er durch sein Wissen und Können sowie die Tatsache, dass der Prinzipal die Aufgabe nicht ohne ihn bewältigen kann, ebenfalls über Macht verfügt. Es liegt

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

also eine wechselseitige Abhängigkeit vor, die dafür sorgt, dass beide Seiten Interesse an einer Kooperation haben.

Was das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe betrifft, ist es eine Besonderheit, dass sich Akteure mitunter wechselseitig, wie in der Agency - Theorie beschrieben, aufführen, aber ein wesentlicher Faktor fehlt: Der in der Rolle des Agenten Befindliche erhält vom Prinzipal in der Regel keine entsprechenden Ressourcen für den Auftrag. (Davon ausgenommen sind die Schulsozialarbeit und Dienstleistungen der Jugendarbeit im Ganztagsbereich der Schulen.)

Es bestehen zwar Interdependenzen bei der Erledigung von Aufgaben, aber jeder der Akteure bezieht seine Ressourcen aus unterschiedlichen staatlichen Quellen. Dieses Als-Ob-Verhalten gemäß der Agency-Theorie, also ohne eine Gewährung von Ressourcen oder direkte Belohnung, das z. B. im Bereich der Hilfen zur Erziehung gut erkennbar wird, birgt vermutlich einigen Zündstoff für Differenzen, die eine Kooperation beeinträchtigen können.

Andere Theorieaspekte, wie das Bestreben bevorzugt Eigeninteressen zu verfolgen, die Möglichkeit unterschiedlicher Weisen der Problembeschreibung, eine asymmetrischen Informationsverteilung bzw. selektive Informationsweitergabe und Kontrollbestrebungen, scheinen Kernprobleme der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zu benennen.

Organisationen als offene Systeme

Diese Konzeption hat das Zusammenwirken von Organisationen und Umwelt im Blick. Hier erscheint besonders wichtig, wie unterschiedlich

„eine Organisation bzw. ihre Repräsentanten die Umwelt wahrnehmen und in ihrem Grundmuster interpretieren können: Auf der einen Seite steht eine Sicht der Umwelt im Sinne von Chancen und Möglichkeiten, d. h. die Umwelt wird als ein ‚Außen‘ gesehen, das günstige Gelegenheiten bereithält, in dem Ressourcen brach liegen und bislang nicht ausgeschöpfte Nischen bestehen, und es kommt darauf an, diese Chancen zu erkennen und zu nutzen... Auf der anderen Seite wird die Umwelt dominant unter dem Blickwinkel von Risiken und Bedrohungen gesehen, d. h. Transaktionspartnern wird Egoismus und Opportunismus unterstellt...“ (Peisendörfer 2008, 131).

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Schule und Jugendhilfe sind füreinander jeweils ein Teil der Umwelt. Vom Vorverständnis her sind diese Möglichkeiten der unterschiedlichen Sicht auf die andere Organisation als Teil der Umwelt ein Schlüssel zum Verständnis gelingender oder misslingender Kooperation. Der in diesem Zusammenhang hervorgehobene ökonomische Aspekt, bzw. dass es vielfach um Ressourcen geht, mag für das Forschungsfeld mit Einschränkungen gelten. Man kann annehmen, dass die Schule über Mittel und Möglichkeiten der Jugendhilfe verfügen möchte. Umgekehrt kann die Jugendhilfe allenfalls über die Schulsozialarbeit auf Ressourcen der Schulen zugreifen. In den Interviews sollte in Richtung Chancen, Risiken und Bedrohungen gefragt werden.

Asymmetrie in den Beziehungen zwischen individuellen und korporativen Akteuren

Hier bezieht sich Peisendörfer auf James Coleman, der eine „asymmetric society“ beschreibt. Hierbei werden zwei Strukturelemente gegenübergestellt. Auf der einen Seite stehen Kollektivgebilde, d. h. eigenständige Handlungseinheiten, die man als Organisationen, juristische „Personen“ oder korporative Akteure bezeichnen kann, auf der anderen Seite sind es natürliche Personen, also individuelle Akteure (vgl. 2008, 165ff.).

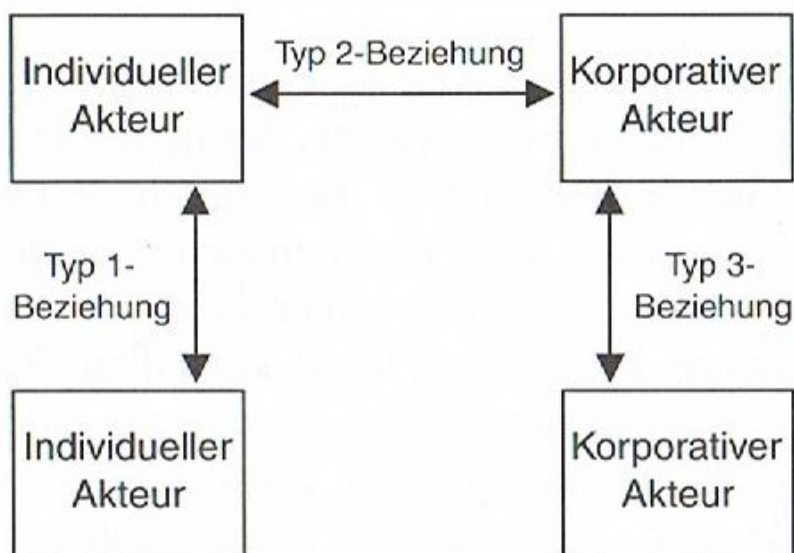


Abbildung 3: Akteure und soziale Beziehungen in modernen Gesellschaften nach Coleman (Peisendörfer 2008, 169)

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Im Kapitel 1.5.1.4 erfolgte bereits eine erste begriffliche Klärung individueller und korporativer Akteure. Coleman, der seine Konzeption für einen breiten gesellschaftlichen Anwendungsbereich vorsah, lieferte ein Erklärungsmodell, das für die Kooperationsproblematik von großer Wichtigkeit sein kann.

Wenn man den Begriff der Ebenen auf die Konzeption bezieht, kann man Typ 1-Beziehungen der personellen Ebene zuordnen, während Typ 3-Beziehungen die interorganisationale Ebene betreffen. Die von Coleman als besonders kritisch eingestufte Typ 2-Beziehung kann man als (Zwischen)-Ebene verstehen, auf der individuelle Akteure, d. h. Jugendhilfe-Mitarbeiter und Lehrkräfte, auf die „fremde“ Organisation treffen, mit der ggf. zu kooperieren ist. Gerade wenn Zuständigkeiten nicht bekannt sind, Personen wechseln oder nicht erreichbar sind, aber auch wenn ein individueller Akteur nicht in Erscheinung treten möchte, kann ein Kooperationsansinnen an eine Organisation, d. h. Jugendamt oder Schule, gerichtet werden. Hier können sich unterschiedliche Phänomene zeigen, z.B. im Sinne differenzierter Moral. Was im zwischenmenschlichen Kontakt kaum gewagt wird, erscheint im Schutz oder Schatten der Organisation praktikabel. Umgekehrt hat das Individuum ggf. weniger Skrupel, gegenüber einer Organisation Forderungen vorzubringen und Dinge bewusst einseitig darzustellen als im „normalen“ zwischenmenschlichen Kontakt. Handlungen, die ggf. zwischen natürlichen Personen normal sind, werden zu formellen Akten, bei denen ein Agent der Organisation als Positionsinhaber oder Rollenträger auf ein Ersuchen reagiert. Ein „Nein“ oder „Aussetzen“ fällt deutlich leichter, wenn man nicht als individueller Entscheider in Erscheinung treten muss, bzw. wenn keine Interaktionsketten und unmittelbaren Interdependenzbeziehungen erkennbar sind.

Wichtig für Coleman ist hier das Machtgefälle von korporativen Akteuren zu individuellen Akteuren. Macht kann dabei sowohl Wissen als auch Entscheidungsgewalt bedeuten. Typ 2-Beziehungen sind in der Regel durch ein Informationsungleichgewicht geprägt. Coleman entwirft diverse Lösungsansätze, die von einer verbesserten Gestaltung der Beziehungen zwischen Bürgern und staatlichen Stellen bzw. Organisationen bishin zur Kindererziehung reichen. Hier erscheint seine Idee der Repersonalisierung korporativer Akteure bedeutsam, die die Zuschreibung individueller Ver-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

antwortung im Kontext korporativen Handelns zum Ziel hat. Damit soll organisierte Verantwortungslosigkeit verhindert werden, das heißt dass letztlich niemand bei Problemen zur Rechenschaft gezogen werden kann, wenn man einmal von der Organisationsspitze absieht, der aber wiederum eigene Techniken zur Verantwortungsabwehr zur Verfügung stehen, z.B. „Bauernopfer“ (vgl. Peisendörfer 2008, 178f.).

Für die Suche nach Kooperationshemmnissen scheint also bedeutsam zu sein, auf welcher der drei Ebenen sich Probleme abzeichnen bzw. welche Zuschreibungen die interviewten Akteure vornehmen.

3.1.3.2 Entscheidungsprozesse in Organisationen

Kooperation als Handlung ist mit Entscheidungen verknüpft, das heißt es müssen mindestens zwei Akteure sich entscheiden, die erforderlichen Handlungsschritte für eine Zusammenarbeit zu unternehmen. Für eine Nicht-Kooperation reicht ggf. auch die Entscheidung eines Akteurs, der dann „durch Unterlassen“ handelt oder auch aktive Schritte unternimmt, um eine Zusammenarbeit zu verhindern. Zum besseren Verständnis von Entscheidungen dient die Veröffentlichung zu Entscheidungsprozessen in Organisationen von Sylvia Wilz (2010). Sie zeigt darin die Komplexität von Personalentscheidungen in einem Unternehmen auf, wobei viele Aspekte auch auf Kooperationsentscheidungen übertragbar sind. Die Offenheit für unterschiedliche theoretische Perspektiven und ein Bezug zu Luhmann und Schimank erleichterte die Einbindung. In der vorliegenden Arbeit sollen ebenfalls handlungsfähige und handelnde Akteure im Zentrum der Analyse stehen und gleichzeitig das wechselseitige Verhältnis von Struktur und Handlung, die Konstellation von Akteuren zueinander und ihre Beziehungen und die Dynamiken ihrer Interaktionen Beachtung finden (vgl. Wilz 2010, 11). Gleichfalls soll gelten: „Ein weiterer Ansatzpunkt der Analyse ist das Ins-Verhältnis-Setzen der Inhalte der Interviews mit dem organisatorischen Kontext“ (a.a.O., 20). Schon durch die berufliche Vertrautheit dürfte es bei der vorliegenden Arbeit geradezu unmöglich sein, den Kontext völlig auszublenden.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

„Klar ist: Das Entscheiden in einer Organisation ist eingebettet in organisatorische Prozesse und Strukturen“ (a.a.O., 32). Im weiteren Verlauf werden dann informelle Aspekte, z.B. bestimmte Umgangs- und Kommunikationsformen, sowie formale Strukturen einer Organisation dargestellt. Zu Letzteren gehören die Aufgabenverteilung und dokumentierte Verfahrensanweisungen, die u.a. für die Behandlung von Konfliktfälle zur Verfügung stehen. Zwischen dem Beispielunternehmen und Schulen sowie Jugendhilfe-Institutionen gibt es hier große Gemeinsamkeiten. Alle drei Organisationen verfügen über ausgereifte Regelwerke, die viele Dinge klar vorgeben, aber auch Spielraum für Entscheidungen bieten. „Strukturen sind also institutionalisierte, verfestigte Handlungspraxen, auf die man sich - ausgesprochen oder unausgesprochen - bezieht“ (a.a.O., 33). Dazu gehört auch, dass einige Personen über höhere Ressourcen verfügen und die Möglichkeit haben, Einfluss zu nehmen, z.B. durch die Weitergabe von Informationen. Dies trifft gleichwohl auf Zweigstellenleiter eines Unternehmens wie auch auf Schulleiter zu. Damit wird schon auf reletiv abstraktem Niveau die Bedeutung von Leitungsentscheidungen für die Kooperation deutlich.

Die geschriebenen und ungeschriebenen Regeln, die das Handeln der Organisationsmitglieder leiten, enthalten auch alle Normen und die Vorstellungen dessen, was in bestimmten Fällen erlaubt und nicht erlaubt ist, welche Formen der Unterstützung man sich holen kann und was als gute Arbeit gilt (vgl. a.a. O., 34). Spontan stellt sich hier die Frage, wie Kooperation eingeschätzt wird, d. h., ob sie grundsätzlich als gute Arbeit gesehen wird.

Die Beschäftigten in Schule und Jugendhilfe verfügen durch eine massive Verrechtlichung der Arbeitsbereiche und eine spezielle berufliche Ethik (moralischen Überbau) vermutlich über stärkere bzw. stabilere Strukturen als Wirtschaftsunternehmen, die sich an wechselnde Marktgegebenheiten anpassen müssen und in der Regel unter einem kontinuierlichen Wettbewerbsdruck stehen.

Hervorzuheben ist, dass Entscheidungen im Kontext getroffen werden. Diesen bilden die Strukturen innerhalb der Organisation, die Umwelt der Organisation und ggf. weitere Akteure, die in den Prozess mit einbezogen sind. Hier fließen

dann auch Beziehungsaspekte und Akteurskonstellationen ein (vgl. a.a.O., 74f.). Die im zweiten Kapitel aufgeführten Rahmenbedingungen von Schule und Jugendhilfe kann man so als Kontext für Kooperationsentscheidungen betrachten.

Bedeutsam erscheint die differenzierte Betrachtung der Vielschichtigkeit von Entscheidungen. Es gibt bewusste, Alternativen bedenkende, unreflektierte und letztlich unbewusste Entscheidungen, die als solche nicht wahrgenommen werden und solche, die sich aus dem Zusammenwirken der Akteure ergeben (vgl. a.a.O., 129). Letztere werden von den Akteuren wohl eher der Situation oder Struktur zugerechnet. Es ist zu erwarten, dass bei Kooperations- wie bei Personalentscheidungen gilt: „Auch wenn nicht erkennbar ist, wer die Entscheidung wie getroffen hat, und auch, wenn eine Entscheidung ‚automatisch‘ gefallen sein sollte - die Zurechnung ... an einen Akteur, der die Entscheidung getroffen hat, bleibt bestehen“ (a.a.O., 130). Damit kommt dieser Veröffentlichung von S. Wilz die Funktion zu, den Autor bei der Auswertung der Interviews nicht nur hinsichtlich der Entscheidungspraxis, sondern auch der Zuschreibung zu sensibilisieren.

Bei der alternativen Einordnung der Kooperationshemmnisse in Kapitel 5.4 werden die Erkenntnisse zu Entscheidungsprozessen erneut aufgegriffen und gezielter mit dem Forschungsthema verknüpft.

3.1.3.3 Forschungserkenntnisse zur Bedeutung des Vertrauens für die Kooperation

Aus den Bereichen der Wirtschaft und Organisationsforschung gibt es wertvolle Erkenntnisse über die hohe Bedeutung von Vertrauen als Basis für inner- und interorganisationale Kooperation. Eine Zusammenarbeit auf der Basis von Vertrauen wird im Vergleich zu Überwachung und Sanktionierung als vorteilhafter bewertet, wobei aber auch auf Risiken verwiesen wird. Vertrauen kann enttäuscht werden durch Bruch oder Missbrauch, es basiert auf Entscheidungen aus einer subjektiv rationalen Kalkulation, wobei Kosten-Nutzen-Überlegungen Einfluss haben, und es gibt diverse situationale und personale Variablen (vgl. Schweer 2012, 106). Statt einer umfangreichen Darstellung von

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Vertrauenstheorien sollen an dieser Stelle Vertrauensaspekte auf die Kooperation bzw. die Kooperationshemmnisse im Bereich Schule und Jugendhilfe übertragen werden. Personales Vertrauen bezieht sich auf konkrete Interaktionspartner, systemisches Vertrauen auf kooperierende Organisationen, wobei sich beide Vertrauenskomponenten gegenseitig bedingen, „da systemisches Vertrauen in hohem Maße aus Erfahrungen mit vertrauenswürdigen Repräsentanten des Systems resultiert, also etwa mit konkreten Ansprechpartnern“ (a.a.O., 108).

Eine konkrete Erfahrung mit einer Einzelperson kann also eine größer angelegte Kooperation fördern oder, bei negativer Bewertung des Kontaktes, zum Kooperationshemmnis werden. Schweer verweist auf das Problem, dass Formen systemischen Vertrauens in Organisationen durch fehlende interpersonale Reziprozität erschwert werden. Ein Lösungsansatz ist eine nicht nur auf dem Papier stehende Organisationsphilosophie mit Leitbildern und Grundsätzen. Die Übertragung derartiger Managementideen aus der Wirtschaft findet seit längerer Zeit schon in Schulen und sozialen Institutionen, also auch in der Jugendhilfe, statt. Misserfolge bei Kooperationsbeziehungen lassen sich auch durch die Pflege personeller Beziehungen, die Betrauung mit Außenkontakten und eine gewisse Konstanz beim Personal verringern (a.a.O. 112).

Weitere Spezifika interorganisationaler Kooperation unter dem Blickwinkel Vertrauen sind die unterschiedliche Interaktionsdichte, die Möglichkeit von Sanktionsmaßnahmen und die einseitige Verfolgung von Eigeninteressen. Im Interesse einer nachhaltigen Kooperation wird bewusst auf kurzfristige Gewinne verzichtet, um Vertrauen und langfristige Vorteile nicht zu gefährden. Ein Grundstock an Vertrauen hilft schwierige Situationen besser zu bewältigen. Vertrauen wird so zu einem Kernmerkmal interorganisationaler Kooperation (vgl. Schweer 2012, 113f.). Hierbei wird häufig von einer speziellen Vertrauenskultur gesprochen, die es zu pflegen gilt. „Ein Klima des Vertrauens ... zwischen Organisationen schafft wechselseitige Glaubwürdigkeit und erhöht somit typischerweise die Chance ... Kooperationspartner auch zukünftig zu binden. Zu beachten ist dabei jedoch wiederum, dass Organisationen ... unterschiedliche Positionen und damit Verantwortlichkeiten, Arbeitsprozesse und Erwartungen kennen“ (Endress 2012, 97).

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Aus einem Bündel von Rahmenbedingungen für das Schaffen von Vertrauen bzw. für eine Vertrauenskultur lassen sich folgende verallgemeinern:

- Konsistenz und Transparenz von Entscheidungen mit Vorhersehbarkeit und Verlässlichkeit
- gegenseitige Information
- Einhalten von Zusagen
- Fairness
- Diskretion im Umgang mit vertraulichen Informationen
- Präsenz und Ansprechbarkeit (sich Zeit nehmen)
- hinreichende Kompetenz bei der Bewältigung von Aufgaben
- Fähigkeit und Bereitschaft, Probleme zu thematisieren (vgl. a.a.O., 98).

Hiermit liefert die Forschung zum interorganisationalen Vertrauen Hinweise auf mögliche Kooperationshemmnisse, die durch das Fehlen der o. g. Rahmenbedingungen verursacht werden.

Konkreter und auf der Basis empirischer Untersuchungen in Unternehmen gehen Schilcher, Ziegler, Sauer, Will-Zocholl und Poth auf personale und systemische Dimensionen des Vertrauens ein. In den Analysen ihrer in Unternehmen geführten Interviews wird dem persönlichen Kontakt mit entsprechender Kommunikation eine hohe Bedeutung zugewiesen. „Wenn ausschließlich via Email und/oder Telefon kommuniziert wird, kann ein Kommunikationspartner schlecht eingeschätzt und die Vertrauensbildung innerhalb einer Kooperation dadurch erschwert oder verzögert werden“ (2012, 135). Sie betonen die Wichtigkeit persönlichen Kennenlernens gerade in der Anfangsphase einer Kooperation.

Die interpersonellen Beziehungen müssen nicht die kompletten Organisationen umfassen, aber die Schlüsselfiguren sollten sich auf jeden Fall so gut kennen, dass eine vertrauensvolle Zusammenarbeit möglich wird. Für den Vertrauens- und Kooperationsprozess sind die Generierung gemeinsamer Erfahrungen, wechselseitiger Standortbesuche und regelmäßiger Treffen auch ohne unmittelbaren Problembezug relevant.

Als vertrauens- und damit kooperationshemmend werden Personalfuktuation, speziell wenn nicht nachvollziehbar kommuniziert, mutmaßlich zu leistender Mehraufwand und einseitiger Wissenstransfer bewertet (vgl. a.a.O. 136 f.).

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

In den in der Industrie durchgeführten Forschungsinterviews wurde deutlich, dass neben dem wechselseitigen Erbringen von Leistungen eine hinreichend transparente Kommunikation für die Zusammenarbeit notwendig ist. So sollten „strategische Entscheidungen, aber auch alltägliche Arbeitsprozesse ... möglichst nachvollziehbar verlaufen. Ein verschlepptes, vertushtes Problem birgt dagegen Eskalationsrisiken in sich. In solchen Zusammenhängen ist die Entstehung von Misstrauen nicht weit“ (a.a.O. 139). Schilcher et al. kommen zu dem Resümee, dass eine Trennung von Systemvertrauen und personalem Vertrauen problematisch sei, weil immer intersubjektive, organisationale/systemische Aspekte miteinander verbunden seien und eine Aufspaltung relativ willkürlich erfolge. Empirisch belegen sie, „dass sowohl personale als auch organisationale Aspekte bei der Genese von Vertrauen und damit für das Gelingen von Kooperation eine Rolle spielen, dass aber die organisationalen Aspekte des Vertrauens stets durch das Handeln der Akteure vermittelt in Erscheinung treten“ (a.a.O. 142). Umgekehrt bilden die organisationalen Bedingungen den Rahmen für Vertrauen und Kooperation.

Es zeichnet sich also ab, dass unzureichendes Vertrauen in Personen und Systeme ein bedeutsames Kooperationshemmnis sein kann. Im Kapitel 3.3.10 wird Vertrauen erneut bei der interprofessionellen Kooperation in der Schule aufgegriffen. Da zu der Kooperation von Schule und Jugendhilfe noch keine veröffentlichten Forschungsergebnisse zum persönlichen und systemischen Vertrauen zur Verfügung stehen, soll bei der nachfolgenden empirischen Erforschung der Kooperationshemmnisse auf Hinweise zur Vertrauensproblematik geachtet werden.

3.1.4 Theoretische Randbereiche, die in Ansätzen in die Arbeit einfließen

3.1.4.1 Konzept der sozialen Welt

Eine Quelle dieses Konzeptes ist die empirische Analyse der Auskristallisierung von funktional differenzierten Aktivitäten im Zuge der beruflichen Arbeitsteilung (Schütze 2002, 63). Damit lässt sich das Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe recht abstrakt, aber hochverdichtet ausdrücken:

„Nach außen vermittelt sich die Sozialwelt durch ein kommunikatives Außen-
netzwerk, das in großen, gesamtgesellschaftlich relevanten Auseinander-
setzungsarenen organisiert ist. In diesem stellt sich die Sozialwelt stilisiert dar,
verteidigt und legitimiert sie die von ihr erworbenen Vorrechte, grenzt sie sich
nach außen ab und erarbeitet sie über Repräsentationsmechanismen ihre
Aktivitätschancen, ihre Ressourcenzuführung und ihre Arrangements von
Arbeitsteilung mit anderen Sozialwelten im Wege der Aushandlung, des
argumentativen Drucks, der Drohung, der Manipulation, des Zwangs zur
Setzung von Fakten.“ (a.a.O., 61)

Damit liefert das Konzept der sozialen Welt(en) eine Beschreibung bestehender
Verhältnisse und Mechanismen, wie sie im Kapitel 2 aufgeführt werden, bzw.
wie sie auch in anderen Theoriebezügen, z.B. im Governance-Ansatz, deutlich
werden.

Von Anselm Strauss (1990, 1993) wurde der Ansatz der sozialen Welt ur-
sprünglich entwickelt, um Flüchtigkeit und Fragilität sozialer Gebilde jenseits
klassischer Organisationen zu erfassen (vgl. Nittel 2011, 51). „Sie bietet Raum
für störanfällige, zeitlich befristete Formen der Vergemeinschaftung, evoziert
einen spielerischen Umgang mit formellen und informellen, ernsten und
ironischen Interaktionsmodalitäten, eröffnen fließende Übergänge zwischen
prekären und gesicherten Beschäftigungsverhältnissen und konfrontieren die
Gesellschaftsmitglieder mit hochgradig widersprüchlichen Erwartungen“
(a.a.O.). Kooperationsaspekte und auch bestimmte Kooperationshemmnisse
werden schon in dieser kurzen Beschreibung des Ansatzes deutlich.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Schule und Jugendhilfe lassen sich als unterschiedliche Sozialwelten oder Teilsozialwelten in einer modernen Komplexgesellschaft oder Gesamtlandschaft von Sozialwelten betrachten. Für Kooperation kann dies bedeuten, dass die Akteure zu einer gemeinsamen Problemsicht bzw. einem diskursiven kommunikativen Austausch über Kernprobleme und die Frage der Authentizität und Angemessenheit der zentralen Handlungsabläufe gelangen (vgl. Schütze 2002, 68).

Umgekehrt gilt aber auch, dass die hochgradige Fokussierung auf Problemdefinitionen und die Authentizität und Angemessenheit der Kernaktivität zu harschen diskursiven Meinungsverschiedenheiten führen kann, speziell wenn es zu einer Überschneidung der Tätigkeitsfelder kommt (vgl. a.a.O., 70). Hiermit lassen sich ggf. bestimmte Kooperationsbeeinträchtigungen erklären.

Ein wesentlicher Aspekt ist, dass sich soziale Welten von Organisationen unterscheiden, wobei es aber Überschneidungen geben kann. So kann es z.B. in größeren Organisationen durchaus unterschiedliche soziale Welten bzw. Subwelten geben, ggf. mit verschiedenen Zielen, Tätigkeiten und Interessen (vgl. Legewie 2004, 3). Umgekehrt können in einer sozialen Welt diverse Organisationen existieren. Zwischen den einzelnen Welten und Organisationen kann es Aushandlungsprozesse, Konflikte und Regelvereinbarungen geben (a.a.O.).

Im konkreten Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit kommt dem Konzept der sozialen Welt(en) keine besondere Bedeutung zu, jedoch wird es im Rahmen der Theoriebildung im Kapitel 6.1.3 wieder aufgegriffen.

3.1.4.2 Konzept der Sozialraumorientierung

Die Sozialraumorientierung gilt in der Sozialen Arbeit als ein bedeutsames Konzept bzw. ist sogar zu einem der wichtigsten Paradigmen der Jugendhilfe geworden (vgl. Deinet 2012, 181). Sie steht in der Tradition der Gemeinwesenarbeit. Statt einer Unterstützung von Einzelperson oder Familien wird eine Verbesserung der regionalen Lebensverhältnisse angestrebt. „Elementares Ziel sozialraumorientierter sozialer Arbeit ist es, dazu beizutragen, Lebens-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

bedingungen so zu gestalten, dass Menschen dort entsprechend ihren Bedürfnissen zufriedener leben können" (Hinte 2009, 21). Das Konzept knüpft an unterschiedliche Vorstellungen an, z.B. an die von Thiersch geprägte Lebensweltorientierung, das Sozialraumkonzept von Bourdieu und die sozial-ökologische Sichtweise von Bronfenbrenner.

Laut Hinte bilden die fünf folgenden methodischen Prinzipien den Kern des sozialräumlichen Ansatzes:

- Ausgangspunkt jeglicher Arbeit sind der Wille bzw. die Interessen der Menschen (in Abgrenzung zu Wünschen oder naiv definierten Bedarfen).
- Aktivierende Arbeit hat grundsätzlich Vorrang vor betreuender Tätigkeit.
- Bei der Gestaltung der Aktivitäten und Hilfen spielen personale und sozialräumliche Ressourcen eine wesentliche Rolle.
- Aktivitäten sind immer zielgruppen- und bereichsübergreifend angelegt.
- Vernetzung und Integration der verschiedenen sozialen Dienste sind Grundlage für funktionierende Einzelhilfen. (a.a.O. 23)

Deinet beschreibt auch im schulischen Bereich Ansätze zur Sozialraumorientierung, wobei er hier die Programme zu „selbständigen Schulen“, „Kommunalisierung von Schulen“ und „Öffnung von Schulen“ aufführt (2012, 181). Er sieht in der Sozialraumorientierung die Chance für Schule und Jugendarbeit, in der Kooperation „die Schule als Institution zu öffnen, sie als Lebensort ... zu thematisieren und stärker auf die sehr differenzierten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu beziehen“ (a.a.O. 184). In engem Bezug zum Sozialraum steht der Begriff der Lebenswelt, wobei es Überschneidungen gibt. Maykus schreibt von lebensweltlichen Bezügen von Schulen in sozialräumlicher Auslegung und legt den Focus hier u.a. auf den Stadtteil mit seiner sozialen Infrastruktur, aber auch mit den bestimmten sozialen Milieus, Problemlagen und Benachteiligungen (vgl. 2011, 115ff.).

3.2 Theoretische Ansätze und Forschungsergebnisse zur Kooperation und zu Kooperationshemmnissen im erweiterten Bereich von Schule und Jugendhilfe

Im Umfeld der Kooperation von Schule und Jugendhilfe wurde in den vergangenen Jahren intensiv geforscht und veröffentlicht. Schwerpunkte waren die Bereiche Ganztagschule und Jugendarbeit, die innerschulische Kooperation von Lehrkräften mit den Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeitern und die Kooperation zwischen Lehrkräften in der Schule, aber auch die Zusammenarbeit von Schulen untereinander oder mit externen Partnern. Für die Untersuchung von Kooperation und Kooperationshemmnissen zwischen Schule und Jugendhilfe soll versucht werden, einige Fragestellungen und Erkenntnisse auf ihre Übertragbarkeit zu prüfen und ggf. nutzbar zu machen.

3.2.1 Educational Governance

„Als Forschungsperspektive will Educational Governance zeigen, unter welchen Umständen und mit welchen Effekten und Wirkungen versehene bewusste Gestaltungen von Koordinationen zwischen Akteuren möglich sind und wo die Grenzen für verschiedene Formen der Koordination liegen“ (Brüsemeister 2008a, 200). Sie umfasst die Analyse von Geschehnissen in wechselseitigen Abhängigkeiten und betrachtet Bedingungen des Gelingens und Scheiterns von Steuerung und Gestaltungsaufgaben (a.a.O.). Die umfangreichen Forschungsveröffentlichungen verweisen über den Schulsektor hinaus auf „eine Fülle ungeklärter und teilweise ‘unlösbarer’ (?) Beziehungsmuster zwischen Politik, Staat und funktionalen Teilsystemen ... sowie dazugehörige Akteure und Organisationen, die konkurrieren, konfigurieren und doch in antagonistischer Form miteinander kooperieren“ (Kussau, 2007, 125, Klammer im Original). Das analytische Potenzial des Governancekonzeptes bietet sich für die Untersuchung der Kooperationsproblematik von Schule und Jugendhilfe damit in besonderem Maße an. Als übergeordneter wissenschaftlicher Ansatz liefert diese Richtung Erklärungsmodelle und gut handhabbare Begriffe für die Interaktion von Akteuren. Für die Bereiche Schule, Bildungsadministration und

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Hochschule gibt es zu diesem Ansatz zahlreiche Veröffentlichungen. Der Bereich Jugendhilfe wurde dagegen bislang als eine Erscheinung am Rande des Bildungssystems nicht näher betrachtet (vgl. Maykus 2011, 252). Durch Übertragung der Kooperationsanalysen aus anderen Bereichen kann der Ansatz jedoch auch für Schule und Jugendhilfe fruchtbar gemacht werden.

Da Educational Governance auf Mehrebenensysteme ausgerichtet ist, können neben den hierarchischen Ebenen der Organisationen Schule und Jugendhilfe mit den übergeordneten Strukturen Politik und Verwaltung auch weitere Akteure, wie z.B. die Adressaten, also Kinder und Jugendliche mit ihren Familien, einbezogen werden.

Die Governance- bzw. Educational-Governance-Perspektive beinhaltet, dass es keine Ordnungsmacht gibt, die im Alleingang kollektive Probleme zu lösen vermag oder gesellschaftliche Entwicklungen steuern kann. Statt dessen geht man davon aus, dass es Akteure gibt, die voneinander abhängig sind, weil sie z.B. gegenseitig auf Fähigkeiten oder Mittel des anderen angewiesen sind, d. h., es bestehen Interdependenzbeziehungen. Die Perspektive nimmt „die Tradition der Institutionenanalyse auf, berücksichtigt jedoch stärker Akteure und ihre Gestaltungsmöglichkeiten“ (Kussau/ Brüsemeister 2007, 16). Dabei wird nicht nur in rechtlichen und normativen Kategorien gedacht, sondern es geht auch um die Ressourcen der verschiedenen Akteure (vgl. a.a.O.).

Diese implizit mitlaufende Perspektive fließt in konkrete Begrifflichkeiten ein, z.B. bei Mustern der Interdependenzbewältigung zwischen Akteuren, die unterschiedlichen Leitlinien folgen, den Formen der Koordination (Netzwerk, Hierarchie, Organisation, Profession) und bei der Unterscheidung von Beobachtungs-, Beeinflussungs- und Verhandlungskonstellationen.

Wesentliches Merkmal der Beobachtungskonstellation ist die einseitige oder wechselseitige Anpassung an das Handeln anderer Akteure. Dabei kann schon allein das Wissen um die Beobachtung Veränderungen bewirken. Die Beeinflussungskonstellation kann als Steigerung gesehen werden, da hier z.B. Macht, Geld, Wissen oder moralische Autorität zum Einsatz kommen. Eine Beeinflussung kann dabei durchaus wechselseitig erfolgen. Eine Verhandlungskonstellation liegt vor, wenn die Akteure durch wechselseitiges Verhandeln zu

bindenden Vereinbarungen zur Handlungsabstimmung kommen (vgl. Schimank 2010, Kussau/ Brüsemeister 2007).

Eine weitere Modellüberlegung, speziell zur Interdependenzbewältigung, gilt der Prinzipal-Agent-Beziehungen, die bereits bei den organisationssoziologischen Erklärungen unter 3.1.3.1 dargestellt wurde. Neben den Formalstrukturen, die z.B. im Schulsystem höchst komplex sind und sich keineswegs nur hierarchisch betrachten lassen, sind die Aktivitätsstrukturen von besonderem Interesse für die vorliegende Forschungsarbeit (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, 64ff.).

Der Ansatz bietet im Vorfeld vier soziale Konstellationen an, die ggf. zwischen Schulpersonal und Jugendhelfemitarbeitern gefunden werden können: Soz. Dilemma/ Soz. Konflikt / Kooperation /Koordination. Es wird sich zeigen, ob es gelingt, einzelne Analysewerkzeuge und Erklärungen des Governance-Ansatzes für eine interorganisationale Untersuchung angemessen zu nutzen.

3.2.2 Kooperation im Bildungssystem (S. G. Huber und F. Ahlgrimm)

Huber und Ahlgrimm geben in Zusammenarbeit mit weiteren Forschern einen Überblick zur Kooperation von Schulen. Die Perspektive erfolgt zwar aus schulischer Richtung, umfasst aber über die Zusammenarbeit in und zwischen Schulen hinaus auch die Kooperation mit anderen Institutionen, die sie dem Bildungsbereich zurechnen. Sie schildern Gelingensbedingungen für die inner- und interorganisationale Zusammenarbeit und führen dabei auch konkrete Hemmnisse auf.

Als Hemmnis für eine innerschulische Kooperation taucht immer wieder die Belastung auf. „Viele Lehrer nehmen wahr, stark belastet oder überbelastet zu sein. Daraus folgt vielfach die reflexhafte Reaktion vieler Lehrkräfte gegenüber der Zusammenarbeit mit Kollegen: ‚Wann soll ich denn das auch noch machen?‘ Solange also die Wahrnehmung von Überlastung bei vielen Lehrkräften vorhanden ist und dominiert, wird die Zusammenarbeit möglicherweise tendenziell abgelehnt werden“ (Ahlgrimm 2012, 177).

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Daraus ergibt sich für die Forschung zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe die Frage, ob sich eine gefühlte oder tatsächliche Belastung der Akteure als Kooperationshemmnis erweist.

Ahlgrimm zeigt auf, dass es in der Schule auch Beispiele für eine enge und erfolgreiche Zusammenarbeit gibt, die „fast durchgängig als positiv und hilfreich wahrgenommen“ wird (a.a.O.).

Neben der jeweiligen Einschätzung der Arbeitsbelastung muss auch die Bewertung der Kooperation, also ob sie hilfreich oder problematisch ist, im Sinne von Belastung oder Entlastung beachtet werden.

Der in diesem Sammelband enthaltene Beitrag zu Kooperationspraktiken in interprofessionellen Teams an Ganztagschulen von Reh und Breuer wird im Kapitel 3.3.10 zur Kooperation in Ganztagschulen ausgewertet.

3.2.3 Kollegialität und Kooperation in der Schule.

Theoretische Konzepte und empirische Befunde.

(E. Baum, T.-S. Idel und H. Ullrich)

Die Beiträge konzentrieren sich auf die Zusammenarbeit unter Lehrkräften, also die intraprofessionelle Kooperation, und basieren auf schulbezogener Kooperationsforschung und Praxisinterventionen. Die herausgearbeitete und empirisch belegte Praxis der Kooperation bzw. der Nicht-Kooperation in der Schule liefert zum Teil Anregungen und mögliche Parallelen zur interprofessionellen Kooperation mit Jugendhilfe.

Ein für diese Arbeit wichtiger Beitrag von Kuper und Kapelle ist der Lehrerkoope-ration aus organisationssoziologischer Sicht gewidmet. Die beiden Autoren verweisen auf die weitgehend unstrittige professionstheoretische Position, dass Lehrkräfte, als Experten für Bildung, über eine hochdifferenzierte Expertise verfügen und dass nach diesem Verständnis Außenstehende diese weder entwickeln noch beurteilen können, da ihnen die erforderliche theoretisch-wissenschaftliche Ausbildung und die praktische Arbeitserfahrung fehlen. Daraus folgt der Anspruch auf Autonomie gegenüber externen Akteuren (2012, 44). Auch innerhalb der Organisation Schule sieht Kuper, dass die Kooperation der Professionellen dem Muster „einer egalitären

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Gemeinschaft vom Expertinnen und Experten unter Gesichtspunkten fachlicher Kompetenz heraus betrieben wird“ (a.a.O., 45). Belegt wird dies durch entsprechende organisatorische Formate und flache hierarchische Strukturen; so bauen die schulischen Leitungs- und Entscheidungsstrukturen auf dem Kollegialitätsprinzip auf und viele Entscheidungen werden durch Konferenzbeschlüsse getroffen. Unter Lehrkräften gelten individuelle Autonomie und formale Gleichheit, die erhebliche Risiken der Isolation und der Vermeidung kooperativer Reflexions- und Entwicklungsleistungen bergen (vgl. a.a.O.).

Hinsichtlich der gefundenen Kooperationsmuster innerhalb von Schule lassen sich bei Kuper und Kapelle Aspekte finden, die eine Übertragung auf die interorganisationale Kooperation nahe legen: Die Varianten der Kooperation reichen vom ungeplanten informellen Austausch von Informationen über die gegenseitige Hilfe, die Entwicklung von Routinen bis zur direkten Zusammenarbeit in gemeinsamer Verantwortung. An dieser Stelle werden unmittelbar Kooperationshemmnisse deutlich: Die Abhängigkeit von organisatorischen Rahmenbedingungen, Sensibilität für den Unterstützungsbedarf von Kolleginnen und Kollegen und Ressourcenverfügbarkeit, wobei hier ausdrücklich die Verfügbarkeit von Zeit genannt wird. Neben der Organisationsgestaltung und der Ressourcenaufteilung hat die Kooperationsbereitschaft der Mitglieder der Profession eine besondere Bedeutung (a.a.O., 47ff.).

Bei der Auswertung der Interviews wird also darauf zu achten sein, ob die von Kuper und Kapelle im vorstehenden Absatz genannten Kooperationsmuster auch bei der Interaktion von Akteuren aus Schule und Jugendhilfe zu finden sind und ob die kritischen Punkte als Kooperationshemmnisse deutlich werden.

3.2.4 Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem am Beispiel von Hochbegabung und Inklusion (B. Preuß)

Wie unterschiedlich Kooperation ausfallen kann, trotz gleicher Vorgaben und Rahmenbedingungen, belegt Bianca Preuß in ihrer Arbeit zur Hochbegabungsförderung von Schülern in Niedersachsen. Akteure sind die zuständigen Experten im Kultusministerium, die Landesschulbehörde mit ihren Zweigstellen, das Institut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, die unterschiedlichen regionalen Schulträger, die einzelnen Schulen (Schulleitungen

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

und Lehrkräfte) und diverse Elternvereinigungen in Vereinen und Initiativen, die in einem Mehrebenensystem agieren (2012, 142ff.). In einer empirisch breit angelegten qualitativen Forschungsarbeit und einer mehrschrittigen Governance-Analyse werden Bedeutsamkeiten für Kooperation bzw. Nicht-Kooperation herausgearbeitet. Hierbei zeigt sich

- eine vorrangige Fixierung auf das eigene Problem und Einbeziehung anderer Bereiche so spät wie möglich, um den eigenen Handlungsspielraum zu wahren.
- Beharren auf einem ökonomischen Minimalprinzip, das als Kooperationsmotiv nur den eigenen Vorteil bei geringstmöglichem Aufwand im Focus hat. B. Preuß vergleicht hier „egozentrische“ und „echte“ Kooperation.
- Kooperation wird von staatlicher bzw. externer Unterstützung abhängig gemacht. Ohne zusätzliche Ressourcen erfolgt kaum eine Bewegung.
- Der Versuch, Kooperation anzuordnen bzw. hierarchisch zu implementieren hat allenfalls kurzfristige Wirkung. Kooperationsanweisungen, z.B. von Schulleitungen gegenüber Lehrkräften, verlaufen ohne Unterstützung durch aktives Mitwirken im Sande.
- Gesetzliche bzw. rechtliche Vorgaben sind erforderlich, aber nicht ausreichend, um Kooperation sicherzustellen.
- Kooperationen sind in Bezug auf ihre Interdependenzen störanfällig, „da sie auf Variablen wie Vertrauen, Reziprozität, Freiwilligkeit, temporäre und systemüberdauernde Strukturen, <fehlende> Grenzen sowie gemeinsame Basisintentionen angewiesen sind“ (a.a.O. 211).

Auch wenn von B. Preuß Jugendhilfe und interdisziplinäres Handeln nicht thematisiert werden, die Kooperationslobby im Bereich der Hochbegabungsförderung mutmaßlich sozial stärker ist und mit den Kooperationsverbänden bereits verbindliche Strukturen aufgebaut wurden, gilt es zu prüfen, ob die von ihr aufgeführten kooperationshemmenden Aspekte auch bei der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zu finden sind. Die beruflichen Vorerfahrungen in der Jugendhilfe und die Beschäftigung mit der Thematik legen eine Übertragbarkeit nahe, bzw. verweisen unmittelbar auf Parallelen.

3.3 Forschungsstand zur Kooperation und zu Kooperationshemmnissen von Schule und Jugendhilfe. Fachliteratur und empirisch gewonnene Erkenntnisse.

Zum Themenbereich Jugendhilfe und Schule gab es im letzten Jahrzehnt einige Forschungsprojekte und viele Veröffentlichungen. In diesem Zusammenhang findet häufig auch der Kooperationsaspekt im Titel Verwendung, wobei im Inhalt dann meist spezielle Eingrenzungen erfolgen oder andere Intentionen deutlich werden.

Grundsätzlich lässt sich ein großer Teil der vorgefundenen Literatur verhältnismäßig einfach kategorisieren: Sie ist häufig deskriptiver Natur, das heißt, der Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung von Ist-Zuständen, meist mit Hinweis auf spezielle Projekte.

Ein anderer Teil beschränkt sich auf das Geben von Empfehlungen und trifft vielfach normative Aussagen zu anzustrebenden Soll-Zuständen. Viele Veröffentlichungen bewegen sich auf dem Niveau von Handreichungen und Ratgebern für die unmittelbar im Arbeitsbereich tätigen Personenkreise. Auffällig ist die anzutreffende Konzentration auf einen Akteur, auch wenn Schule und Jugendhilfe im Titel stehen.

In der Regel verzichten diese Arbeiten auf die Einbettung in einen größeren Theorie-Rahmen bzw. auf empirische Untersuchungen. Im Falle qualitativer Studien beziehen sich diese auf spezielle Projekte oder widmen sich nur einem Akteur, wie z.B. B. Oelerich, die sich in ihrer Dissertation (1998) ausschließlich auf die sozialpädagogische Sicht der Kooperation bezieht.

Überwiegend ist die Jugendarbeit (als Teil der Jugendhilfe, siehe 1.5.1.2) Gegenstand der Arbeiten. Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang dann die Kooperation mit den Ganztagschulen und der Bereich Schulsozialarbeit. Die gestiegene Bedeutung der Schulsozialarbeit wird durch die vielfältigen Studien und Veröffentlichungen deutlich.

Diese Schwerpunktsetzungen lassen meist nicht erkennen, dass die Hilfen zur Erziehung aus finanzieller und rechtlicher Sicht die bedeutsamsten Aufgaben

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

der Jugendhilfe sind. Zur Zeit haben Familien, Kinder und Jugendliche einen ausdrücklichen Rechtsanspruch auf angemessene Hilfen. Nur vergleichsweise wenige Forschungsarbeiten setzen sich kritisch mit der Kooperationsthematik im Feld der Hilfen zur Erziehung auseinander. Das geringere Forschungs- und Veröffentlichungsinteresse mag der Tatsache geschuldet sein, dass die Umstände in diesem Bereich nicht neu sind und man vermutlich akzeptiert hat, dass die öffentlichen und freien Träger des Bereiches Hilfen zur Erziehung und Schulen unterschiedlich gut kooperieren. Im Vergleich zur Jugendarbeit können es sich die Akteure der Schule und der Erziehungshilfe deutlich leichter leisten, das Ausmaß der Kooperation gering zu halten oder fast ganz auf Kooperation zu verzichten. Entsprechende Mahnungen zur verstärkten Zusammenarbeit, z.B. im Beschluss der Kultusministerkonferenz 2004, belegen diesen Aspekt.

Neben dieser Vielzahl an Veröffentlichungen stehen aber auch Forschungsarbeiten, die sich empirisch der Erforschung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe bzw. den Kooperationsaktivitäten im Umfeld von Schule oder Jugendhilfe widmen.

Kritische und auch negative Aspekte einer interinstitutionellen Kooperation arbeiten v. Santen und Seckinger (2003) in einer Dissertation heraus, die eine große Bandbreite von Kooperationsbereichen und -facetten umfasst. Die beiden Autoren beklagten sich damals, dass die Bedingungen und Voraussetzungen für Kooperation und ihre Angemessenheit für die zu bearbeitenden Fragen selten hinterfragt würden und dass die Anzahl der Arbeiten, die sich empirisch oder theoretisch mit Kooperationsbeziehungen beschäftigen, äußerst beschränkt sei (2003, 9). Auch im letzten Jahrzehnt war eine skeptisch ausgerichtete Auseinandersetzung mit dem Kooperationsthema offensichtlich nicht sonderlich gefragt. Wenn Kooperationsprobleme aufgeführt werden, erfolgt dies meist ungegliedert und es wird nur eine Überwindung angemahnt. Die Überwindbarkeit der Probleme und Hemmnisse wird kaum in Frage gestellt, genau so wenig wie die Frage nach ihren positiven, ggf. durchaus sinnvollen Funktionen. Bei vielen Veröffentlichungen, speziell wenn sie an die Praktiker im Feld adressiert sind, fallen die theoretischen Einbindungen so knapp oder vage aus, dass man nur über implizite Theorien mutmaßen kann.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Einzelne Veröffentlichungen bzw. bestimmte Aspekte werden im Anschluss näher dargestellt bzw. fließen im Kapitel 5 in diese Arbeit ein. Sie dienen dort der Kofundierung eigener Forschungsergebnisse, ergänzen die Interviewaussagen oder verweisen auf konträre Erkenntnisse.

3.3.1 Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule (G. Oelerich)

B. Oelerich (1998) widmet sich ausschließlich der Jugendhilfe und dem Handeln bzw. der Einstellung der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter im Zusammenhang mit Schule. Empirisch geht die Autorin der Frage nach, „wie sich in einem allgemeinen Handlungsfeld der Jugendhilfe - hier im Rahmen des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) bzw. des Erziehungshilfedienstes des Jugendamtes - die Bezüge zur Schule auf der Ebene beruflichen Handelns gestalten und welche Strukturierungen des Verhältnisses der Jugendhilfe zur Schule hin deutlich werden“ (115).

Theoretisch orientiert sich die qualitative Forschungsarbeit an dem in der Sozialarbeit populären Konzept der Lebenswelt- oder Lebenslageorientierung. Eine Einbettung in andere Theorien erfolgt nicht. Die dargestellte kritische Haltung der sozialpädagogischen Fachkräfte in zwei Jugendämtern liefert Hinweise auf eine problematische Kooperation mit Schulen und Lehrkräften. Kooperation beschränkt sich meist auf spezifische Schulformen: Grund-, Haupt-, Sonder- und Berufsschulen (a.a.O., 192). Überwiegend wird am unteren Rand des Bildungssystems operiert, wobei die 'erfolgreiche Bewältigung der Lebenslage Schülersein' Handlungsprämisse bei der Unterstützung durch Jugendhilfe ist. Gleichzeitig wird der geringe Wert niedriger Bildungsabschlüsse als Dilemma benannt. Eine bei den befragten Sozialarbeitern festgestellte Tendenz zu einer resignativen Haltung gegenüber schulischen Entwicklungen ihrer Klientel wird als Erklärung aufgeführt, „warum die entwicklungsfördernden Aspekte der Schule weitgehend aus dem Blick der Jugendhilfe geraten sind“ (a.a.O., 207). Ihre Kritik an der begrenzten Wahrnehmungs- und Handlungsweise in Bezug auf die Lebenslage von Kindern und Jugendlichen, Schülerinnen und Schülern (a.a.O., 208) kann als Hinweis auf ein implizites Kooperationshemmnis eingestuft werden.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

B. Oelerich spricht sich gegen ein Übergreifen des Handlungsbereiches der Jugendhilfe auf den schulischen Kontext aus und befürwortet den Fortbestand der bisherigen Ausdifferenzierung der Institutionen. Ihrer Meinung nach sollte eine vermehrte Kooperation das Ziel sein, in einem gemeinsamen Verbund öffentlicher Institutionen der Sozialintegration, Bildung und Erziehung.

Kooperation kann ihrer Meinung nach in infrastrukturellen Leistungen in Bezug auf den schulischen Kontext bestehen, z.B. durch offene Angebote für Schüler, die ggf. bei bestimmten Familien kompensatorisch wirken. Im Sinne einer advokatorischen Aufgabenstellung der Jugendhilfe ist auch eine kooperative Einmischung in das schulische Angebot und die kommunale Schulentwicklungsplanung eine Möglichkeit. Daneben spricht sie sich auch für die Unterstützung und Förderung der individuellen schulischen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Einzelfallhilfe aus.

Aus dieser Dissertation von 1998 leiten sich für die vorliegende Forschungsarbeit sowohl Fragen nach dem aktuellen Verhältnis von Jugendhilfe zur Schule ab, als auch zum Verhältnis von Schule zur Jugendhilfe, jeweils in Bezug zu möglichen Hemmnissen bei der Kooperation.

3.3.2 Mythos und Realität interinstitutioneller Zusammenarbeit (E. v. Santen und M. Seckinger)

Die Studie von v. Santen und Seckinger basiert auf einer groß angelegten quantitativen Erhebung mit Fragebögen, Netzwerkkarten und einer qualitativen Regionalstudie mit der Auswertung von 47 Leitfaden-Interviews, Sitzungs- und Beobachtungsprotokollen und Dokumenten. Die Kooperation der Jugendhilfe mit Schulen ist kein Kernbereich und die Zusammenarbeit wird relativ kritisch bewertet (2003, 211f.). Es werden alte und neue Bundesländer mit Blick auf diverse Kooperationspartner der Schulen verglichen, u.a. Gesundheitssystem, Polizei, Baubehörden. Behandelt wird auch die Zusammenarbeit in diversen Ausschüssen. Die Autoren stellen eingangs die historische Kooperationsforschung dar und setzen sich nicht nur intensiv mit Kooperationsgegebenheiten, sondern auch mit Kooperationsbedingungen und -folgen auseinander. Viele Aspekte dieser umfangreichen Studie lassen sich auf die Kooperation von

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Schule und Jugendhilfe übertragen und werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Kapitel 5 zur Anregung von Kategorien oder zur Kofundierung herangezogen. Besonders hervorzuheben sind ihre Erkenntnisse, dass fehlende strukturelle Verankerungen ein wesentliches Kooperationshemmnis sind (a.a.O., 348). Die beiden Autoren stellten 2003 dar, dass die Kooperation von Schule und Jugendhilfe in hohem Maße öffentliche, fachliche und politische Aufmerksamkeit auf sich zieht. In ihren Regionalstudien werteten sie unterschiedliche Kooperationserfahrungen aus und kamen zum Ergebnis, dass „es sich um relativ gering formalisierte und ausschließlich anlassbezogene Kooperation“ (handelte), d. h., eine Zusammenarbeit ... findet häufig nur statt, wenn sie - aus welchen Gründen auch immer - unvermeidbar erscheint“ (a.a.O. 211f.). Dieser kritische Blick auf den damaligen Situation, verbunden mit der erwarteten Aufwertung der Kooperation, mündet in die Frage nach Entwicklungen bzw. Veränderungen im letzten Jahrzehnt.

Van Santen und Seckinger entlarven viele Kooperationsvorgaben als Mythen, wenn es um eine preiswerte, wirksame und nachhaltige Zusammenarbeit der Akteure in Schule und Jugendhilfe geht. Eine systematische Einordnung der Kooperationshemmnisse findet nicht oder nur am Rande statt, wobei die Autoren jedoch viele treffende Beispielsituationen problematischer Zusammenarbeit aufzeigen.

3.3.3 Handbuch Kooperation (U. Deinet)

In diesem Handbuch, das auch nach 15 Jahren noch sehr aktuell ist, stellen Deinet und weitere Autoren Kooperationserfahrungen und Kooperationsstrukturen aus der Praxis in Nordrhein-Westfalen vor. Unterschiedliche Arbeitsfelder (z.B. Tagesgruppen) und inhaltliche Aspekte (z.B. Umgang mit „schwierigen Schülern/Jugendlichen“ und ihren Familien, Hilfeplanung) werden überwiegend aus der Perspektive der Jugendhilfe und der Jugendarbeit dargestellt. Kooperationsprobleme und -hemmnisse werden sowohl unmittelbar als auch implizit aufgeführt.

Ein wichtiger Aspekt sind für Deinet die Strukturen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe. Er hält es für erforderlich, Strukturen zu

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

schaffen, „um die Kooperation ... nicht nur von Personen abhängig zu machen, sondern langfristig zu stabilisieren“ (2001, 202); dazu listet er konkrete Vorschläge auf. In komprimierter Form:

- Benennung von Ansprechpartnern mit den notwendigen Kompetenzen und Befugnissen
- Gemeinsame Fortbildungen von Fachkräften aus dem jeweiligen regionalen Bereich
- Anbindung an vorhandene Gremien und Ausschüsse
- Aufbau neuer, paritätisch besetzter Gremien und gemeinsame Dienstbesprechungen
- Einrichtung sozialräumlicher Konferenzen
- Übergeordnete Stellen benennen Beauftragte, die die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe konkret fördern.
- Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung sind zu koordinieren.
- Schriftliche detaillierte Kooperationsvereinbarungen zwischen den Kooperationspartnern mit Verantwortungsklä rung. (vgl. a.a.O., 203)

In manchen Regionen der Bundesrepublik wurden viele dieser Ideen inzwischen umgesetzt, wobei aber häufig offen ist, wie nachhaltig diese Bemühungen sind. Auch Deinet wählt vielfach den Begriff Projekt, wenn er von Kooperation schreibt, wobei sich hierbei unmittelbar die Frage der Nachhaltigkeit stellt, speziell wenn Fördermittel auslaufen, politische Interessenlagen wechseln oder wichtige Funktionsträger ausscheiden.

Bei der Suche nach Kooperationshemmnissen können die erfahrungsbasierten und an die Praktiker adressierten Erkenntnisse von Deinet und seinen Beitragsautoren wichtige Hinweise liefern. Speziell die Empfehlungen sind hierzu ggf. invertiert zu betrachten.

Ein anderer Aspekt der Arbeit von Deinet ist die Schulsozialarbeit, die er als Feld zwischen Schule und Jugendhilfe bezeichnet. Er unterscheidet zwischen einer schulbezogenen Schulsozialarbeit und einer eher am Lebensraum bzw. Gemeinwesen orientierten Schulsozialarbeit. Erstere habe als wesentliche

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Merkmale die Orientierung an den Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Schule und den Problem- und Einzelfallbezug; eine Kooperation mit anderen Institutionen finde dabei aber eher als 'Nebenprodukt' statt. „Die Strukturen einer solchen Schulsozialarbeit sind im Schulsystem angelegt“ (a.a.O., 66). Eine gemeinwesenorientierte, nicht auf den Schulstandort bezogene Schulsozialarbeit hätte nicht nur die Einzelschule im Blick, sondern habe ein breiteres Spektrum abzudecken. Diese Form der Schulsozialarbeit wäre strukturell im Bereich der Jugendhilfe verankert, würde auf Kooperation und Vernetzung im Sozialraum hinarbeiten, mit dem Vorteil „dass langfristig positive Effekte erzielt werden können. Im Vergleich erscheint eine schulstandortbezogene Schulsozialarbeit zwar effizient in Hinsicht auf Problemorientierung und schulinterne Bedarfe - sie bleibt aber letztlich im System Schule gebunden und führt langfristig nicht zu einer Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe“ (a.a.O., 67).

Es gilt also zu prüfen, welchen Einfluss die im Forschungsfeld vorgefundene Schulsozialarbeit, mit ihrer eindeutigen Zuordnung zu Einzelschulen, auf die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe hat.

Was Deinet nach der Auswertung von Kooperationsprojekten zwischen Jugendarbeit und Schule schreibt, lässt sich vermutlich auf die Jugendhilfe übertragen, „wo man deutlich sagen muss, dass nur durch die zusätzlich der Jugendarbeit zur Verfügung gestellten Ressourcen die Zusammenarbeit in Gang zu kommen scheint. Viele Hinweise auf Überlastung und Überforderung zeigen, dass der Aufbau einer Kooperationsstruktur aufwendig ist, zumal die schulische Seite keine zusätzlichen Ressourcen einbringen kann“ (2001, 71). Deinet ergänzt seine Einschätzung durch den Hinweis, dass die Ressourcenfrage nicht allein entscheidend ist, sondern dass auch die Schule die Notwendigkeit sehen muss und ihre gewachsene Flexibilität und Entscheidungsbefugnis zur Zusammenarbeit nutzt (vgl. a.a.O.).

In Zusammenhang mit der Anregung von gemeinsamen Fortbildungen und vermutlich eher auf seinen umfangreichen Erfahrungen beruhend als unmittelbar „wissenschaftlich-empirische“ belegt, schreibt Deinet, dass das gemeinsame konstruktive Suchen nach Lösungen und neuen Wegen selten gemeinsam

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

passiert, weil Lehrkräfte sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen informell unter sich bleiben. Dafür führt er verschiedene Gründe auf, die man auch als Kooperationshemmnisse sehen kann:

„- Man kennt sich nicht durch die Ausbildung,

- man hat unterschiedliche Arbeitszeiten und Arbeitsorte,

- wenn man sich trifft, <will man etwas> voneinander,

- man hat Vorurteile, was die Arbeitsweise des jeweils anderen betrifft,

- man wird unterschiedlich entlohnt, im hierarchischen System eine weitere Hürde.“ (2001, 181)

Treffender (und auch realistischer) als es U. Deinet zusammenfasst, lässt sich das systemische Verständnis auf Kooperationsprobleme nicht übertragen:

„Jugendhilfe und Schule - so die nüchterne Bilanz - erscheinen als Systeme sehr geschlossen und selbstreferenziell, d. h., auf sich selbst bezogen. in sich befangen und sehr stark mit sich selbst beschäftigt. ... Beide Systeme suchen deshalb keine Partner, sondern Hilfen, um sich selbst zu stabilisieren, so wird etwa die Schulsozialarbeit zu einem Subsystem der Schule, zu deren Stützmechanismus. Der Ausbau einzelner Subsysteme muss deshalb nicht unbedingt zu mehr Kooperation führen; einseitige Maßnahmen sind im Sinne einer besseren Zusammenarbeit meist relativ sinnlos.“ (a.a.O. 199)

Des Weiteren verweist Deinet auf das Problem komplizierter Organisationsstrukturen. So sei die Segmentierung der Jugendhilfe aus schulischer Sicht schwer durchschaubar in ihrer Unterteilung in verschiedene Arbeitsfelder und in das komplizierte Geflecht öffentlicher und freier Trägerschaft. Auch im Schulbereich gibt es eine Unterteilung in einzelne Schulformen und eine Trennung von Schulunterrichts- und Trägersystem mit einem institutionell völlig getrennten Schulaufsichtssystem, dass auch noch hinsichtlich der einzelnen Schulformen unterschiedlich organisiert ist (vgl. a.a.O. 200).

Die Beschreibungen der jeweiligen Segmentierung deuten auf ein massives Kooperationshindernis hin, dass sich auch in den Forschungsinterviews finden lassen sollte.

3.3.4 Analysen und Konzepte zur Kooperation (U. Deinet mit anderen Autoren)

a) In einem Sammelband stellen Deinet und Icking Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation vor (2006). Dabei werden Aspekte einer wirkungsvollen Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule auf kommunaler Ebene aufgezeigt. Es wird auf die Ausstattung mit den notwendigen Ressourcen verwiesen und die Bedeutung eines gemeinsamen erweiterten Bildungsbegriffs betont. Letzteres ließe sich als Zielkongruenz deuten. Die Kooperation soll im Rahmen einer sozialräumlichen Öffnung von Schule und Jugendhilfe gestaltet werden und so unterschiedliche Bereiche wie Offene Ganztagschule, Betreuungsangebote in Verbindung mit der Jugendarbeit, Zusammenarbeit zwischen Schule, Jugendhilfe und Eltern und die Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen zur Berufsorientierung umfassen. Eine wichtige Grundlage ist der Aufbau von Netzwerken, Planungs- und Managementstrukturen und auch gemeinsamen Maßstäben für die Qualität der Arbeit. Damit wird also wieder die Bedeutung von Strukturen hervorgehoben.

Sehr pointiert erfolgt in einem Beitrag zur Ganztagschule ein Vergleich der Kooperation mit einer von oben arrangierten Zwangsehe, „die bisher weder bei der Jugendhilfe noch bei der Schule auf ausgeprägte Liebes- oder mindestens Sympathiemotive oder auch nur nachhaltige Vernunftmotive ... trifft“ (Thimm 2006, 75). Gleich mehrere Hinweise auf Kooperationshemmnisse fasst er in einem Satz zusammen: „Kooperieren heißt ja immer, Autonomie einzubüßen, Kompromisse zu suchen, sich mit offenem Ende mit allerlei Kraft- und Zeitaufwand auseinanderzusetzen...“ (a.a.O.). Es gilt, in der Interviewauswertung konkrete Hinweise als empirische Belege für diese erfahrungsbasierten Einschätzungen zu suchen.

b) Auf einem Forschungsvorhaben basierend veröffentlichten Deinet, Icking, Leifheit und Dummann: „Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule: Ergebnisse und Empfehlungen zur Kooperation von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen“ (2010). Ziel war es, ein repräsentatives Ergebnis für Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

in NRW zu liefern. Es basiert auf einer Fragebogenaktion mit Rücklauf von über 200 auswertbaren Fragebögen.

Als Experten für die Jugendarbeit im Sozialraumbezug gehen Professor Deinet und seine Mitautoren auf die Rahmenbedingungen der Kooperation, Organisation und Finanzierung ein, wobei auch in dieser Arbeit wieder der Ganztagschulbetrieb hervorgehoben wird.

Diese Veröffentlichung hatte zum Teil sensibilisierenden Charakter für das Forschungsfeld, zum Teil kann sie analog zu 3.3.3 gewertet werden.

3.3.5 Schulkooperationen, Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern (A. Behr-Heintze und J. Lipsk)

In diesem Forschungsbericht des Deutschen Jugendinstitutes aus dem Jahr 2005 geht es um den Stand und die Perspektiven von Schulkooperationen und um die Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Die Jugendhilfe findet in dieser großen Forschungsarbeit als Erziehungsberatung oder als Jugendarbeit in Verbindung mit dem Ganztagschulbetrieb Beachtung. Es erfolgte eine schriftliche Befragung von Schulleitern und eine mündliche Befragung an ausgewählten Schulen. Bemerkenswert ist, dass Schulen die Jugendämter nicht als Kooperationspartner benennen und ausschließlich die Erziehungsberatung erwähnt wird. Diese Forschungsarbeit fällt ebenfalls unter die Kategorie der Arbeiten, die sich schwerpunktmäßig nur mit einer Seite einer Kooperation befassen, wobei aber auch die Kooperationspartner der Schule zu ihrer Zufriedenheit befragt wurden.

In dieser Arbeit bildet das „unbesetzte Feld“, also die Lücke in der Darstellung, die wesentliche Erkenntnis: Die Wahrnehmung der Jugendhilfe als wichtiger Kooperationspartner ist also keine Selbstverständlichkeit.

3.3.6 Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht (T. Olk, S. I. Beutel, J. Merchel, H. P. Füsse und J. Mündr)

Der Expertenband 4 zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht aus dem Jahr 2005 fragt nach Voraussetzungen, Bedingungen und Formen der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Die Experten dienen der wissenschaftlichen Fundierung des Berichtes der Sachverständigenkommission und sollen einen Überblick über den 2005 aktuellen Forschungsstand geben.

Die Autorinnen und Autoren dürfen als anerkannte Fachleute für den Bereich Schule und Jugendhilfe gelten, wobei sie jeweils den Focus auf bestimmte Bereiche richten.

T. Olk wählt als Überschrift „Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe“, konzentriert sich aber nach einem historischen Überblick auf die Schulsozialarbeit mit ihren unterschiedlichen Ausrichtungen und Problemen und sieht in ihr die intensivste Form der Kooperation der beiden Institutionen. Er blendet andere Kooperationsmöglichkeiten nicht völlig aus und widmet ein Kapitel der Kooperation der örtlichen Jugendhilfe, zu der er das Jugendamt, die Hilfen zur Erziehung, den Allgemeinen Sozialen Dienst und weitere Fachdienste zählt, mit Schulen. Hier stellt er wesentliche Probleme in konzentrierter Form dar.

„Der am wenigsten spezifische Zugang zur Kooperation ... bezieht sich auf Formen der Zusammenarbeit zwischen der örtlichen Jugendhilfe und den vor Ort befindlichen Schulen. Da diese Form der Kooperation aufgrund der je eigenständigen Zuständigkeiten sowie des Selbstverständnisses von Aufgaben der Jugendhilfe und Schule wenig institutionalisiert ist, kommt sie in der Regel - wenn überhaupt - vermittelt über Einzelfälle zustande.“ (2005, 25)

Weiter führt er aus, dass dieses Kooperationsfeld bisher kaum empirisch untersucht wurde, das heißt, „neben einer bundesweiten Studie des DJI (Raab u.a. 1987) liegt hier lediglich eine unveröffentlichte Dissertation vor (Oelerich 1998)“ (a.a.O.). Das steht im Kontrast zu der Tatsache, dass schulbezogene Probleme und Schülerprobleme für die örtlichen Jugendämter wachsende Bedeutung erlangen, wobei er hier wieder eine Brücke zur Schulsozialarbeit schlägt. Auf die Studie von Oelerich bezogen „reduziert sich die Zusammen-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

arbeit mit Schulen aus der Perspektive der Jugendhilfefachkräfte auf den Austausch von Informationen über einzelne Schülerinnen und Schüler sowie aus der Perspektive der Schule auf eine rasche externe Problembeseitigung“ (a.a.O., 26).

Für bedeutsam hinsichtlich der Ausgestaltung der Kooperationen zwischen örtlicher Jugendhilfe und Schulen hält er gewachsene Parallelstrukturen, wie Erziehungsberatung und schulpsychologischer Dienst, Tagesgruppen/ sozialpädagogische Gruppenarbeit und Schulhorte. Auch Olk nimmt Bezug zur Sozialraumorientierung, wobei er diese nur bei der Jugendhilfe, speziell im regional zuständigen ASD (Allgemeinen Sozialen Dienst) verankert sieht. Er benennt ein Problem, das in der vorliegenden Arbeit noch mehrfach auftauchen wird: Während sich die Jugendhilfekräfte des ASD „im Idealfall in homogenen Sozialräumen verorteten, haben Schulen (mit Ausnahme der Grundschulen) in einem extrem gegliederten Schulsystem keine sozialräumliche Verankerung, sondern Einzugsbereiche, die weit über homogene Sozialräume hinausgehen. Dies gilt am stärksten für die Haupt- und Sonderschulen, die wegen geringer Schülerzahlen große Einzugsbereiche haben, allerdings aufgrund des Zuschnitts ihrer Schülerschaft am ehesten auf eine enge Kooperation mit sozialpädagogischen Angeboten und Dienstleistungen angewiesen sind“ (a.a.O., 31).

Die hier in den letzten 10 Jahren erfolgten Veränderungen, z.B. Neuformierung von Haupt- und Realschulen zu Oberschulen, Schulschließungen und vermehrt Inklusion statt Separierung in Förderschulen, hat das genannte Problem eher verschärft als gemildert, da jetzt viele Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, die relativ weit entfernt von ihrem häuslichen Bereich liegen und damit anderen Sozialräumen zuzuordnen sind.

Zusammenfassend führt Olk aus, dass es im Feld der Zusammenarbeit „erhebliche Barrieren der Kommunikation und Kooperation sowie Hindernisse gibt, die sich aus unterschiedlichen organisatorischen Zuständigkeiten und Logiken, berufskulturellen Selbstverständnissen, institutionellen Anbindungen, wechselnden Informationsdefiziten und partiellen Vorurteilen und Befürchtungen speisen“ (a.a.O. 32).

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Damit liefert er einen 2005 aktuellen Überblick über mögliche Kooperationshemmnisse. Welche der von ihm aufgeführten Aspekte zur Zeit noch Bedeutung haben, bzw. in welchem Umfang sie die Kooperation negativ beeinflussen, soll in der beforschten Region im weiteren Verlauf empirisch geklärt werden.

3.3.7 Chancengleichheit (R. Markowetz und J. E. Schwab)

In dem Sammelband (2012) geht es um die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule hinsichtlich Inklusion und Chancengerechtigkeit. In 16 Beiträgen werden einzelne Modelle und Konzepte, institutionelle Bedingungen und Probleme aufgezeigt. Da der Sammelband erst nach den Forschungsinterviews und einer ersten Vorauswertung zur Verfügung stand, konnten die aufgeführten Aspekte nur bei der weiteren Arbeit mit den Interviewtranskripten einfließen.

Kooperation Jugendhilfe und Schule - Fachwissenschaftliche Aspekte und Brennpunkte (C. Hillenbrand)

Für die Suche nach Kooperationshindernissen ist der Beitrag von Hillenbrand besonders hilfreich. Er geht davon aus, „dass die strukturellen Bedingungen für eine erfolgreiche Kooperation längst geklärt sind“ (2012, 114). Das betrifft sowohl die rechtlichen Rahmenbedingungen als auch die Anerkennung unterschiedlicher gesellschaftlicher Funktionen.

Als Stolperstein wird die Qualität der Kooperation benannt, wobei dann doch wieder auf das Konfliktpotenzial struktureller Rahmenbedingungen verwiesen wird. Ironisch fasst Hillenbrand die Misserfolgskriterien in einer Handlungsanweisung zusammen, wie man eine Kooperation scheitern lässt.

„Handeln Sie

- spontan
- kurzfristig
- langatmig
- Ich-bezogen
- stets unkritisch selbstbewusst

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

- durchsetzungsfähig
- manifestieren Sie Leistungsansprüche und zeigen Sie dabei deutlich ihre Inkompetenz“ (a.a.O., 120).

Seine Auflistung, offensichtlich mehr auf Erfahrungen als auf empirischen Daten basierend, konzentriert sich auf das Handeln von Personen. Etliche Aspekte decken sich mit Erfahrungen und Vorerwartungen des Autors.

Hillenbrand verweist auch auf empirische Untersuchungen in Thüringen an 44 Schulen aus dem Jahr 2000 von Hollenstein, in denen erhebliche Konfliktpotenziale deutlich wurden: „Träger, Ausbildung, Zeitstrukturen, systembedingte Wahrnehmungsstrukturen, Beheimatung im System und biographische Erfahrungen“ (a.a.O.,118). Diese sieht er als strukturelle Rahmenbedingungen und ordnet sie Modellen der Kooperation zu, bei denen sich misslingende und gelingende Formen beobachtet werden lassen.

Formen	Additives Modell	Integratives Modell	Kooperatives Modell
-	Distanz, Misstrauen	Hilfsfunktion, Vereinnahmung durch Schule	Sporadisch, in Abhängigkeit von Notlage und Ressourcen
+	Ergänzung, Akzeptanz	Sozialpädagogische Schule: übernimmt sozialpädagogische Aufgaben	Konstitutive Kooperation, Zusammenarbeit als entscheidendes Merkmal

Tabelle 2: Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule (Hillenbrand, C., In: Markowitz/ Schwab 2012, 119)

Die im Anschluss aufgeführten (Miss-)Erfolgskriterien stehen in Relation zu wichtigen Erkenntnissen der vorliegenden Forschungsarbeit.

(Miss-)Erfolgskriterien der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

<i>Negative Ausprägung</i>	Dimension	<i>Positive Ausprägung</i>
Mangel an Finanzen, Raum, Zeit	Ausstattung	Partner im Haus, Regelmäßigkeit, feste Termine
kurzfristig, enge Reglementierung, unverbindliche Absprachen	Organisation	Kooperationsvertrag, verlässliche Absprachen
Mangelnde Kommunikationsfähigkeiten	Kommunikation	Transparenz, Offenheit, ständige Kontakte
Konkurrenz, fehlende Gleichberechtigung, unterschiedliche Maßstäbe	Team	Klare Aufgabenverteilung, Offenheit
Antipathie, Arroganz, Beharren	Beziehung	Sympathie, Vertrauen
Mangelnde Kompetenz, Unzuverlässigkeit	Sachkompetenz	kompetente Aufgabenverteilung, konkrete Ziele, einhalten von Absprachen

Tabelle 3: Erfolgskriterien. (Hillenbrand, C., In: Markowetz/ Schwab 2012, 120)

Auch wenn die zuerst aufgeführte personenbezogene Verantwortungszuweisung für eine scheiternde Zusammenarbeit recht kurz greift, ist bei der Erforschung von Kooperationshemmnissen ein Abgleich mit den von Hillenbrand aufgeführten Hindernissen personeller und struktureller Art angeraten.

Bericht zu einem Praxisentwicklungsprojekt (W. Baur)

In einem Bericht über ein Praxisentwicklungsprojekt zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule bei der Unterstützung „schwieriger“ Kinder und ihrer Familien im Landkreis Esslingen führt Baur hinderliche Faktoren für gelingende Kooperationsprozesse auf.

„In den zweimal 8 Fallwerkstätten wurden von den Teilnehmern einige die Kooperation beeinträchtigende Faktoren benannt:

- Die Grundlagen und Arbeitsprinzipien der Kooperationspartner sind nicht oder nur unzureichend bekannt.
- Zuständigkeiten und verantwortliche Personen sind nicht bekannt bzw. es besteht Unklarheit, wie Kontakt aufgenommen werden kann.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

- Kooperationspartner sind schlecht erreichbar.
- Es bestehen <teilweise unausgesprochene> Erwartungen an Kooperationspartner, die diese nicht erfüllen können und die dann zu Enttäuschungen führen.
- Der Informationsfluss unter den Kooperationspartnern ist gehemmt; wichtige Informationen werden nicht zeitnah allen Partnern zugänglich gemacht.
- Kooperationsstrukturen und -abläufe werden nicht abgesprochen; es mangelt an einer Gesamtkoordination der Zusammenarbeit.
- Zuständigkeitsgrenzen werden überschritten, z.B. indem Lehrkräfte Eltern bestimmte erzieherische Hilfen vorschlagen, ohne dies mit den Mitarbeitern des Sozialen Dienstes abgesprochen zu haben.
- Gemeinsam getroffene Entscheidungen werden von einzelnen Kooperationspartnern nicht umgesetzt, ohne dies zu begründen.
- Arbeitsüberlastung bei einzelnen Institutionen und damit zu wenig Zeit für notwendige Kooperationsabsprachen.
- Inkompatible gesetzliche Grundlagen und Handlungsmaximen der verschiedenen Institutionen“ (2012, 296).

Diese Auflistung, die erst nach meinen ersten Interviews mit dem Interviewleitfaden veröffentlicht wurde, enthält etliche der vorab erwarteten Hemmnisse. Die Aussagen in den Fallwerkstätten des Projektes sind jedoch anders zu gewichten als die im „normalen“ Stetting eines Landkreises gewonnenen Interviewaussagen. In einem Kooperationsprojekt sind die teilnehmenden Fachkräfte schon stärker für Kooperationszusammenhänge sensibilisiert und es kann von einer erhöhten Erwartungshaltung ausgegangen werden. Da die von Baur aufgeführten hinderlichen Faktoren nur zum Randbereich des Projektberichtes gehören, verzichtet er auf eine Strukturierung und theoretische Einbettung. Einige Erkenntnisse wurden berücksichtigt, bzw. sie wirkten bei der Interviewauswertung sensibilisierend, da die Frage offen blieb, welche Kooperationsprobleme ohne ein derartiges Praxisentwicklungsprojekt aufgetreten wären.

Jugendhilfe und Schule in der lokalen Bildungslandschaft (H.-J. Stolz)

Die schon im 12. Kinder- und Jugendbericht beschriebene Beziehung zwischen Schule und Jugendhilfe als „Geschichte eines Nicht-Verhältnisses“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, 293) greift Stolz auf und arbeitet auf der Basis dieses Berichtes u.a. die Differenzen in der pädagogischen Perspektive und in den institutionellen Aufstellungen heraus.

Der idealtypische Vergleich der pädagogischen Prinzipien lässt erkennen, „dass sich hier zwei völlig unterschiedliche bildungstheoretische Konzepte begegnen“ (Stolz 2012, 91).

Jugendhilfe	Schule
Lebens- und Alltagsweltorientierung	Distanzierungsfunktion zur Alltagswelt
Partizipation	Vorgabe von Lernzeiten und -zielen
Benachteiligtenförderung	Leistungsindividualismus
Freiwilligkeitsprinzip	Schulpflicht
Gegenwarts-, Erfahrungs-, Gruppen- und Erlebnisbezug des Lernens	Zeitliche Entkopplung von Lernziel und Alltagsbewältigung
Non-formale, zumeist nicht curriculare Lernsettings	Formal-curricular programmierte Lernsettings
Offener Horizontcharakter und primär prozessorientiertes Lernverständnis	Ergebnisorientierter Lernbegriff und gesellschaftliche Allokationsfunktion

Tabelle 4: Pädagogische Leitorientierungen in Jugendhilfe und Schule. (Stolz, H.-J., In: Markowetz/ Schwab 2012, 92)

Er räumt aber ein, dass die Schulen inzwischen kein einheitliches Bild mehr abgeben, z. B. durch neue Unterrichtsformen, eine Öffnung zum Sozialraum und die Kooperation mit unterschiedlichen Partnern.

Eine Wiedergabe seiner sehr differenzierten Darstellung der institutionellen Aufstellung von Schule und Jugendhilfe und die rechtlichen Hintergründe soll hier nicht erfolgen, da das Thema bereits in anderen Kapiteln abgehandelt wurde. Bemerkenswert ist die Sicht des Praktikers auf „Lücken“ oder Besonderheiten. Er beschreibt die Struktur der Jugendhilfe als „dezentral-partizipatorisch“ und weitgehend einzigartig in ihrer Pluralität. Dies sei ein Grund für Probleme mit der Koordination und Kommunikation, die nicht nur Schulen, sondern auch andere Segmente der öffentlichen Verwaltung mit der

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Jugendhilfe haben. Auf der anderen Seite beschreibt er die rechtlich-institutionelle Stellung der Einzelschule als äußerst schwach. „Während für Jugendhilfe der direktiv-zentralistische Charakter von Schule mitsamt der sich daraus ergebenden Organisationskultur schwer handhabbar ist, erlebt Schule den Partner Jugendhilfe oft in Form einer ‚organisierten Verantwortungslosigkeit‘ ohne feste Ansprechpartner“ (a.a.O. 94). Hervorzuheben ist seine prägnante Erklärung für die Wirkungsschwäche der bestehenden Kooperationsvorgaben: Sie „sind zwar im SGB VIII und auch in einigen Schulgesetzen der Länder enthalten, entfalten aber keinerlei Wirksamkeit, solange sie nicht ressourcenrelevant ausgestaltet und mit konkreten Finanzierungsmodalitäten verknüpft werden“ (a.a.O. 97).

In der Analyse werden wichtige Kooperationshemmnisse benannt; eine genauere Gliederung und Herausarbeitung unterbleibt aber, denn das Interesse des Autors gilt integrierten lokalen Bildungslandschaften und deren lokaler Steuerung. Aus diesem Grund ist er nicht fokussiert auf die direkte Interaktion der einzelnen Akteure. Aus den analysierten kritischen Punkten leitet er Folgerungen zur Umgestaltung der Zusammenarbeit ab.

Die von Stolz aufgeführten Kooperationshemmnisse basieren vermutlich auf Beobachtungen und praktischen Erfahrungen. Es wird sich zeigen, ob diese Hemmnisse in der Forschungsregion gleichfalls erkennbar sind, bzw. ob die interviewten Akteure eine vergleichbare Problematik schildern.

3.3.8 Chancen und Risiken der Kooperation von Jugendarbeit und Schule (B. Pauli)

In engem Bezug zur Jugendarbeit beschreibt B.Pauli die institutionelle Asymmetrie von Schule und Jugendhilfe. Im Kontrast zu etlichen anderen Autoren, die eine Entgrenzung der Institutionen befürworten, beschreibt sie die Risiken einer Unterordnung unter die dominierenden Ziele der Schule, u.a. auch um die Finanzierungslücke eines Ganztagschulangebotes zu schließen. Ferner problematisiert sie die erheblichen Unterschiede bei Bezahlung und Arbeitsplatzsicherheit. „Diese vermeintliche Privilegiertheit der LehrerInnen

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

kann in der Zusammenarbeit zu Neidgefühlen und zu einer subtilen Rangordnung führen“ (Pauli 2008, 105).

Eine Zusammenarbeit birgt bei einseitiger Interessenverfolgung die Gefahr, dass der Partner zur Stabilisierung des Systems instrumentalisiert wird, wobei das Risiko besteht, „dass alles, was Schule anfasst, aus systemischen Gründen gleichfalls zu Schule wird“ (a.a.O. 107). Sie benennt konkrete Kooperationshemmnisse; so erweist sich der unterschiedliche Einsatz von finanziellen und zeitlichen Ressourcen als problematisch, z.B. wenn es um die Teilnahme an gemeinsamen Sitzungen geht. Als berufskulturelle Schwierigkeit bei der Kooperation wird u.a. ein ständiger Zeitmangel von Lehrkräften beim Umgang mit Sozialpädagoginnen beklagt. Unterschiedliche Rollenerwartungen beider Professionen beim Aufeinandertreffen, gegenseitige Vorurteile und fehlende Sachinformationen über die jeweiligen Leistungen und Aufgaben erschweren die Zusammenarbeit in interprofessionellen Beziehungen.

Pauli verweist auf die unterschiedliche Funktion der Institutionen, wobei die schulische Selektionsfunktion der gesellschaftlichen Inklusionsfunktion der Jugendarbeit entgegen steht. Sie beschreibt bei den Lehrkräften eine „habituelle Verankerung der Selektion“ (a.a.O. 112), während der Jugendarbeit eine Strukturlogik der Inklusion zu Grunde liegt.

Die o.a. Auszüge deuten auf erhebliche Kooperationshemmnisse zwischen Schule und Jugendarbeit hin, die sich ggf. auch auf die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe übertragen lassen. Die o.a. Problembereiche werden sowohl im Interviewleitfaden als auch bei der Interviewauswertung Beachtung finden.

3.3.9 Wirkung der Schulsozialarbeit auf die inter-organisationalen Kooperation von Schule und Jugendhilfe

In dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004 wird die Wichtigkeit der Schulsozialarbeit für die Kooperation formuliert. Die in Kapitel 3.3.3 aufgeführten unterschiedlichen Ausrichtungen der Schulsozial-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

arbeit nach Deinet (2001) werden nicht aufgegriffen. Die positiven Aspekte der Schulsozialarbeit in der Zusammenarbeit stehen klar im Vordergrund.:

„3.1.5 Ein wichtiges Verbindungsglied zwischen Jugendhilfe und Schule ist die Sozialarbeit an Schulen. Sie bietet sozialarbeiterische bzw. sozialpädagogische Ansätze am Ort der Schule und kann somit kooperative Ansätze erheblich unterstützen. Sozialarbeit an Schulen, die als Jugendhilfeangebot in der Schule ausgestaltet ist, kann auch darauf hinwirken, die institutionellen Grenzen zu relativieren und für die Zusammenarbeit der Institutionen die geeigneten Formen zu finden.“ (2004, 10)

Ungeachtet dessen stellt über 10 Jahre später die Finanzierung der Schulsozialarbeit immer noch ein Dauerproblem dar. Ihre Bezahlung erfolgt aus unterschiedlichen Quellen, so z.B. aus dem inzwischen ausgelaufenen „Bildungs- und Teilhabepaket“ der Bundes, aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) oder regionalen Projekten, z.B. zur Integration in Ausbildung und Arbeit. Bund, Länder und Gemeinden streiten sich, wer in welchem Umfang die erforderlichen Mittel für die Schulsozialarbeit bereitstellen soll. Bis zum jetzigen Zeitpunkt sind fast alle Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter befristet beschäftigt. Obwohl für die inhaltliche Arbeit Kontinuität notwendig ist, führt die Arbeitsplatzunsicherheit zu häufigem Personalwechsel (vgl. Lauerer 2015, 31ff.).

Schon der Titel des Sammelbandes „Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule: Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ (Zeller, 2007) beschreibt immer noch wesentliche Teile der aktuellen Diskussion um Veränderungen der Schule durch Sozialpädagogik. Die Wirkungen der Schulsozialarbeit auf die Adressaten und das Schulklima wurden intensiv erforscht und unter dem Stichwort „Schulsozialarbeit“ gibt es geradezu unüberschaubar viele Veröffentlichungen; so listet der Internet-Buchversender Amazon unter dem Suchbegriff Schulsozialarbeit 475 Titel auf (Stand 06.08.2015).

Wenn über kritische Auswirkungen der Schulsozialarbeit auf die Kooperation der Organisationen Schule und Jugendhilfe gesprochen wird, dann erfolgt dies so wie bei der Jugendarbeit oder der Jugendhilfe: Durch kompensatorisches Wirken werde die Schule in ihrer bestehenden Art gestützt und ihr werde ermöglicht, Veränderungen zu vermeiden.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Aus Organisationsicht könnten Schulen, indem sie sich mit einer „eigenen“ Sozialarbeit ausstatten, unabhängiger von „externer“ Jugendhilfe werden. In diesem Zusammenhang gebe es Diskussionen, ob die Schulsozialarbeiter unmittelbar beim Schulträger angestellt sein sollten oder ob es besser sei, die Schulsozialarbeit als „Dienstleistung“ von Freien Trägern der Jugendhilfe einzukaufen.

Dass Schulen durch die Schulsozialarbeit etwas „sozialpädagogischer“ werden und damit Kommunikation und Kooperation mit Jugendhilfe erleichtert wird, ist naheliegend und kann als gesichert gelten. Hinsichtlich möglicher Risiken bzw. unerwünschter Nebeneffekte bestehen noch erhebliche Wissenslücken.

Ohne auf die allgemein positive Wirkung von Schulsozialarbeit näher einzugehen, soll in dieser Arbeit nur nach möglichen negativen Einflüssen auf die Kooperation der Organisationen Schule und Jugendhilfe gesucht werden.

3.3.10 Kooperation von Schule und Jugendhilfe unter dem Aspekt von Ganztagsbeschulung (K. Speck, T. Olk und T. Stimpel im Forschungsprojekt „ProKoop“, S. Reh und A. Breuer)

Die Professoren Olk und Speck beschäftigen sich mit der Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztage in mehreren Bundesländern. Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe unter dem Aspekt von Ganztagsbeschulung zu betrachten bietet sich an, da die Erweiterung der Schule auf den Nachmittag ein parteiübergreifendes politisches Ziel ist. Die Ganztagsbeschulung ist nur ein Ausschnitt aus dem möglichen Kooperationsbereich, wobei hinzukommt, dass bislang nur etwas mehr als ein Drittel der Schulen in Niedersachsen im Schuljahr 2010/11 Ganztagsangebote machten; der Trend zur Ausweitung der Ganztagsangebote ist aber unstrittig.

Speck, Olk und Stimpel arbeiten mit qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden, d. h. mit Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungen und Protokollen. Bei der Darstellung der fortbestehenden traditionellen Arbeitsteilung und den strukturellen Bedingungen der Kooperation werden

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Parallelen zur vorliegenden Arbeit deutlich. Die Probleme im organisierten Ganztagsbetrieb der Schulen unterscheiden sich nicht generell von der allgemeinen Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Sie kommen zu der Erkenntnis, dass die Kooperationspraxis ein Ausbalancieren von Autonomie und Teilhabe ist, wobei die Schule im Ganztagsbetrieb einen Machtzuwachs erfährt und die Jugendhilfe herausgefordert ist, „bei ihrer Beteiligung an Ganztagschulen die eigene Autonomie zu wahren, wenn sie nicht lediglich eine Dienstleistungsfunktion am Ort Schule ausüben möchte“ (2011, 195). Olk, Speck und Stimpel bestätigen, dass Akteure sich stark am subjektiv wahrnehmbaren Nutzen orientieren. Kompromisse im Sinne einer „lose gekoppelten Kooperation“ erweisen sich als tragfähig; das Problem seien allerdings überhöhte normative Erwartungen an Kooperation in der Fachpolitik und -diskussion.

Als übertragbares Kooperationshemmnis erweisen sich die aufgeführten intransparenten Kooperationsvorstellungen von Schulen und Partnern. Deutlich gewordene Kooperationsprobleme werden in der Forschungsarbeit nicht in eine Systematik von Hemmnissen und Risiken gebracht bzw. einzeln mit theoretischen Aspekten verknüpft.

Reh und Breuer (2012) forschten zur Positionierung in interprofessionellen Teams, wobei sie unterschiedliche Kooperationspraktiken bei Lehrkräften und Erzieher an Ganztagschulen interessierten. Es ging also um die Zusammenarbeit verschiedener Professionen ohne interorganisationelle Aspekte. Eine Sammlung von Kooperationshindernissen findet sich bei Reh und Breuer, die bei einer Auswertung einer umfangreichen Sammlung von Studien, u.a., von Speck, Olk und Oelerich, vier Problembereiche aufführen: „Unklarheit in Bezug auf Zuständigkeiten, Fragen der Aufrechterhaltung von Autonomie, unterschiedliche Vorstellungen von Bildungsprozessen und deren Gestaltung sowie potenzielle Konflikte im Zusammenhang mit Statusunterschieden“ (2012, 187).

Speziell auf Hinweise zu kooperationshemmenden Auswirkungen von Autonomiekonflikten und Statusproblemen soll bei der Interviewauswertung geachtet werden. Es wird sich zeigen, ob die genannten Hemmnisse nicht nur

innerhalb der Organisation Schule auftreten, sondern auch bei der Interaktion der Berufsgruppen über Organisationsgrenzen hinweg gelten.

3.3.11 Kooperation im Rahmen kommunaler Bildungslandschaften (S. Maykus)

S. Maykus (2011) unternimmt eine theoretische und empirische Betrachtung der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule, wobei er die Schwerpunkte auf kommunale Bildungslandschaften und Veränderungen der Arbeitsweisen und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe setzt.

Besondere Beachtung verdient die Erarbeitung von Entwicklungsszenarien kommunaler Steuerung und Kooperation von Schule und Jugendhilfe, wobei in den jeweiligen Szenarien unterschiedliche Kooperationshemmnisse deutlich werden (vgl. 194ff.).

Wie andere Autoren schon klagten, stellt auch Maykus fest, dass es an nötigen Informationen über den Kooperationspartner mangelt, z.B. welche Möglichkeiten die Jugendhilfe in ihrem Handlungsfeld hat. „Die unterschiedlichen Blickwinkel müssen dabei zuerst gekannt werden, um in Berührung gebracht werden zu können“ (a.a.O. 288).

Maykus betont die Wichtigkeit der politischen Unterstützung für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe zur Schaffung kommunaler Bildungslandschaften. So „kann eine Mitgestaltung der Jugendhilfe bei Angeboten der Bildungsförderung nur dann langfristig wirken, wenn sie den Rückhalt und den Auftrag der politischen Ressorts und Verwaltungen hat“ (a.a.O.).

Hier zeigte sich schon sehr früh eine Verbindung zur vorliegenden Forschungsarbeit, denn unmittelbar bei der Führung der ersten Interviews fiel die Ernüchterung bzw. Frustration auf, was die Unterstützung durch Verwaltung und Politik betraf. Hier zeichnete sich bereits deutlich ein erhebliches Kooperationshemmnis ab.

Als ausgewiesenem Kenner der Arbeitsfelder sieht Maykus die vielfältigen Probleme der Zusammenarbeit und listet eine Vielzahl programmatischer Fallen auf. Hinsichtlich eines „Mehrwertes“ durch Kooperation verweist er auf

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Wissenslücken: „So plausibel es natürlich ist, von einem Nutzen auszugehen - vor allem bezüglich der Adressaten und der Lösung komplexer Problem- anforderungen - und so umfangreich sie auch begründet wurden ..., so offen ist der Effekt auf Seiten der Akteure“ (a.a.O. 180). Er stellt die Frage, ob Kooperation als Innovation der Handlungsoptimierung und Praxisentwicklung dient. Anders als bei professionsinternen Teamprozessen sei die Wirkung multiprofessioneller und komplexer Zusammenhänge noch zu hinterfragen bzw. zu erforschen. Dessen ungeachtet spricht er sich deutlich für mehr Kooperation aus.

Obwohl er sich auch auf Governance bezieht, finden Eigeninteressen der Akteure, wie z.B. Erhalt oder Ausdehnung von Macht, die auch die Definitionsmacht von Problemen umfasst sowie Autonomieerhalt und Differenzen in den übergeordneten Strukturen, nur zu geringem Teil Eingang in seine Analysen. Seine verständlichen Forderungen erfolgen ohne einen kritischen Blick die die „Governance-Brille.“ Man könnte überspitzt an nehmen, dass es nur einer guten und wissenden Obrigkeit bedürfte, um zum Wohl der Adressaten mit zwei möglichst altruistisch handelnden Akteuren, d. h. Schule und Jugendhilfe, die nötigen strukturellen und programmatischen Ver- änderungen zu bewerkstelligen. Mit Maykus könnte man folgern, dass eine Hinwendung von Jugendhilfe zu Schule und eine enge Kooperation von gut- willigen Akteuren geradezu zwangsläufig sei.

Hier stellt sich also für die Forschung die Frage, welche Gründe es gibt, dass diese Zusammenarbeit in der Praxis nicht besser funktioniert. Konkreter: Sind es eigenwillige Akteure, die nicht das vermeintlich Bestmögliche für ihre Klienten anstreben, oder hemmen bestehende interne und externe Strukturen eine engere Kooperation, oder ist es eine Mischungen beider Faktoren? Die Auswertung der geführten Interviews soll hier erhellend wirken.

3.3.12 Theoriereflexion zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule von S. Ahmed und D. Höblich

Einen interessanten Ansatz zu Kooperationstheorien von Schule und Jugend- hilfe liefern Ahmed und Höblich (2010). In dem Sammelband werden ver-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

schiedene theoretische Konzepte, die Schule und Jugendhilfe unterschiedlich handhaben, aufgeführt. Das reicht von Anerkennung über Gender, die Aneignung von Räumen, die Partizipation Jugendlicher und Migration bis zur materiellen Ausstattung / Armutsdebatte. Da diese Herangehensweise gewissermaßen quer zu der Struktur dieser Arbeit liegt, in der Kooperationsfragen bzw. Kooperationshemmnisse unter interprofessionellen und interorganisationalen Aspekten bearbeitet werden, ließ sich dieser Ansatz von Ahmed und Hüblich hier nicht weiter verfolgen. Dessen ungeachtet verweist der Band auf theoretische Aspekte, die eine Kooperation von Schule und Jugendhilfe beeinträchtigen können.

In der eigenen beruflichen Praxis, aber auch in diversen Fachgesprächen tauchten die von den beiden Herausgeberinnen aufgeführten theoretischen Differenzen kaum oder gar nicht auf. Bei den Forschungsinterviews sollte darum gezielt auf übergeordnete theoretische Differenzen bzw. konfliktträchtige unterschiedliche fachliche oder gesellschaftliche Sichtweisen von Lehrkräften und Sozialpädagogen geachtet werden, die sich ggf. Theorien zuordnen lassen.

3.3.13 Mögliche Wirkung von Spannungsfeldern auf Kooperation am Beispiel von Schulversäumnissen

In diversen Veröffentlichungen werden Einmischung oder Übergriffe auf Zuständigkeitsbereiche oder Ressourcen der jeweils anderen Institution angeregt oder gefordert bzw. von der Gegenseite beklagt. Exemplarisch soll dies beim Umgang mit Schulversäumnissen, wie ihn Rademacker (2009) beschreibt, dargestellt werden. Wenn Schule die Schulpflicht nicht konsequent und wirksam durchsetzt, z.B. durch einfaches „Übersehen“ oder indem die rechtlich gebotenen Ordnungsmaßnahmen nicht initiiert werden, erhalten Jugendliche nicht den erforderlichen Rahmen zum Bildungserwerb. Umgekehrt kann die Schule durch die schulrechtliche Sanktionsmaßnahme des Ausschlusses vom Unterricht (in Niedersachsen sind z.B. bis zu drei Monate möglich) Jugendlichen das Recht auf Bildung entziehen. „Bei längerfristigen Ausschlüssen ist verbreitet eine Meldung an die Jugendhilfe geboten - ob die

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

für diese Zeit aber ein für den jungen Menschen geeignetes Bildungsangebot realisiert, ist keineswegs gesichert und eher unwahrscheinlich“ (Rademacker 2009, 371). Verweise auf bestimmte erfolgreiche Kooperationsprojekte bei Schulversäumnissen in einzelnen Regionen bzw. Städten belegen den Bedarf, zeigen aber auch, dass nur punktuell an Lösungen gearbeitet wird. Deutlich wird, dass bei Schulversäumnissen die Schule der Jugendhilfe Arbeit und Kosten zuzuweisen versucht, was durchaus als Abwälzung von Aufgaben und Verantwortung gesehen werden kann bzw. auch so gesehen wird.

Auf der anderen Seite steht eine für Schule kritische Forderung nach sozialpädagogischer Fachlichkeit: „(Jugendhilfe)...darf sich nicht auf die Funktion eines Reparaturbetriebes für die Kollateralschäden eines durch seine Struktur wie auch durch neue Marktmechanismen im Ergebnis nach sozialer Herkunft auslesenden Schulsystems reduzieren lassen. Stattdessen sollte sie die ihr aufgetragene Zusammenarbeit ... sowohl zur wirksameren Wahrnehmung ihres gesetzlichen Auftrages als auch zur Einmischung in schulisches Handeln mit dem Ziel, soziale Ungleichheiten zu verringern, nutzen“ (a.a.O. 376).

An dieser Stelle ist die Frage zu stellen, ob und in welcher Form solche oder ähnlich formulierte Forderungen die Kooperation zwischen den Institutionen bzw. Personen beeinflussen. Diese Thematik tauchte in den Vorgesprächen zu den Forschungsinterviews mehrfach auf. Bei Kooperation geht es immer auch um die Verantwortungsverteilung. Es bietet sich ein Vergleich zum Umgang mit Schulversäumnissen und bei der Handhabung der Inklusion an, der in die Fragen mündet: Wer ist zuständig, wer bestellt, wer macht was, wer bezahlt und wer vermeidet aus welchem Grund Kooperation?

3.4 Fazit aus den ausgewerteten Theorien und den bisherigen Forschungsergebnissen

Sowohl in den ausgewerteten Theorien als auch in der Fachliteratur zur Kooperation im Feld von Schule und Jugendhilfe bzw. in den dort aufgeführten Forschungsarbeiten finden sich umfangreiche Hinweise auf Faktoren, die Einfluss auf Kooperation haben.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

In den allgemeinen Theorien werden unterschiedliche Wirkmechanismen aufgeführt, aus denen sich, im Transfer auf die spezielle interorganisationelle Akteurskonstellation, kooperationshemmende und kooperationsförderliche Handlungen und Strukturen ableiten lassen. Dieser Transfer verlangt jeweils ein nicht unerhebliches Maß an Kreativität und bedarf einer empirischen Überprüfung. Eine weitergehende Systematik kooperationshemmender Faktoren konnte nicht gefunden werden. Dabei ist zu beachten, dass man in der vorliegenden Arbeit Kooperationshemmnisse nicht einfach nur als eine Negation von Kooperationsvoraussetzungen oder förderlichen Bedingungen betrachtet, sondern den Hemmnissen eine weitgehend eigene Qualität zugestanden wird.

In den aufgeführten Forschungsarbeiten zur Kooperation im Umfeld von Schule und Jugendhilfe werden überwiegend schulbezogenen Kooperationsprozesse untersucht. In deutlich geringerem Umfang geht es um die Kooperation von Schule mit externen Institutionen. Die Jugendhilfe ist hierbei nur ein möglicher Kooperationspartner unter mehreren. Wenn es dann konkret um die Kooperation mit Jugendhilfe geht, werden in erster Linie die Schulsozialarbeit und die Jugendarbeit in der Ganztagschule behandelt.

Zum Jugendhilfeschwerpunkt der Hilfen zur Erziehung (zumindest in finanzieller, aber auch wirkmächtiger Hinsicht) finden sich deutlich weniger Arbeiten, die sich dann meist auf einen der beiden Akteure konzentrieren.

Was in den umfangreichen Darstellungen zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe deutlich wird, ist die häufige Konzipierung als Projekt. Dass diese Projekte die Zusammenarbeit als Erfolgsgeschichte beschreiben, geschieht quasi zwangsläufig. Zum Einen ist es tatsächlich so, dass die Kooperation unter motivierten Akteuren, die zusätzliche personelle und materielle Ressourcen für die gemeinsame Arbeit an einem Problem erhalten, positive Entwicklungen fördert, zum Anderen gilt es Projekte so zu präsentieren, dass die Geldgeber (z.B. ESF = Europäischer Sozial-Fonds, Bundesland oder Bundesrepublik) zufriedengestellt werden und ggf. die beteiligten Akteure auf weitere Projekte oder eine Projektverlängerung hoffen dürfen.

Am Ende der Projekte steht im Allgemeinen ein Bericht, der eher beschreibend als theoriebildend formuliert wird. Überwiegend lässt sich eine relativ schlichte

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

implizite Theorie im Sinne von Ursache-Wirkung als Grundlage annehmen: Wenn entsprechende Ressourcen und eine Art Programm zur Verfügung gestellt werden, funktioniert die Kooperation. Bei der Suche nach Kooperationshemmnissen helfen diese umfangreichen Projektberichte allerdings gleichwohl, indem sie darauf hinweisen, dass Kooperation nicht durch Forderungen, sondern durch die Formulierung von konkreten Aufgaben und Zielen und die gleichzeitige Ausstattung mit angemessenen personellen und materiellen Ressourcen vorangebracht wird. Belegt wird dies dann in der Regel dadurch, dass nach Projektende die Kooperation massiv nachlässt.

Im Umkehrschluss lässt sich annehmen, dass die fehlenden Aufgaben- und Zielvereinbarungen, nur unregelmäßige Treffen, mangelnde Zeit und fehlende Mittel eine Kooperation hemmen.

Grundsätzlich kann die Kooperation von Schule und Jugendhilfe in Projektform kritisch gesehen werden, da damit versucht wird, eine Daueraufgabe durch eine auf ein oder zwei Jahre befristete Förderung zu lösen. Die Projekte zeigen auf, was machbar ist bzw. machbar wäre, wenn Zuwendungen längerfristig erfolgen würden.

4 Forschungsprozess

4.1 Einsatz qualitativer Sozialforschung

4.1.1 Methodenwahl

Die vorliegende Arbeit ist eine qualitative Untersuchung. Eine Befragung nach quantitativen Gesichtspunkten, also mit einem zu entwerfenden Fragebogen, war von vornherein ausgeschlossen. Dabei war nicht die Durchführung das Kriterium, vielmehr hätte der eingeschränkte Wissensstand bei der Erstellung eines Fragebogens den Erkenntnisgewinn beschnitten und die Antwortmöglichkeiten der Befragten stark auf das Vorverständnis der Thematik reduziert. Durch das induktive Vorgehen mit einer exemplarischen Darstellung soll das Typische erfasst werden, um ggf. eine Verallgemeinerung zuzulassen. Die Tragweite dieses Aspektes ist im Rahmen einer einzelnen Forschungsarbeit natürlich begrenzt. In Anlehnung an Mayring soll die Aufgabe der qualitativen Untersuchung die Vertiefung bzw. Ergänzung von zu kurz geratenen Informationen oder unklaren Themenkreisen sein (2003, 21). Die zentrale Forderung lautet: Gegenstandsbezug statt Technik, das heißt, die Adäquatheit des Verfahrens muss sich jeweils am Material erweisen (a.a.O. 44).

War zuerst eine enge Anlehnung an die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse von Gläser und Laudel (2006) vorgesehen, wobei hinter allen Fragen im Interviewleitfaden schon vorab theoretische Konzepte zu stehen haben, wurde im Arbeitsprozess deutlich, dass es kaum möglich war, alle theoretischen Annahmen, Hypothesen und Variablen schon vor den Interviews klar zu benennen. Die qualitative Inhaltsanalyse lässt zwar nachträglich durch aus noch neue Aspekte zu, ist aber in ihrer zuvorigen Festlegung fast schon rastermäßig. Da davon auszugehen war, dass es in den Interviews nicht wenige unerwartete Aussagen geben könnte, die die theoretischen Vorannahmen beträchtlich erweitern oder verändern würden, wurde ein methodisch offenerer Ansatz gewählt, der flexibler ist und dem Forschungsgegenstand in angemessener Weise entspricht.

Trotzdem erwies sich die Forderung von Gläser und Laudel, mit einem Modell zu arbeiten, als ungemein hilfreich, denn sie erleichterte die Unterscheidung in

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

strukturelle, inhaltliche und personelle Kooperationshemmnisse. Schon bei den ersten Vorüberlegungen wurde klar, dass nicht alle Aufgaben und Probleme in Kooperation zu lösen sind, dass es Personen gibt, die einer Zusammenarbeit gegenüber offen oder eher skeptisch sind und dass die strukturellen Rahmenbedingungen häufig schwierig sind.

Ein Schwenk zur Grounded Theorie machte die umfangreichen Vorarbeiten nicht hinfällig, da die Ausarbeitung von Antwortmöglichkeiten und Theoriebezügen den Hintergrund des Forschenden, sein Vorwissen und seine Erwartungen transparent machen. Wenn man davon ausgeht, dass man eigentlich nicht ohne Vorannahmen an einen Sachverhalt herantreten kann, bleibt letztlich nur die Wahl zwischen reflektierten, transparent gemachten und verdrängten bzw. unbewussten Vorannahmen. So gesehen sind das Vorwissen und die Vorannahmen bedeutsame Teile der Untersuchung und es gilt, sie angemessen einzubringen bzw. zu handhaben (vgl. Brüsemeister 2008, 157).

Den Anforderungen der Grounded Theorie, wenn man sie in methodischer „Reinform“, mit der von manchen Autoren geforderten Strenge betrachtet, hätte nur mit Einschränkungen entsprochen werden können. Die Fundierung von theoretischen Erkenntnissen durch die Daten, die Herausarbeitung von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen und der Bezug zu Handeln und Verhalten sollte die Arbeit aber auf jeden Fall prägen.

Die Auswertung der Interviewtexte erfolgte schließlich in einer kodierenden Form, bei der in den Interviewtexten nach Belegen für bestimmte Kategorien gesucht wurde bzw. im weiteren Verlauf Aussagen zugeordnet wurden. „Kodierung kann am Text ansetzen, um daraus ein Categoriesystem zu entwickeln (theoretisches und thematisches Kodieren), oder von einem Categoriesystem ausgehen und den Text darin einordnen“ (Flick 2009, 419, Klammern im Original). Flick verweist auch auf die Kombination beider Strategien und die Möglichkeit, Kategorien aus bereits genutzten Texten zu verwenden, um weitere Texte zu kodieren (a.a.O.).

Ein Rückgriff auf Werkzeuge aus der Situationsanalyse nach Clarke (2012), speziell bei der Erstellung von Maps, erweiterte die Datenauswertung, wobei

sich speziell die graphische Darstellung von Zusammenhängen als hilfreich erwies.

Die Kombination unterschiedlicher Methoden bzw. einzelner Techniken sollte letztlich dazu dienen, dem Forschungsgegenstand gerecht zu werden, d. h., die Kooperationshemmnisse aufzufinden bzw. zu belegen, um ggf. theoretische Erkenntnisse zu gewinnen. Die methodischen Sprünge in dieser Arbeit mit einer zuweilen sogar etwas abenteuerlich anmutenden Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Methoden statt der stringenten Umsetzung einer einzelnen bewährten Methode sind Zeichen eines Lernprozesses. „Die angemessene Anwendung qualitativer Methoden ergibt sich häufig erst mit der Erfahrung, mit den Problemen, mit dem Scheitern und mit dem Weitermachen im Feld. ... Jedoch spitzen sich die Probleme ... noch dadurch zu, dass der Spielraum der Anwendungen und die Notwendigkeit zur Flexibilität bei den Methoden so groß sind, dass vieles erst in der konkreten Situation der Anwendung entschieden werden kann“ (Flick 2009, 562f.). In der Praxis zeigte sich dieser von Uwe Flick beschriebene Sachverhalt in aller Deutlichkeit. Auf den Versuch, eine methodischen Linearität durch eine nachträgliche „Glättung“ darzustellen, wurde bewusst verzichtet.

4.1.2 Reflexion der Situation als involvierter Akteur und Forscher

Wie bereits erläutert, wurde der Zugang zum Feld durch meine berufliche Tätigkeit möglich. Strauss und Corbin verweisen ausdrücklich auf den Wert beruflicher Vorerfahrungen (1996, 21). Dabei galt es jedoch zu beachten, dass ich nach zwei Jahrzehnten in der sozialen Arbeit mit Jugendlichen eine gewisse Prägung erfahren habe. Durch das Magisterstudium und die Ausweitung meines Arbeitsbereiches auf die Beratung von Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen erweiterte sich meine Perspektive.

Dies begünstigte meine Reflexion und relativierte die Befangenheit als langjähriger Akteur auf Seiten der Jugendhilfe. In Anlehnung an Breuer (2009, 122) lässt sich von bewusster Dezentrierung sprechen, also dem Zurücktreten und

der Einnahme eines Beobachterstandpunktes gegenüber der eigenen Ausgangsperspektive und den subjektiven Konzepten.

Przyborski und Wohlrab-Sahr betonen die soziale Rolle des Forschers und weisen darauf, dass es riskant sei, „wenn man bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen teilt oder geteilt hat und diese vielleicht sogar Gegenstand der Untersuchung sind. Hier kann essenzielles Material verborgen bleiben, wenn man *zu schnell versteht*“ (2009, 89; Herv. i. O.). Es galt also bei den Interviews und der Auswertung bewusst darauf zu achten, dass nicht durch die auf gemeinsamem Vorwissen beruhende Interaktionspraxis wesentliche Aspekte unausgesprochen bleiben und für die theoretische Arbeit wegfallen. Wenn sich abzeichnete, dass im Raum stehendes Wissen, bzw. „Selbstverständlichkeiten“ nicht im Interviewtext erscheinen würden, verzichtete ich auf Erläuterungen im laufenden Interviewgeschehen und fügte gesonderte Erklärungen in die Transkription ein. Das Kapitel 2 zur Situation von Schule und Jugendhilfe soll dem Leser einen Teil des gemeinsamen Gesprächshintergrundes vermitteln.

4.1.3 Autoethnografische Bezüge

Im Verlauf der Forschungsarbeit wurde deutlich, dass die gewählte Herangehensweise als eine Form von Autoethnografie verstanden werden kann. Dieser Forschungsansatz erlaubt nicht nur das Einbringen von Erfahrungen und Erlebnissen des Autors, sondern erhebt es zur Methode. So kann das eigene Selbst Träger von Daten sein, wenn es sich rückerinnert an besondere emotionale oder sachliche Situationen.

Viele der in der Arbeit aufgeführten Beispiele und etliche Interviewdialoge fußen auf eigenen oder gemeinsamen Erinnerungen an berufliche Ereignisse und auf Erfahrungen mit bestimmten Personen oder Konstellationen. Die Autoethnografie legitimiert die subjektive Beschreibung derartiger Sachverhalte.

Ellis, Adams und Bochner führen eine Reihe von unterschiedlichen Formen der Autoethnografie auf, die sich darin unterscheiden, „wie stark der Akzent auf die Beforschung anderer oder die Forscher/innen selbst und deren Interaktion, auf traditionelle Analysen und den Interviewkontext und/oder auf Machtbeziehungen gesetzt wird“ (2010, 348).

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Passagen dieser Arbeit ließen sich in erster Linie einer narrativen Ethnografie zuordnen, bei der im Text die Erfahrungen des Forschenden enthalten sind, aber die ethnografische Beforschung anderer Menschen betont wird und häufig eine Kombination mit Analysen von Mustern und Prozessen erfolgt (vgl. a.a.O.).

Die Autoethnografie greift in besonderem Maße die ethische Verantwortung des Forschers in der Beziehung zu den Forschungsteilnehmern auf. Die teilnehmenden Personen lassen sich nicht einfach auf Informationslieferanten reduzieren. Es ist hier offensichtlich keine Besonderheit, dass schon länger bestehende persönliche Kontakte für die Forschung genutzt werden, wie in der vorliegenden Arbeit, oder dass im Forschungsverlauf ein freundschaftliches Vertrauensverhältnis entsteht. Der Schutz der Interviewten hat also eine besonders hohe Bedeutung. Speziell wenn die mögliche regionale Verortung Rückschlüsse auf die Personen zulässt, müssen zu ihrem Schutz mögliche Erkennungsmerkmale abgewandelt werden (vgl. a.a.O., 351).

Hinsichtlich der Qualitätskriterien Reliabilität, Generalisierbarkeit und Validität liefert die Autoethnografie wertvolle Ergänzungen. So wird anerkannt, dass das, was als „Wahrheit“ bezeichnet wird, sich mit dem Genre des Schreibens oder Darstellens von Erfahrung verändert. Dabei wird sowohl auf die Fehlbarkeit von Erinnerungen hingewiesen, als auch auf die Unmöglichkeit einer genauen 1:1 - Wiedergabe von erlebten Ereignissen (vgl. a.a.O.).

Reliabilität bezieht sich in der Autoethnografie auf die Glaubwürdigkeit der Erzählenden, also ob sie in Anbetracht verfügbarer „faktischer Beweise“ die beschriebenen Erfahrungen gemacht haben können, bzw. ob sie glauben, dass die geschilderte Angelegenheit sich so zugetragen hat (vgl. Bochner 2002). Die Interviewten, die mit dem Forscher langjährige Erfahrungen teilten, mussten damit rechnen, dass unrealistische Schilderungen auffallen würden bzw. im Falle von Zweifeln schon im Interview Nachfragen kämen. Tatsächlich gab es im Forschungsprozess keine Interviewaussage, die mit dem Vorwissen und dem Erfahrungskontext des Autors unvereinbar war und deren Glaubwürdigkeit deshalb bezweifelt werden musste.

Eng damit verknüpft ist ein spezifischer Anspruch auf Validität, also dass die Schilderungen wahrscheinlich wirken, beschriebene Erfahrungen glaubhaft

sind und die Darstellung kohärent, d. h. logisch zusammenhängend und schlüssig nachvollziehbar ist. In der Autoethnografie soll dem Leser ermöglicht werden, in die Schilderungen „einzutauchen“ (vgl. Plummer 2001).

Auch der spezielle Anspruch der Autoethnografie auf Generalisierbarkeit knüpft hier an. Der Begriff wird aber nicht in der üblichen wissenschaftlichen Bedeutung verstanden, sondern es geht darum, dass der Leser einen Bezug zu ihm bekannten Erfahrungen herstellen kann.

Zifonun verweist darauf, dass wir über den autoethnografischen Zugriff auf die subjektive Erfahrung des Handelns unmittelbar Auskunft über den Sinn des Handelns erhalten (2016, 81). Das gilt in besonderem Maße, wenn diese Erfahrungen emotional stark besetzt sind, z.B. in Konfliktsituationen.

Der Wissensstand reicht so über die eigentliche Datenerhebung in den Interviews und die diversen beruflichen Protokolle, Berichte und Notizen hinaus. Ohne Erfahrung im Arbeitsfeld gibt es bei vorstrukturierten Interviews berechtigte Zweifel, ob die Antworten die praktischen Erfahrungen wiedergeben oder ob sie eher etwas über Reflexion und Erzählformen aussagen. Rückblickend dürften die Gespräche und Diskussionen in Schulen und mit Jugendhilfekräften und so mancher frühere informelle Erfahrungsaustausch mit einigen Interviewpartnern kaum weniger Lernmöglichkeiten geliefert haben als die Forschungsinterviews (vgl. Girtler 2009, 66ff.).

Wenn laut Ellis die wichtigsten Fragen für Autoethnografen sind, wer die Arbeiten liest, wie die Lesenden davon betroffen sind und wie die Arbeiten das Gespräch bzw. den Diskurs in Gang halten (2010, 353), dann trägt die vorliegende Arbeit erkennbar autoethnografische Züge. Schon die Themenwahl und die Fragestellung basieren nicht ausschließlich auf wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse, sondern im Hintergrund stand auch der Wunsch, Anregungen für eine verbesserte Kooperation zu liefern. Die fachlichen Erfahrungen und Intentionen des Autors werden in den nachfolgenden Kapiteln an verschiedenen Stellen immer wieder erkennbar werden.

4.1.4 Sampling

4.1.4.1 Vorüberlegungen

Es gibt zwar eine Vielzahl von Möglichkeiten, ein Sample zusammenzustellen, im vorliegenden Fall wurden diese jedoch zunächst durch formale Vorgaben eingeschränkt. Sowohl in der Jugendhilfe als auch im Bereich der Schule stehen vor einem Interview bestimmte Vorgaben, bzw. es müssen Vorgesetzte eine Erlaubnis erteilen.

Im Bereich der Jugendhilfe waren schon in der Konzeptionsphase des Forschungsvorhabens Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Jugendamt und bei einem freien Trägern der Jugendhilfe bereit, mich bei der Suche nach Mustern und Bedingungen für gelingende oder misslingende Zusammenarbeit zu unterstützen. Nur bei wenigen Fachkräften des Jugendamtes gab es anfänglich Vorbehalte. Nachdem die Amtsleitung keine Einwände hatte, wurde die Forschungsidee auf einer Regionalteambesprechung vorgestellt. Die meisten Teilnehmer erklärten sich danach zu einer grundsätzlich freiwilligen Interviewteilnahme bereit.

Im Bereich der Schulen gab es eine andere Ausgangssituation. Hier wurden unmittelbar nur Lehrkräfte angesprochen, die durch langjährige berufliche Kontakte zu einer freiwilligen und privaten Interviewteilnahme bereit waren. Die fünf Interviews wurden so gelegt, dass sie keinen Einfluss auf den Schulbetrieb hatten, das heißt, sie erfolgten in der Freizeit der Interviewten. Auf eine formelle Forschungserlaubnis gemäß dem Erlass zu Umfragen und Erhebungen in Schulen (Niedersächsisches Kultusministerium, Schulverwaltungsblatt 1/2014, RdErl. d. MK v. 1.1.2014 - 25b - 81402 - VORIS 22410 -) wurde darum bewusst verzichtet, da nicht davon auszugehen war, dass das gewählte Verfahren mit den Interessen des Ministeriums kollidiert, Lehrkräfte und Schüler vor Belastungen und Irritationen durch Forschungsvorhaben zu schützen.

Nach Breuer liefern schon die Voraussetzungen zu Datenerhebungen bedeutsame Erkenntnisse, „beispielsweise über die im Feld herrschenden Zutritts- und Vertraulichkeits-Reglemente, Öffentlichkeitsvorbehalte, das Ziehen und die Un/Durchlässigkeit von Grenzen zwischen Insidern und

Outsidern“ (2009, 32). Diese Sachverhalte werden an entsprechenden Stellen in der Arbeit aufgegriffen.

Die Auswahl der ersten Interviewpartner erfolgte nach sich bietenden Gelegenheiten (vgl. Holloway und Wheeler 1997, 90). Nachdem die ersten Interviews gut verliefen und dies auch im Kollegenkreis des Jugendamtes kommuniziert wurde, konnte eine zweck- oder kriterienbezogene Auswahl der Interviewteilnehmer erfolgen. Zum Teil boten interviewte Personen spontan an, ihre Verbindungen zur Gewinnung von weiteren Interviewpartnern zu nutzen.

Obwohl schon umfangreiche theoretische Vorüberlegungen vorangegangen waren, wurde noch nicht deutlich, welche Theorien letztlich für die Fragestellung entscheidende Bedeutung gewinnen sollten. In dieser Situation bot es sich an, die Erfahrungen der Grounded Theory zur Fallauswahl zu nutzen. Laut Brüsemeister (2008, 177) ist es bei einer Fragestellung, die es erlaubt, ein Sample vorab festzulegen, möglich, auf das Vorwissen zurückzugreifen. Damit kann man auf typische Fälle abzielen und es bietet sich an, „RepräsentantInnen von institutionellen Kontexten oder Organisationen zu untersuchen, von denen man typische Verhaltensweisen erwarten kann“ (a.a.O.). Das „typisch“ bezog sich hier auf das Ansprechen von Personen, von denen erwartet werden konnte, dass sie kooperationsfreudig sind oder die schon einmal Kooperationsprobleme deutlich ansprachen, z.B. in Fallbesprechungen oder in Arbeitskreisen.

Dazu habe ich mein Vorwissen, berufliche Kontakte und kollegiale Verbindungen genutzt, um die Rahmenbedingungen und die Strukturen von Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen im Landkreis mit denen in anderen Regionen zu vergleichen. Hierbei stellten sich keine Besonderheiten heraus, die einer generellen Vergleichbarkeit hätten entgegen stehen können. Die politischen Strukturen sind im Landkreis seit Jahrzehnten stabil und konservativ geprägt, wie in den meisten ländlichen Regionen des Bundeslandes. Bei Betrachtung der regionalen Wirtschaftskraft, der Arbeitslosenquote und der demographischen Entwicklung nimmt der Landkreis keine besondere Position ein. Die Arbeitslosenquote lag sowohl 2001 als auch 2015 etwas mehr als ein Prozent über dem Landesdurchschnitt, wobei viele Regionen deutlich größere Abweichungen zeigten. Das verfügbare Einkommen (je Steuer-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

pflichtigem) lag etwas unter dem Landesdurchschnitt und die regionale Armutsgefährdungsquote bewegte sich im Mittelfeld (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2016).

Beim Schulangebot und den Strukturen der Jugendhilfe fallen keine Besonderheiten auf. In der Region besteht die Möglichkeit für sämtliche Schulabschlüsse inklusive Abitur. Abgesehen von einer kleinen Förderschule, gibt es keine Schulen in privater oder kirchlicher Trägerschaft. Mehrere größere und kleinere Jugendhilfeanbieter konkurrieren um Aufträge des Jugendamtes und halten hierfür vielfältige Angebote vor. Diese umfassen das übliche Spektrum von ambulanten und stationären Hilfen gemäß dem Sozialgesetzbuch VIII.

Stärkere Impulse zur Veränderung der bestehenden Strukturen sind nicht zu beobachten, u.a. gibt es keine Großunternehmen, die Einfluss auf die regionalen Verhältnisse nehmen oder deren wechselnde Prosperität die Region dominieren könnte.

Eine mögliche Besonderheit bzw. Veränderung in den letzten Jahren ist die Schaffung einer regionalen pädagogischen Runde, die durch die kommunale Verwaltung angeregt wurde. Hier treffen sich in mehrmonatlichem Rhythmus Schul- und Kindergartenleitungen, regional zuständige Fachkräfte des Jugendamtes und Vertreter der Anbieter von Jugendhilfemaßnahmen.

Solche strukturierten, regelmäßigen Treffen gibt es zum Teil auch in anderen Regionen, ggf. mit speziellerer Ausrichtung auf Prävention oder Integration. Vor dem Hintergrund meines Forschungsinteresses verdient diese Besonderheit jedoch erhöhte Beachtung, z.B. bei der Auswertung der Interviews.

4.1.4.2 Samplestruktur und Auswahl

Um die Fragen hinsichtlich der Kooperation von Schule und Jugendhilfe zu beantworten, erfolgte eine formale Sample-Auswahl: Interviewt wurden innerhalb vorab festgelegter Gruppen: Lehrkräfte unterschiedlicher Schulen, JugendamtsmitarbeiterInnen und Fachkräfte der Jugendhilfeeinrichtungen innerhalb einer definierten Landkreisregion. Dadurch sollten örtliche Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Akteurskombinationen bzw. Beziehungsstrukturen ermöglicht werden. Eine Schule in U., ein örtlich zuständiger Jugendamtsmitarbeiter Z. und der Jugendhilfeanbieter R. könnten

so verglichen werden mit einer Schule in B., der Jugendamtsmitarbeiterin T. und dem Jugendhilfeanbieter A. Möglich ist auch ein Vergleich zwischen unterschiedlichen Schulen, JugendamtsmitarbeiterInnen und Jugendhilfeanbietern.

Die endgültige Anzahl der Interviewpartner blieb zunächst offen, da es in erster Linie darum ging, genug Fallmaterial zu sammeln, das ausreichend streut bzw. genügend Handlungsmuster liefert, mit denen sich Phänomene beschreiben lassen, welche dann zu theoretischen Ansätzen führen..

Schon die ersten Interviews deuteten eine Vielzahl von Kategorien an. In Anlehnung an Brüsemeister, „zunächst ruhig einige Interviews durchzuführen oder andere Daten zu sammeln, ohne sie sofort auszuwerten“ (2008, 156), wurden zunächst fünf Interviews geführt, transkribiert und in einem ersten Durchgang vorläufig ausgewertet. Mit diesem Vorwissen wurde dann nach weiteren möglichen Interviewpartnern gesucht bzw. diese ausgewählt.

4.1.4.3 Zunehmend selektive Kategorisierung

In dieser Arbeit (siehe Experteninterview) standen Sachaussagen zum Kooperationsgeschehen im Vordergrund, das heißt selbstbezogene Äußerungen und biographische Aspekte waren nur relevant, wenn sie in Zusammenhang mit Kooperation standen. Die Interviews wurden entsprechend ausgewertet bzw. kodifiziert. In Anlehnung an das theoretische Sampling wurde im Verlauf der Interviews nach Hinweisen zur Auswahl nachfolgender Interviewpartner gesucht. Interviewte äußerten spontan oder dann auf Nachfrage im weiteren Gespräch, wen man aus ihrer Sicht noch interviewen sollte, bzw. wer sicher gerne zum Interview bereit sei. Damit wurde speziell bei den Fachkräften der Jugendhilfe deutlich, mit wem sie gerne und recht intensiv zusammenarbeiten. Einige dieser Anregungen wurden dann aber in komplementärer Weise genutzt, da so deutlich wurde, wo vermutlich Probleme bei der Kooperation zu erwarten seien. Ergänzt wurde dieses Vorgehen durch Sensibilisierung hinsichtlich kritischer Äußerungen von Schulleitungen, Lehrkräften und JugendhilfemitarbeiterInnen bei Veranstaltungen und in Kontakten im Rahmen der normalen Zusammenarbeit. In diesem Sinne war das Vorgehen also selektiv und in keiner Weise „repräsentativ“.

Bei den letzten beiden Interviews war somit zu erwarten, dass besonders kritische Äußerungen zur Kooperation mit der jeweiligen Gegenseite kommen würden. Dies bestätigte sich dann auch in den Interviews, wobei die Erwartungen hinsichtlich der Differenziertheit der Aussagen aber deutlich übertroffen wurden.

4.1.5 Qualitätsaspekte der Untersuchung

Die von Lamnek als ein zentrales Element verstandene Forderung der Explikation, d. h., die Einzelschritte des Untersuchungsprozesses so weit wie möglich offenzulegen (1993, 26), wurde umzusetzen versucht.

Nach Froschauer und Lueger ist die gewählte Untersuchung als Themenanalyse angelegt. Hierbei tritt der analytische Interpretationscharakter der Interviews in den Hintergrund. Schwerpunkt ist, „die Meinung von externen ExpertInnen zu systematisieren oder Einstellungen ... zu bestimmten Themen in ihrer Differenziertheit herauszuarbeiten“ (2003, 158). Voraussetzung ist, dass „der manifeste Gehalt von Aussagen im Zentrum steht“ (a.a.O.). Dies wurde durch das Einfügen von prägnanten Interviewteilen in die Arbeit umgesetzt.

In der qualitativen Sozialforschung finden sich immer wieder die erweiterten Begriffe ‚Experteninterview‘ oder ‚ExpertInneninterview‘. In der vorliegenden Arbeit wird die Erweiterung nur im unmittelbaren Literaturzusammenhang gebraucht. In Anlehnung an Meuser und Nagel (1991, 1997) kann davon ausgegangen werden, dass eine Person im Interview grundsätzlich Experte ist, wenn die begründete Annahme besteht, dass sie über einen Wissensvorsprung verfügt.

Die qualitative Befragung von 10 Fachkräften aus dem Bereich Jugendhilfe und Schule kann nicht zu statistischer Absicherung führen. Zentral sind hier Begriffe wie Plausibilität und Glaubwürdigkeit. „Die Überprüfung der vorläufigen Ergebnisse, Hypothesen etc. findet schon während des Forschungsprozesses statt und braucht deswegen nicht mehr nachträglich als eigener Vorgang wiederholt werden. ... Nicht die absolute Vergleichbarkeit ist wichtig, sondern die fallgerechte Beschreibung“ (Lamnek 1993, 185).

4.1.6 Ethische Aspekte im Forschungsprozess

Die ethischen Fragen in Zusammenhang mit der empirischen Arbeit erforderten im Vorfeld eine Orientierung, die der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) lieferte.

Die Einwilligung zu Zielen und Methoden des Forschungsvorhabens und die Freiwilligkeit der Teilnahme wurden vor dem Start der Interviewphase u.a. durch Vorstellung des Forschungsvorhabens in einer Dienstbesprechung im Kreisjugendamt erreicht. Direkt vor den Interviews wurde in den Anbahnungsgesprächen mit potenziellen Interviewpartnern und mit einem zusätzlichen Anschreiben die informierte Freiwilligkeit abgesichert. Während es bei der Vorstellungsphase noch kritische Stimmen gab, lehnte später keine der konkret angesprochenen Personen die Teilnahme am Interview ab.

Die Forderung, dass die interviewten Personen keinen Nachteilen oder Gefahren ausgesetzt werden sollen, wurde berücksichtigt, d. h., in den Interviews wurde bewusst auf Hinweise zu Äußerungen anderer Interviewpartner verzichtet, die ggf. die Beziehungen belasten könnten. Diese Problematik bestand bei einander bekannten Kooperationspartnern. Entgegen vorheriger Bedenken gab es in den Interviews keine derartigen Gegenfragen.

Um die Anonymität der befragten Personen zu wahren, wurden sämtliche Namen, Institutionen und Orte anonymisiert, das heißt, die Namen sind frei erfunden. Auch bei Abkürzungen ermöglichen die Kürzel bzw. Initialen durch Veränderungen der Buchstaben keinen direkten Rückschluss auf den Ort. Die Forschungsfrage erlaubt es, auf eine detaillierte Erhebung personenbezogener Daten zu verzichten, da es in erster Linie um Sachfragen und Einschätzungen aus den beiden Arbeitsfeldern Schule und Jugendhilfe ging.

Die gewonnenen Informationen tauchen nur in relativ kurzen Zitaten, Auszügen oder als Zusammenfassungen in die Dissertation auf (vgl. Flick 2009, 56ff.). Die Problematik, dass bei einer begrenzten Anzahl von Fällen in klar umgrenzten Feldern aus den Kontextinformationen, die in den Zitaten auftauchen, reale Personen erkennbar werden können, wurde erkannt (vgl. a.a.O.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

66) und bei der Anonymisierung und der Auswahl der Zitate berücksichtigt. Dass Kenner der örtlichen Gegebenheiten und einzelner Personen trotzdem Mutmaßungen anstellen und versuchen können, Rückschlüsse auf Interviewteilnehmer und Orte zu ziehen, lässt sich nicht verhindern; die gewählte Verfahrensweise sollte aber eine sichere Zuordnung ausschließen.

Eine weitergehende Verwendung der Interviews zu anderen Zwecken als zur Untersuchung der Kooperationsprobleme in dieser Arbeit ist nicht vorgesehen.

4.2 Methode der Erhebung durch leitfadengestützte Interviews

4.2.1 Konstruktion des Leitfadens

Die Erstellung des Interviewleitfadens mit den vermuteten Antworten und Theorien nahm viel Zeit in Anspruch. Dieser Aufwand diente dem Aspekt der Klärung von Vorwissen und der Ausformulierung von Vorerwartungen, oder, wie Breuer es ausdrückt, „der Explifikation und Reflexion des forschenseitig bereits vorhandenen Problemwissens sowie der Überlegungen zu einem gelungenen und wünschenswerten Gesprächsverlauf“ (1996, 128).

Die Grounded Theory verlangt nicht, dass an Interviewleitfäden starr festgehalten wird, vielmehr soll der anfängliche Leitfaden, der aus Konzepten aus der Literatur oder Erfahrungen abgeleitet wird, bewusst als provisorisch angesehen werden (vgl. Stauss u. Corbin 1996, 152).

Nach den ersten sieben Interviews wurde der ursprüngliche Interviewleitfaden modifiziert bzw. gestrafft. Die Frage nach Kooperationsstrukturen kam hinzu, auch wurde stärker auf die Erwartungen des Gesprächspartner an Politik und Verwaltung bzw. die Angehörigen der anderen Berufsgruppe eingegangen. Die konzentriertere Fragestellung sollte formale und informelle Kooperationshemmnisse deutlicher erkennbar machen. Die Frage nach der Bewertung des Erfolges der jeweiligen beruflichen Arbeit erwies sich bei der Auswertung als verzichtbar und wurde herausgenommen. Eine spieltheoretische Auswertung der Antworten erwies sich als nicht praktikabel und wurde aufgegeben.

Einige Fragen im Interviewleitfaden haben Bezug zum episodischen Interview (Flick 2009, 238). Ich habe versucht, den Interviewpartner Erzählmöglichkeiten zu geben und an episodisch-situativen Formen des Erfahrungswissens anzusetzen. „Sowohl die Darstellungsform... der entsprechenden Situation als auch die Auswahl von Situationen kann dabei weitgehend vom Interviewpartner nach Gesichtspunkten subjektiver Relevanz gestaltet werden“ (a.a.O. 239). Die Interviewfrage am Beginn nach positiven bzw. negativen Vorerfahrungen in der Zusammenarbeit lieferte so bereits wertvolle Aussagen.

4.2.2 Kategorienbildung und -zuordnung

Durch das mehrfach wiederholte Lesen der Interviews wurden es möglich, aus einzelnen Passagen Kategorien zu bilden bzw. weitere Passagen bestehenden Kategorien zuzuordnen. Nach der Empfehlung von Mayring sind die Fundstellen mit Buntstiften oder Randnotizen zu bezeichnen (2003, 94). Bei der Arbeit mit den transkribierten Interviews wurden beide Markierungsformen kombiniert. In der nachfolgenden Tabelle sind die benutzten Buchstabenkürzel bei der Interviewauswertung bzw. Fundstellenkennzeichnung aufgeführt.

Durch in den Text eingefügte kategorisierte Interviewauszüge wurden einzelne Gliederungspunkte ergänzt bzw. getroffene Aussagen und Schlussfolgerungen belegt. Um die Arbeit nicht mit Wiederholungen zu überfrachten, wurden nur besonders aussagekräftige Passagen und Beispiele übernommen. Fallweise wurden dabei typisierende Kriterien aufgeführt, wie extreme Ausprägungen, besonderes theoretisches Interesse oder Häufigkeit (a.a.O.).

Bei der Kategorienbildung konnten aus den Interviews auch Informationen aufgegriffen werden und Aspekte einfließen, die vorher nicht theoretisch durchdacht bzw. kein Ziel der Arbeit waren (vgl. Lamnek 1993, 233; Diekmann 2005, 409).

Das offene Kodieren der Interviewtranskripte führte zu Kategorien, die im Kapitel 5 als Kooperationshemmnisse aufgeführt sind. Das weitere methodische Vorgehen wird in Kapitel 6 beschrieben.

Die nachfolgende Liste mit Kategorien/ Subkategorien und Buchstabenkürzeln war ein Hilfsmittel bei der Interviewauswertung und wurde fortlaufend erweitert.

Kategorie/ Subkategorien

Buchstabenkürzel

Kooperationshemmnis	H
Kooperationshemmnis - zeitlicher Art	HZ
Kooperationshemmnis – struktureller Art	HS
Kooperationshemmnis – Erwartungsdruck/ -ablehnung	HD
Kooperationshemmnis – personenbezogen	HP
Kooperationshemmnis - Vorerfahrungen/ Vorurteil	HV
Hemmnisverkettungen	HK
Kooperationshemmnis – Datenschutz	HDAT
Kooperationshemmnis – Vorteil autonomen Handelns	HAUT
Kooperationshemmnis – Anspruchsdenken	HANS
Kooperationshemmnis – Überlastung	HÜ
Kooperationshemmnis – Fehlende Kontinuität	HFK
Kooperationshemmnis – Delegation der Kooperation	HDEL
Kooperationshemmnis Unwissenheit	HU
Kooperationshemmnis Unwissenheit Hilfemöglichkeit	HUM
Kooperationshemmnis Unwissenheit Zuständigkeit (pers.)	HUZ
Bedingungen für Kooperationsaufnahme	B
Risiko – unbeabsichtigte Kooperationsfolgen	R!
Ideen und Vorschläge	IV
Externe Einflüsse auf die Kooperation	EX
Wichtige Zusatzinformation	Z!
Allgemeine Information/Randinformation	I

Tabelle 5: Kategorien/ Subkategorien

4.3 Der Interviewprozess

4.3.1 Anbahnung der Interviews

Um Zugang zu Institutionen zu bekommen und Interviewpartner zu finden, konnte das durch beruflichen Kontakte seit 1994 aufgebaute Vertrauen genutzt werden. Bereits bei einem früheren Forschungsvorhaben (Magisterarbeit 2005) gab es von den angesprochenen Schulleitungen, Lehrkräften und (Schul-) SozialarbeiterInnen eine wohlwollende Unterstützung.

Am Beginn der Planungen zum aktuellen Forschungsprojekt im Frühjahr 2007 wurden MitarbeiterInnen bei den regulären Kontakten in Schulen, im Kreisjugendamt und in Jugendhilfeeinrichtungen auf eine mögliche Beteiligung an Interviews angesprochen. Diese Gespräche lieferten wertvolle Anregungen in der Konzeptionsphase des Forschungsvorhabens. Speziell im Jugendamt bestand großes inhaltliches Interesse an den Ergebnissen der Forschungsarbeit, da die Kooperationsproblematik häufig im Arbeitsalltag von Bedeutung ist.

Durch zeitliche Verzögerungen bei der Fertigstellung des Interviewleitfadens und bei der Auswertung der ersten Interviews war es erforderlich, etliche der potenziellen Interviewpartner erneut anzusprechen, bevor das im Anhang als Muster angefügte Informationsschreiben verschickt wurde. Hierbei erfolgte der schriftliche Hinweis auf die Einhaltung ethischer Aspekte mit ergänzenden Informationen und einer Selbstverpflichtung in Anlehnung an den Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS).

Ein Probeinterview außerhalb des Landkreises bestätigte die Tauglichkeit des Leitfadens, so dass anschließend die ersten Interviewpartner angeschrieben werden konnten. In den nachfolgenden telefonischen oder persönlichen Kontakten wurden dann Interviewtermine und -orte vereinbart.

Nach Auswertung der ersten sieben Interviews erfolgte mit abgeänderten, d. h. zum Teil gestrafften bzw. erweiterten Leitfäden weitere drei Interviews.

Geklärt werden sollte dabei u.a., ob die Zusammenarbeit anderer Akteure in Jugendhilfe und Schulen sich von den bisherigen Erkenntnissen unterscheidet, bzw. ob weitere Kooperationshemmnisse sichtbar werden (siehe 4.1.3.3 zur

zunehmend selektiven Kategorisierung). Ziel war es auch, die Basis der gewonnenen Erkenntnisse zu stärken und ggf. einzelne Interviewaussagen auf einen möglichen singulären Charakter zu überprüfen, so weit dies in einer eng begrenzten Forschungsarbeit möglich ist.

4.3.2 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden in Büroräumen, Besprechungszimmern der Institutionen, in privaten Räumen der Interviewteilnehmer oder außerhalb, d. h. auf „neutralem“ Terrain geführt. Dies wurde jeweils auf den Interviewbegleitbögen dokumentiert. Breuer verweist auf die Bedeutung der Ortswahl bei den Interviews mit den Aspekten sicherer Kontext, Atmosphäre, Vertraulichkeit und Persönlichkeitsschutz (1996, 131). Aus organisatorischen Gründen fanden im Bereich Jugendhilfe die Interviews - mit nur einer Ausnahme - in dienstlichen Räumen statt, meist im Anschluss an gemeinsame Fallbesprechungen. Die Interviews mit Lehrkräften lagen außerhalb der Unterrichtszeiten bzw. fanden nach den offiziellen Arbeits- und Anwesenheitszeiten statt.

Da die Anwesenheit Dritter Einfluss auf das Antwortverhalten der Befragten hat, wurde darauf geachtet, dass sich keine weiteren Personen im Raum befanden (vgl. Diekmann 2005, 401).

Meuser und Nagel warnen bei Experteninterviews vor der Gefahr direkter Gesprächsführung, die den Interviewten vorschnell auf die Fragestellung der Untersuchung einzuengen droht, denn „der Interviewer handelt dann in der Erwartung, dass der Interviewte die Konzepte und Ideen liefert, die man sich als Ergebnis der gesamten Untersuchung vorstellt“ (1997, 487). An dieser Stelle wird auf die Gefahr des Zusammenbruchs der Kommunikation verwiesen und die Bedeutung narrativer Passagen betont, da das ExpertInnenwissen häufig nicht bei der Leitfadiskonstruktion antizipiert werden kann.

Die Interviews standen somit im Spannungsfeld zwischen strukturierter Interviewführung mit Blick auf das ökonomische Nutzen der begrenzten Zeit der Lehrkräfte und SozialarbeiterInnen und der Anregung längerer Erzählphasen, in denen neue Themenaspekte zur Sprache kommen konnten. Durch die voran-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

gegangenen persönlichen Kontakte und die Bereitschaft der Interviewten, sich ausreichend Zeit zu nehmen, verlief die Kommunikation reibungslos.

4.3.3 Interviewübersicht, Information zu den Interviews

Die geführten Interviews sind in folgender Tabelle aufgelistet.

Nr.	Datum	Arbeitsbereich der interviewten Person	Kürzel	Interviewdauer	Leitfaden Version
0	04.05.09	Jugendhilfe Anbieter	I0	26 Min.	1
1	02.10.09	Jugendamt	I1	55 Min.	1
2	23.10.09	Grundschule 1	I2	44 Min.	1
3	04.12.09	Grundschule 2	I3	40 Min	1
4	13.01.10	Jugendamt	I4	39 Min.	1
5	09.02.10	Jugendhilfe Anbieter	I5	51 Min.	1
6	30.06.10	Haupt- und Realschule/ Oberschule	I6	35 Min.	1
7	28.09.10	Förderschule	I7	58 Min.	1
8	21.01.13	Jugendamt	I8	35 Min.	2
9	25.09.13	Jugendamt	I9	30 Min.	3
10	26.11.13	Haupt- und Realschule/ Oberschule	I10	43 Min	3

Tabelle 6 Interviewinformationen

4.4 Auswertung der Interviews

4.4.1 Aufzeichnungsverfahren

Die Interviews wurden mit einem hochwertigen Kassettenrecorder aufgezeichnet, der sich schon bei der Aufnahme der Interviews bei vorangegangenen Forschungsarbeiten bewährt hatte. Teilweise lief ein neues digitales Diktiergerät zusätzlich mit. Das sichtbar mitlaufende Band des Kassettenrecorders bot die Sicherheit, dass die Aufzeichnung funktionierte. Die Lautlosigkeit des Betriebes und Miniaturisierung der Tasten des Digital-Voice-Recorders verlangten gerade in der sensiblen Phase des Interviewbeginns erhöhte Aufmerksamkeit für die technischen Belange. Nach den ersten Interviews wurde das Einschalten dieses Zweitgerätes zur Routine. Die Vorzüge der digitalen Auf-

zeichnungen, u.a. eine genau einstellbare Rücksprungmöglichkeit in der Aufzeichnung und genaue Zeitangaben statt des herkömmlichen Bandzählwerks, kamen bei der Transkription zur Geltung.

4.4.2 Transkription

Meist unmittelbar im Anschluss an ein Interview erfolgte die Verschriftlichung der Aufnahme. Im Unterschied zu narrativen Interviews kam „es dabei in erster Linie auf die Informationen und Inhalte der Antworten und weniger auf die Erzählweise und die Sprache an“ (Scholl 2003, 70). Die Interviewäußerungen wurden gemäß den nachfolgenden Transkriptionsregeln in den PC eingegeben bzw. zuvor handschriftlich zu Papier gebracht. Für die Zitate in der Arbeit wurden die ausgewählten Passagen zur besseren Lesbarkeit sinnerhaltend vorsichtig sprachlich geglättet. Im Anhang auf der CD befinden sich die Interviewtranskripte mit Zeilennummerierung und der Hervorhebung von zitierten Textstellen.

Die Transkription erfolgte in Anlehnung an die Regeln von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (vgl. 2008, 27ff.):

- Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Mundartlicher Einschlag wird nur bei hervorgehobener Bedeutung mit transkribiert.
- Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, das heißt dem Schriftdeutsch angenähert. So wird zum Beispiel aus „Er hatte noch so‘n Buch genannt“ -> „Er hatte noch so ein Buch genannt“.
- Alle Angaben, die den Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
- Deutliche, längere Pausen werden durch einen Bindestrich (-) markiert.
- Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichung gekennzeichnet.
- Zustimmung oder bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden mit transkribiert, wenn sie den Redefluss der befragten Person mutmaßlich beeinflussen.

- Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammer gesetzt.
- Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert.
- Die interviewende Person wird durch ein „A“ (Autor), die befragte Person durch ein „I“, gefolgt von ihrer Kennnummer, gekennzeichnet.
- Jeder Sprecherwechsel wird durch eine eingefügte Leerzeile verdeutlicht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

4.5 Präsentation der Interviewergebnisse

Im Vordergrund stehen die Kooperationshemmnisse, die bei der Auswertung der Interviewaussagen zu Tage traten und entsprechend kodiert und kategorisiert wurden. Verweise auf andere Forschungsergebnisse und eine theoretische Einordnung sind meist direkt angefügt.

Einzelne Interviewaussagen, die einen Sachverhalt besonders gut hervorheben, wurden zur Verdeutlichung unmittelbar in den Text integriert. Die kompletten Interviewtranskripte werden zum Schutz der Interviewten vertraulich behandelt und nicht veröffentlicht.

4.6 Reflexion zu den Interviews

4.6.1 Wertung der Aussagen in den Interviews

Die Interviewpartner teilen mit, wie sie einen Sachverhalt erleben und bewerten, wobei klar sein muss, dass es sich dabei um subjektive Konstrukte handelt. Ein anderer Akteur kann z.B. einen identischen Kooperationsprozess völlig anders erleben oder bewerten.

Neben der Wertung von Interviewausagen durch den Autor und die Leser dieser Arbeit wurde auch einer interviewten Person die Gelegenheit hierzu eingeräumt. Diese Person hatte sich im Interview besonders offen und ungeschützt geäußert. Sie erhielt die fragliche Interviewpassage mit dem umgebenden Text

des Unterkapitels mit dem Angebot, eine Kürzung oder Streichung vorzuschlagen.

In der schriftlichen Antwort wurde die korrekte Wiedergabe bestätigt, auf die erteilte Erlaubnis der Befragung hingewiesen und einer anonymisierten Veröffentlichung zugestimmt.

4.6.2 Doppelrolle als Interviewer und Jugendhilfemitarbeiter

Im Leitfadeninterview wollte ich mich als Forscher eingestuft wissen, nicht zuletzt durch die bewusst formal gehaltene Interviewanbahnung. Je nach Vertrautheit mit den Interviewten blieb ich natürlich trotzdem der Kollege oder der Mitarbeiter, der im Auftrag des Jugendamtes aktiv ist. Wie schon an anderer Stelle erwähnt, war es diese besondere Rolle, die mir überhaupt erst den Zugang zum Feld ermöglichte. Nachteilig war dabei, dass die Interviewten mein Hintergrundwissen als gegeben betrachteten, Abkürzungen verwendeten und in den Antworten ggf. für Außenstehende erforderliche Angaben oder Begriffe nicht oder nur unzureichend erklärten. Wenn hierdurch im Text Verständnisprobleme drohten, fügte ich in Klammern Erläuterungen ein, bzw. fügte beim ersten Gebrauch von Abkürzungen die ausgeschriebenen Bezeichnungen hinzu. (Zum Beispiel: SPZ = Sozialpädiatrisches Zentrum, das dem Krankenhaus angegliedert ist).

Der bewusste abschließende Ausstieg aus dem Forschungsfeld erfolgt in meinem Fall durch den Wechsel in die den beiden Seiten vertraute Rolle des Sozialpädagogen und Beraters.

4.7 Wissenschafts- bzw. erkenntnistheoretische Begrenzung

Aus konstruktivistischer Sicht kann mein Forschungsvorhaben in jedem Fall nur subjektive Erkenntnisse liefern, da es keine Beobachtung ohne Beobachter gibt und wir die Realität immer durch die Brille unserer Wahrnehmung sehen (v. Foerster 2001, 20f.). Das gilt in hohem Maß auch für die Gestaltung und das Verständnis der Interviews bzw. die Nutzung der Fachliteratur und der

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

sonstigen ergänzenden Quellen. Was für den Forschenden gilt, betrifft grundsätzlich auch die Interviewten. Die Inhalte in den Interviewaussagen sind durch die Gesprächspartner mehrfach gefiltert worden. Da ist zum einen der Filter der Wahrnehmung, also wie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe in der jeweiligen Situation gesehen wird, zum anderen wählen Interviewte aus, was sie für angemessen, ausreichend relevant, unverfänglich etc. halten, um es im Gespräch zu erwähnen. Interviews bilden grundsätzlich nur eine Wirklichkeit zweiter Ordnung ab, die das Produkt eines Kommunikationsprozesses sind (vgl. Watzlawick 1995, 142ff.).

Damit ist offensichtlich, dass die Interviewpartner nicht die Antwort auf die Forschungsfragen liefern, sondern nur wichtige Hinweise geben, die bei entsprechender Auswertung und in Verbindung mit Theorien ggf. zu einer wissenschaftlich fundierten Antwort führen können.

5 Kooperationshemmnisse, die auf der Auswertung der Interviews basieren

Das Resultat der Arbeit mit dem gesammelten Forschungsmaterial ist die Zusammenstellung der nachfolgend aufgeführten Kooperationshemmnisse. Sie basieren als Kategorien auf der vorangegangenen Kodierung, wobei aber vorab schon eine Einengung auf Hinweise zu Kooperationshemmnissen und damit verbundene Zusatzinformationen erfolgte.

Wenn es sich anbot, wurden die dem empirischen Material entnommenen Kooperationshemmnisse zu Erkenntnissen anderer Forscher in Bezug gesetzt, bzw. ergänzende Gültigkeitsnachweise aus der wissenschaftliche Literatur eingefügt, wie es Strass und Corbin angeregt (vgl. 1996, 35).

Eine weitergehende Verknüpfung einzelner Kooperationshemmnisse mit deutlich kreativerem Anspruch erfolgt im 6. Kapitel.

5.1 Kooperationshemmnisse auf organisatorisch-struktureller Ebene

5.1.1 Person trifft auf Organisation

Wenn durch einen konkreten Anlass Kontakt gesucht wird, um ggf. zu kooperieren, trifft meist eine Person auf eine Organisation.

Das Jugendamt ist organisatorisch in fachliche und regionale Funktionen gegliedert (siehe Kapitel 3), wobei seine Mitarbeiterstruktur und die Verantwortungsbereiche über eine Homepage, Faltblätter und abrufbare Listen transparent gemacht werden. Auf der einen Seite steht die Lehrkraft vor der Aufgabe, die Zuständigkeit in der Organisation herauszufinden, bevor sie an eine einzelne Person herantreten kann. Bei mehreren Schülern in der Klasse können das durchaus immer wieder verschiedene Jugendamtsmitarbeiter sein. Da auch im Jugendamt Kollegen erkranken, in Elternzeit gehen, Fortbildungen besuchen und Urlaub machen, kann die Lehrkraft in gleicher Angelegenheit auf keinen oder verschiedene Ansprechpartner treffen. Auch wenn die Lehrkraft auf eine kompetente Ansprechpartnerin trifft, kann ihr Anliegen oft nicht unmittelbar zum Erfolg führen, denn vor einer Jugendhilfemaßnahme stehen Gespräche mit den Betroffenen und eine Hilfekonferenz. In dieser vorgeschriebenen Konferenz, oft unter Führung eines Vorgesetzten, fällt letztlich die Entscheidung über eine Jugendhilfemaßnahme, wobei hier auch Art und Umfang festgelegt werden. Für Lehrkräfte ist es nicht immer nachvollziehbar, warum Jugendhilfe auf Nachfrage der Schule nicht schneller aktiv wird:

„Und aufgefallen ist mir, dass es immer ein sehr langwieriger Prozess ist, bis man ins Gespräch kommt. Dass immer sehr viel schon passiert sein muss... Eben so viele Stellen durchlaufen muss, bis die endlich tätig werden, schon viel Zeit verloren hat“ (I2, S.1, Z. 15-20).

Dieses Problem, das sie, entgegen anderen Interviewäußerungen nicht einer bestimmten Person zuordnet, greift die Lehrkraft ein zweites Mal auf:

„Dass man es etwas beobachtet, aber dann nicht diese ganze Mühle durchlaufen muss, bis dann endlich etwas passiert. ... Und das sind ja im Schnitt, ... wenn einem etwas auffällt und man fängt da an es

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

anzugehen, dass man bestimmt ein halbes bis dreiviertel Jahr braucht, bis dann da auch etwas angelaufen ist ... Bis das losgeht, das dauert schon lange. – Außer die Eltern wenden sich selber an das Jugendamt, dann geht das schneller.“ (I2, S.10, Z. 459-466)

Auf der anderen Seite hat eine Fachkraft im allgemeinen Sozialdienst mehrere Schulen in ihrer Region. Verkompliziert wird dies noch durch die Tatsache, dass längst nicht alle Schüler ihres Zuständigkeitsbereiches in der gleichen Wohnregion die Schule besuchen, sondern unter Umständen ein auswärtiges Gymnasium oder eine Förderschule. Gerade „schwierige Schüler“ wechseln nicht selten unter Druck die Schule bzw. werden durch Beschluss der Klassenkonferenz an eine andere Schule verwiesen.

Gelegentliche Personalrotation im Jugendamt und Versetzungen bei den Lehrkräften können persönliche Kontakte zusätzlich erschweren.

Coleman (1986) hat diese Problematik des Aufeinandertreffens von natürlichen Personen und Organisationen sehr anschaulich typisiert und die Zunahme solcher asymmetrischen Interaktionen als gesellschaftliche Tendenz beschrieben. Meist wird diese Asymmetrie durch den Unterschied an Information und Macht kenntlich.

Bei Handlungen zweier Personen spricht er vom Typ 1. Wenn an einer Handlung eine Person und ein korporativer Akteur beteiligt sind, entspricht dies dem Typ 2, der asymmetrisch ist. „Bei Handlungen des Typs 3 hat es ein korporativer Akteur mit einem zweiten zu tun...“ (a.a.O. 32), wobei diese Konstellation wieder symmetrisch ist. Hierunter fallen z.B. Kooperationsbemühungen zwischen Freien Trägern der Jugendhilfe, Jugendamt und Schule.

In Anlehnung an Coleman kann sich das Macht- und Informationsgefälle zwischen Person und Organisation als Kooperationshemmnis erweisen. (Siehe Kapitel 3.1.3.1, speziell die Abbildung 3).

Dass es bei der Kooperation gleichermaßen auf Organisationen und Personen ankommt, verdeutlicht ein langjähriger Jugendhelfemitarbeiter:

„Weil ich überzeugt bin, dass es letztlich entscheidend an den handelnden Personen hängt. ... welche Weise, welche Eigenart sie gefunden haben, miteinander zu kommunizieren. Vorgegebene

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Strukturen, Vorschriften, Jugendamt und Schule sollen, da gibt's ja zig Erlasse - (A: Ja, viel Papier.) - entscheidend ist, wie es gefüllt wird. Entscheidend ist nicht, was auf dem Papier steht.“ (I8, S.9, Z. 418-427)

Um es mit Allerwelts-Weisheit auszudrücken: Eine Organisation ist nur so gut wie ihre Mitarbeiter. Oder: Eine Organisation wird so wahrgenommen wie der Mitarbeiter, der vor einem steht, bzw. auf den man angewiesen ist.

5.1.2 Fragmentierung als Kooperationshemmnis

Fragmentierte institutionelle Strukturen sind kennzeichnend für das Schulwesen, aber auch für Teile der Jugendhilfe, speziell der miteinander konkurrierenden freien Träger. Langer betont, die Schullandschaft sei stark segmentiert und fragmentiert und interschulische Kooperation finde so gut wie nicht statt. „Dagegen wird durch latente Konkurrenz um öffentlich Reputation und Schülerzahlen, durch ideologische und praktische Abgrenzung der Schultypen voneinander, und durch die Aufforderung zur Autonomie und Profilierung eine wechselseitige Isolation der Schule, damit strukturelle Fragmentierung reproduziert“ (2008, 237). Langer hebt auch hervor, dass das, was für die Verhältnisse zwischen den Schulen gilt, sich analog auf die inner-schulischen Verhältnisse übertragen lässt.

Bei den Interviews wurde dies vielfach belegt. Kooperationsmuster einer Schule oder einzelner Lehrkräfte wirken nicht auf andere Schulen oder das ganze Kollegium einer Schule. Der interviewte Mitarbeiter eines Jugendhilfeanbieters hebt als positives Beispiel die Grund- und Hauptschule in V. hervor, um den Kontrast zu anderen Schulen deutlich zu machen.

„Dort haben die Schulleiterin und auch die Schulsozialarbeiterin im Verbund eine gemeinsame Aufgabe übernommen. Da hat sich sehr schnell gezeigt, dass dort gemeinsam an einem Strang gezogen wird, dass der Lehrkörper und die Schulleitung ... eine Linie fahren. Zumindest stellt sich das nach außen so dar. Da ist Gesprächsbereitschaft, da wird aber auch klar artikuliert, worauf es ihnen ankommt. Absprachen, wer was tut. Also in sehr positiver Weise... In anderen

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Schulen, die ich kennengelernt habe, es sind Grundschulen aus dem Bereich G., C., I., ist dies nicht so intensiv.“ (I5, S.2, Z. 69-81)

Im weiteren Verlauf äußert er sich zur Kooperationsablehnung durch einzelne Lehrkräfte:

„Andere wiederum sind mehr so Einzelkämpfertypen. Die sagen: Es ist ja alles nicht so schlimm. Ich muss da durch, ich gebe aber auch nichts preis ... die meinen, dass man sich besser nicht in die Karten gucken lässt.“ (I5, S.2, Z. 89-92)

Die Fragmentierung der Organisationen bzw. die recht große Unabhängigkeit der handelnden Personen hinsichtlich des Kooperationsengagements kann sich als Kooperationshemmnis erweisen. Im Einzelfall kann jedoch die Fragmentierung bzw. die Entscheidungs- und Handlungsfreiheit die Möglichkeit zur individuellen Zusammenarbeit ermöglichen, auch wenn die Rahmenbedingungen nicht kooperationsfördernd sind.

5.1.3 Die Wirkung der Schulleitung

Wie schon unter 5.1.2 im Zitat des Jugendhelfemitarbeiters (I5) aufgeführt, hat das Engagement der Schulleitung erheblichen Einfluss auf die Kooperationsbereitschaft eines Kollegiums und kann dazu führen, dass in der Schule „an einem Strang gezogen wird, dass der Lehrkörper und die Schulleitung ... eine Linie fahren.“ (I5, S.2, Z. 69-81). Das gilt natürlich auch für eine negative Ausrichtung, das heißt, wenn Schulleitungen eine Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe für wenig sinnvoll halten oder zumindest eine skeptische Grundhaltung durchscheinen lassen, beeinträchtigt dies eine mögliche Kooperation von Lehrkräften mit der Jugendhilfe. Kritisch, aber auch einschränkend äußerte sich eine langjährige Jugendamtsmitarbeiterin auf die Frage der Anerkennung durch die andere Profession.

„Also ich denke schon: Anerkannt. Also das war nie ein Problem. Ein Problem sind Rektoren! Das ist noch mal (lacht) so eine Art Mensch, denke ich, (-) wobei ich da auch sage: Nicht alle. Also ich hab ja auch mit der (Name)-Schule (Förderschule) in G. zu tun, da hab ich, weiß ich nicht, vier, fünf Rektoren erlebt und die immer sehr kooperativ

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

waren und gut in der Zusammenarbeit. Auch in der Grundschule.“ (I4, S. 5, Z. 213-222)

Das Thema Schulleitung tauchte im Verlauf des Gespräches erneut auf, da die Interviewte hier einen Schwerpunkt setzte:

„Das muss man wirklich bei allen Schultypen auch dazu sagen, es ist sehr abhängig, wer Rektor ist. Wie leitet der? Wie ist der? Und das, finde ich, spürt man am Kollegium. Wie ist dieses Kollegium, wie sind die Lehrer eingestellt. Hat man eine offene Schulleitung, Hauptschule in I., durch Herrn Marquard*, da sind so viele Sachen möglich, das ist alles gar kein Problem.“ (I4, S. 9, Z. 410-415, *Namen und Ortsabkürzungen sind frei erfunden)

In diesem Zusammenhang kann auch das Delegieren der Kooperationszuständigkeit auf die SchulsozialarbeiterInnen durch die Schulleitung eine Signalwirkung haben, die zu weniger Zusammenarbeit auf der Ebene von KlassenlehrerInnen mit SozialpädagogenInnen des Jugendamtes und der Jugendhilfeanbieter führt.

Dass Schulleitungen eine Schlüsselrolle zukommt, beschrieb auch Thimm bei der Darstellung von Projekterfahrungen aus Brandenburg: „Ohne Schulleitung läuft mit Kooperation gar nichts“ (2006, 82). Ausführlicher äußert sich Berkemeyer, der auf die besondere Bedeutung von Schulleitungen verweist und sie qua Rollen- und Aufgabenzuschreibung als überlastet und in einem strukturellen Dilemma steckend sieht (vgl. 2008, 49), wobei damit auf eine problematische Ausgangslage für Kooperationsbemühungen geschlossen werden kann.

Es ist anzunehmen, dass kooperationskritische Schulleitungen zu einem erheblichen Kooperationshemmnis für die betreffende Schule werden können. Ein vergleichbares Kooperationshemmnis zeichnete sich auf Seiten der Jugendhilfe nicht ab. Eine Amts- oder Abteilungsleitung scheint hier weniger Einfluss auf die Kooperation auszuüben, hat offensichtlich aber auch keine Vorbildfunktion in dieser Hinsicht.

5.1.4 Kooperationshemmnis „Nichtwissen“

Es zeigt sich, dass die beiden kollektiven Akteure Schule und Jugendhilfe zu wenig voneinander wissen bzw. dies annehmen.

„Also zu transportieren, was die Hintergründe unseren Handelns sind, das machen wir ja zu wenig. Wir sagen, wir machen das jetzt so, das ist jetzt so, und haben auch gar nicht die Zeit, das alles zu erläutern. ... Es ist, glaube ich, ziemlich schwierig zu vermitteln, warum wir so und nicht anders handeln.“ (I1, S. 9f, Z. 446-460)

Hierbei ist es angebracht, Wissen kritisch zu betrachten. Unterscheidbar sind hierbei zwei Arten von Wissen: Einmal positives an Wahrheiten gebundenes sachliches Wissen. Hierunter könnte das Wissen um die amtsinternen Abläufe und Zuständigkeiten im Jugendamt und die möglicherweise relevanten Paragraphen im Kinder- und Jugendhilfegesetz zählen bzw. die Kenntnisse des Landesschulgesetzes und der zur Anwendung kommenden Verordnungen und Erlasse. Derartiges Wissen lässt sich in überschaubarer Zeit vermitteln bzw. erwerben und bildet dann eine Grundlage für Handlungen und Entscheidungen. Die andere Art des Wissens lässt sich als deutende Sinnerzeugung hiervon unterscheiden.

„Wissen als Sinnerzeugung verzichtet nicht auf positives Wissen, aber alles Wissen muss <durch die Akteure hindurch>, durch Deutungsprozesse, Interessenverkettungen, Wahrnehmungsmuster“ (Kussau 2008, 212). Diese zweite Wissensart, die eine erhebliche soziale Komponente aufweist, ist prozesshaft und unterliegt einem steten Wandel.

Die Unterscheidung zwischen sachlichem und sozialem Wissen verweist auf die Erfordernis längerfristiger intensiver Kontakte zwischen den konkreten Akteuren vor Ort. Das soziale Wissen ist sehr stark mit verinnerlichten Normen, Ideologien, Überzeugungen und Handlungslogiken verknüpft, und nur wer um dieses spezifische soziale Wissen des Gegenübers weiß, versteht, warum diese Person welche Entscheidungen trifft bzw. sich in der gezeigten Weise verhält.

Also die Zuständigkeiten. Ich habe manchmal den Eindruck, dass Schulen oft gar nicht wissen, wie das alles so funktioniert. Oder auch

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

nicht wissen wollen. Ich weiß es nicht. Es gibt da Unklarheiten, wie die Wege sind. Wo beantrage ich was. Wer entscheidet. Aber das ist wieder dieser Punkt der Transparenz ... da wäre bestimmt so ein Thema: Wie funktioniert Hilfestellung? Was sind die Bedingungen, Voraussetzungen und so weiter? Die Lehrer haben ja auch viele Fragen: Warum dauert das so lange? Warum kann man sich nicht einfach an das Gericht wenden? Und warum haben sie hier das gemacht und da das? Also so Grundsatzgeschichten ... Um Abläufe transparent zu machen. Also das würde auf jeden Fall die Kooperation verbessern. (11, S. 12, Z. 585-602)

Das immer wieder auftauchende „nicht wissen“ oder „nicht genügend wissen“ in Bezug auf die Zuständigkeiten, Entscheidungsstrukturen und Möglichkeiten des möglichen Kooperationspartners in den Interviews, aber auch als Ergebnis in der speziellen Fachliteratur, lässt sich differenziert betrachten.

Zum Einen geht es um fehlende Informationen, die sich ggf. durch das Lesen von Gesetzestexten, Erlassen und rechtlichen Kommentaren oder unmittelbares Anfragen einholen lassen.

Weiter gegriffen bedeutet Nichtwissen aber „nicht bloß die mangelnde Kenntnis einzelner Wissensinhalte, sondern das Fehlen eines 'Erfahrungsraumes' und die Abwesenheit eines 'Erwartungshorizontes' für bestimmte Wahrnehmungen und Ereignisse“ (Wehling 2006, 25). Gerade wenn die Akteure in Schule und Jugendhilfe nicht auf positive Kooperationserfahrungen zurückblicken können und keine bzw. unklare oder gar überzogene Erwartungen an ihren Gegenüber haben, wird eine gelingende Kooperation erschwert bzw. wirksam gehemmt.

Ein Beispiel für Wissen, das über Fakten hinausgeht, ist das Wissen, wie man mit wem kooperieren kann.

Weil ich denke, mit dem Schulsystem kenne ich mich zu wenig aus; und wenn ich gerade mit der Förderschule zu tun habe, nutze ich das einfach, um gemeinsam so gucken: Was macht Sinn? Mit denen führe ich auch kurzfristig gemeinsame Gespräche. Die stellen mal ihren schulischen Part dar. Wie gestaltet sich das in der Schule, auf dem Pausenhof, bei Freizeitaktivitäten? Ich gebe dann immer so einen

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Einblick in die Familie. Und dann findet man immer eine Lösung, womit beide gut leben können. Das ist mit Förderschule. Mit anderen Schulen nehme ich in der Regel nicht so viel Kontakt auf. (19, S. 6, Z. 270-278)

Es wird hier deutlich, dass Kooperation gemeinsamer Erfahrungen und Wissensaustausches bedarf, während fehlende Kontakte und das Nichtwissen, wie der mögliche Kooperationspartner einzuschätzen ist, zu bedeutsamen Kooperationshemmnissen werden.

Eine relativ pauschale Abwertung von Anfragen bzw. Meldungen von der Schule an das Jugendamt verweist auf relativ viel Unwissenheit über die Aufgaben und Möglichkeiten des Jugendamtes, aber auch auf eine kritische Sicht von Jugendhilfekräften auf Schulen.

Ich glaube, ich mache ja mit bei einigen Fortbildungen, da sind auch viele Lehrer, die eigentlich gar nicht wissen, was unsere Aufgabe ist im Jugendamt. ... Und die verwechseln das mit der Polizei für Kinder und Jugendliche. Und die rufen wir einfach an und die müssen sich dann darum kümmern. ... Und ich glaube, die haben gar keine wirklichen Erwartungen, weil die sich nie mit dem Thema auseinander gesetzt haben, was Jugendhilfe überhaupt leistet. ... Weil sie gar nicht wissen, worum wir uns kümmern müssen. Und dass es auch nicht unsere Aufgabe ist, die Eltern dafür zu reglementieren, weil in der Schule etwas nicht funktioniert. Das können wir tun, wenn sie im häuslichen Umfeld geschlagen werden, wenn sexueller Missbrauch stattfindet, die Kinder nichts zu Essen zu Trinken haben oder die Wohnung völlig zugemüllt ist. Aber wenn sie sich im schulischen Umfeld nicht benehmen, da liegt der Erziehungsauftrag auch in der Schule und nicht beim Jugendamt. (19, S. 11, Z. 532-547)

Auch auf der Ebene der Führungen der regionalen Organisationen kann von einem Kooperationshemmnis aufgrund fehlenden oder unzureichenden Wissens gesprochen werden. Bei den Ausschuss-Sitzungen zur Jugendhilfeplanung, die gem. §78 SGB VIII regelmäßig einberufen werden, waren gemäß der Protokolle im Zeitraum 2014 bis 2015 keine Vertreter von Schulen oder der Landesschulbehörde zugegen, obwohl etliche Themen bearbeitet wurden, die auch für die Schulen Bedeutung hatten (Soziale Gruppenarbeit, Nachmittags-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

angebote der Jugendhilfe, die auch Hausaufgabenunterstützung beinhalten). Maykus fordert die gegenseitige Einladung zu Sitzungen der Schul- und Jugendhilfeplanung, um Einfluss zu nehmen, u.a. im Sinne einer regionalen Bildungslandschaft (2006, 20). In der untersuchten Region bewegt man sich (noch) nicht auf diesem Niveau der Einflussnahme in solchen Gremien, sondern es scheint, dass die Planungen der anderen Institution, wenn denn überhaupt, nur als Entscheidungen kommuniziert werden. Das Kooperationshemmnis fehlenden Wissens, weil man nicht in Planungsprozesse einbezogen wurde, wird vergrößert durch den Umstand, dass man Strukturveränderungen nicht mitbekommt bzw. nicht nachvollziehen kann, warum sich Verfahrensweisen ändern. Ein Beispiel sind personelle Veränderungen in Fachbereichs- und Regionalzuständigkeiten oder neu geschaffene Zuständigkeitsbereiche. Bei der Vorstellung der Neuausrichtung im Jugendamt bei den Hilfen gemäß §35a SGB VIII, die u.a. die Gewährung oder Ablehnung von Schulbegleitung für bestimmte Kinder und Jugendliche betreffen und bei der auch die zuständigen Fachkräfte im Jugendhilfeausschuss vorgestellt wurden, waren keine Schulvertreter zugegen. (Der Autor nahm an diesen Ausschuss-Sitzungen 2014 teil.)

Wer nicht in Planungs- oder zumindest Informationsprozesse einbezogen wurde, schreibt im o. a. Fall Probleme bei der Initiierung von Schulbegleitungen scheinbar unwilligen Jugendamtsmitarbeitern zu oder wertet organisatorische Änderungen als umständlich oder schikanös, mit entsprechenden Folgen für die weitere Kooperation.

Die Problematik fehlenden Wissens bei der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe wurde bereits 2004 in der Kultusministerkonferenz aufgegriffen, wobei es entsprechende Empfehlungen gab:

3.2.1 Im Rahmen der Ausbildung von Sozialpädagogen und Sozialarbeitern sollen stärker als bisher auch Kenntnisse über die Handlungsweisen und Arbeitsprinzipien der Schule vermittelt werden. Ebenso ist es wichtig, in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern und insbesondere von Sonderpädagogen stärker als bisher auch Kenntnisse über die Ansätze bei den Hilfen zur Erziehung zu vermitteln.

3.2.2 Zur Verbesserung der Zusammenarbeit sind gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen verstärkt zu unterstützen. Ziel ist es, sowohl in

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

der Ausbildung als auch durch Fortbildungsveranstaltungen die Grundlagen für ein ganzheitliches Umgehen mit Kindern und Jugendlichen mit Lernproblemen und sozialen Benachteiligungen zu entwickeln.

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004, 10f.)

Beschlüsse auf dieser hohen Ebene belegen, dass die Problematik bekannt ist. Die Auswirkungen derartiger Beschlüsse auf die konkrete Arbeit in Städten und Landkreisen ist langfristiger Art, speziell wenn es um die Ausbildungsinhalte der Fachkräfte geht.

5.1.5 Ansprechpartner persönlich nicht oder ungenügend bekannt.

Als schwerwiegendes Hemmnis erwies sich der häufig fehlende persönliche Kontakt zwischen Jugendhilfemitarbeitern und Lehrkräften. Mitunter kannten sich die Akteure auch nach über einem Jahr paralleler Tätigkeit im Einzugs- bzw. Zuständigkeitsbereich nicht namentlich oder konnten nur Ansprechpartner benennen, die schon seit Jahren an anderen Orten arbeiteten. Das betraf auch Lehrkräfte aus der Schulleitung:

„Also wenn man davon ausgeht, dass die Kollegen, jetzt besonders im Jugendamt, dass die permanent überlastet sind, dann wäre es natürlich (-) und wir sie dann nicht erreichen, da wäre es natürlich wünschenswert, dass da mehr Kollegen in dem Ressort arbeiten. Das heißt, dass da einfach mehr Ressourcen geschaffen werden. (A: Ja.) Ich weiß jetzt nicht wie es mit diesem neuen „Dreierpack“, Frau Uland-Paasdorf, und äh. (-). Wie gesagt, ich kenne nicht mal die Namen und ich weiß auch nicht, ob es jetzt besser klappt.“ (I7, S.11, Z. 519-529)

Im Gegenzug äußerten sich auch Jugendhilfemitarbeiter aus dem Amt auf die Frage, wie gut sie Ansprechpartner in den Schulen kennen, ähnlich:

„Ich würde sagen, an der Regelschule kaum. Klassenlehrerinnen kenne ich kaum. Teilweise Rektoren. An der Förderschule schon eher, da kenne ich schon die große Masse. Auch nicht alle, aber die Vertrauenslehrerin, die Schulsozialarbeiterin, den Rektor, den Konrektor, ... Einzelne Klassenlehrer. Die suchen aber auch von sich

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

aus mal den Kontakt, wenn sie eine Frage haben. (-) An der Regelschule, die Rektoren, Frau Stein kenne ich, Herrn Käfer kenne ich, und das war es dann aber auch.“ (I9, S. 9, Z. 421-428)

Selbst wenn der Akteur in der anderen Institution namentlich bekannt ist, ist das nur eine erste Vorbedingung zur Kooperation. Eine wesentliche Ressource ist Vertrauen, welches erst durch einen Interaktionsprozess herzustellen ist. Vertrauen hat bei der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe einen besonders hohen Stellenwert, da beide Seiten eine Pflicht zur Verschwiegenheit haben. Wenn Schüler oder Familien aus dem jeweiligen Arbeitszusammenhang Anlass zur Kontaktaufnahme haben, geht es oft um vertrauliche oder auch ungesicherte Sachverhalte: Missbrauchsverdacht, Verwahrlosung, medizinische oder psychologische Diagnosen oder Vermutungen.

Gerade bei unbekanntem Ansprechpartnern auf der Gegenseite trifft eine Person fast zwangsläufig auf eine Organisation, mit den in den Kapiteln 5.1.1 und 3.1.3.1, bzw. bei Coleman (1986) aufgeführten Asymmetrie-Problemen.

Eine Schulleiterin formulierte ihr Problem, die möglichen Ansprechpartner im Jugendamt nicht zu kennen, sehr eindringlich:

„Es geht hier um Kinder! Und wenn man dann auch nur telefoniert oder schreibt, also wenn ich kein Bild dazu habe, wer am anderen Ende die Mail aufmacht oder am Hörer ist (-).“ (I10, S.7f, Z 325-333)

In einem solchen Fall sehen sich die Akteure gezwungen, einem noch unbekanntem Funktionsträger Dinge zu schildern, die auch sehr viel über sie selber aussagen: Womit hat man Probleme, wie wird meine Offenheit und Herangehensweise gewertet, wie formell und mit welchem Maß an „political correctness“ sind Sachverhalte und Anliegen zu formulieren?

Eng verwandt mit diesem Kooperationshemmnis ist das Hemmnis fehlender guten Beziehung, das unter 5.3.4 beschrieben ist. Gemeinsam lassen sich beide Kooperationshemmnisse auf wissenschaftliche Erkenntnisse zur Bedeutung von Vertrauen in Kooperationen beziehen, die unter 3.1.3.3 aufgeführt sind.

5.1.6 Kooperationshemmnis unzureichende Erreichbarkeit

Die Mitarbeiter der Jugendhilfe haben Arbeitszeiten, die sich zum Teil am Bedarf der Adressaten orientieren, also oft auch in den späten Nachmittagsstunden. Telefonanrufe landen häufig auf dem Anrufbeantworter, weil sie im Außendienst, im Beratungsgespräch oder in Besprechungen sind oder frei haben.

Lehrer trifft man nur in ihrer „Freizeit“, d. h. in den Pausen oder nach dem Unterricht an. Wechselnde Unterrichtszeiten und je nach Schule unterschiedliche Pausenregelungen erschweren die Erreichbarkeit. Lehrkräfte haben im Regelfall kein Büro in der Schule und sind nach dem Unterricht zu Hause. Dort haben sie Anspruch auf Privatheit und reduzierte Erreichbarkeit.

„(Das) Jugendamt war nie verfügbar, wenn man es brauchte. Es war immer, immer, es war immer die Kontaktaufnahme schwierig. Die Terminierung. Also damals mit Frau Weise zum Beispiel, hinter der bin ich manchmal wochenlang hergelaufen, um irgend einen Sachverhalt zu klären. Mit, sagen wir mal Freischaffenden jetzt, so wie mit Ihnen, war es viel reibungsloser.“ (I7, S.1, Z. 5-10)

Die individuell sehr unterschiedliche Nutzung von Telefon, E-Mail und Anrufbeantworter macht die Reaktionszeiten schwer kalkulierbar. In Kombination mit krankheitsbedingter Abwesenheit, Urlaub / Ferien wird verständlich, dass es Klagen über Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme gibt. Auch Vertretungspläne bieten keine Gewähr, dass man unmittelbar einen kompetenten Ansprechpartner erreicht.

Die Problematik mag als Kooperationshemmnis geradezu trivial anmuten, aber im Alltagshandeln kann eine erschwerte Erreichbarkeit kurzfristige Absprachen verhindern und Kooperation so zeitraubend machen, dass sie schließlich unterbleibt..

Die unterschiedlichen Arbeitszeitstrukturen wurden explizit als Kooperationshemmnis benannt, so beklagten sich Lehrkräfte:

(...) So viele gibt es ja nicht beim Jugendamt. Und dass es manchmal zum Beispiel schwierig ist, an Frau Sommer ranzukommen. Weil sie ja nachmittags nicht da ist und wir ja morgens wenig Zeit haben zum

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Telefonieren, sag ich mal. Dass wäre so eine Geschichte. Da ist ja dann immer nur noch Herr Wagner. Und für uns ist sie ja zuständig.

(...) Das wäre vielleicht so eine Sache, dass da vielleicht noch jemand wäre, wo man auch nachmittags drauf zugreifen könnte. Wäre ganz schön. Weil, wie gesagt, morgens, in der Pause, entweder hast du Aufsicht oder du musst dies oder das machen. Und telefonieren, auch ganz oft halt. (I3, S.7, Z. 313-328)

Umgekehrt beklagen sich Mitarbeiter der Jugendhilfe über die nicht kompatiblen Arbeitszeiten von Lehrkräften und deren zu geringes Zeitfenster für die Zusammenarbeit:

Nachmittags findet für Schule in der Regel nichts statt. An Hilfeplänen wird in der Regel nicht teilgenommen, weil diese nachmittags stattfinden. ... Ich glaube, das ist das größte Problem. Es gibt so ein Zeitfenster, das sie haben. Sie haben ja eigentlich auch eine Vollzeitstelle in der Regel an der Schule. (A: Ja.) Aber im Nachmittagsbereich (-), das wird einfach nicht ausgenutzt. Wie sagt mein Kollege immer: „Kindeswohlgefährdung gibt es immer nur von acht bis dreizehn Uhr und auf dem Tennisplatz ist die Welt in Ordnung.“ (I9, S.10, Z. 504-512)

Es kann vermutet werden, dass Kooperationsprojekte schon allein durch das Schaffen von gemeinsamen Zeitfenstern die Zusammenarbeit erheblich verbessern.

5.1.7 Kooperationshemmnis Überlastung

Selbst wenn ein Entschluss zur Kooperation gefallen ist, können noch Hindernisse für eine gelingende Zusammenarbeit auftreten. Wie im 2. Kapitel geschildert, geraten sowohl die Mitarbeiter der Jugendhilfe als auch die Lehrkräfte mit den gewachsenen beruflichen Anforderungen hinsichtlich der psychischen und zeitlichen Belastbarkeit an ihre Grenzen.

(Die Schulen) möchten mit uns zusammenarbeiten und wenn wir aber so signalisieren: Ah, ach bitte nicht noch ein Fall! Oder ganz simpel, wenn man Termine abspricht und wir immer sagen, da kann ich ja gar

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

nicht und ich kann erst in 14 Tagen oder so. An solchen Sachen wird das ja deutlich. (I1, S.9, Z. 421-427)

Die nächste Stufe nach diesen Problemen der Erreichbarkeit und Terminabsprache, ist die psychische Überforderung oder sind entsprechende Verhaltensweisen zum Schutz vor weiteren Belastungen.

Als ich noch in meinem früheren Bezirk war, hieß es, also da war ich ja überlastet, das ist klar und das wussten die Schulen. Und die Schulen hatten eben den Eindruck, vor lauter Überlastung kommt die Frau Weise gar nicht dazu, sich intensiv um alles zu kümmern.

(...) Also, überhaupt die generelle Ansprechbarkeit, dieses offen Sein, ansprechbar Sein. Wir haben ja immer hier im Jugendamt gesagt, auf Grund dieser Überlastung ist es uns auch gar nicht möglich, so intensiv mit Schulen zusammenzuarbeiten wie es notwendig wäre. Also noch mehr Gespräche zu führen und so weiter. Oder sich auch um Konzepte zu kümmern über andere Formen der Zusammenarbeit.

Also überhaupt da einzusteigen. Da sind wir hier ja nie eingestiegen. Wir haben ja immer gesagt, das können wir ja alles gar nicht leisten. (-) Und ich denke, das ist eine Grundvoraussetzung für die Zusammenarbeit, dass Sozialarbeiter nicht überlastet sind. (I1, S.8f, Z. 399-416)

Als in einem Interview eine mögliche Verbesserung der Kooperation bzw. der Kommunikation durch die Schaffung eines Sprechtages in der Schule angesprochen wurde, immerhin eine Idee, die in der Region schon vor Jahren kurzzeitig umgesetzt wurde, äußerte sich die Schulleitung skeptisch und antizipierte schon die Überlastung der Jugendhilfe:

Das könnte man sich idealerweise vorstellen. Das würde bei uns jetzt schon von vornherein daran scheitern, dass wir sagen würden: Die haben ja eh nie Zeit. Also wir kriegen ja so schon Einzeltermine schlecht auf die Reihe. Regelmäßige Termine wären wahrscheinlich noch schwieriger. Nun sind wir vielleicht auch ein bisschen zu klein und unbedeutend. Wir haben ja nur 50 Schüler in diesem kritischen Bereich, sag ich mal. (I7, S.5, Z. 240-246)

Diese Schilderungen decken sich mit Ergebnissen von van Santen und Seckinger, die in einer Arbeitsüberlastung einen Hemmschuh für Kooperation

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

sehen und in ihrer Forschung von Aussagen berichten, „dass der Aufwand für die Fallarbeit bzw. die alltägliche Arbeit eine Kooperation bzw. eine Intensivierung von Kooperationsbeziehungen verhindern würde. ... Die Einzelnen bleiben gefangen in ihrer bereits als überlastend empfundenen Arbeitssituation. Sie befürchten, jede zusätzliche Arbeit würde sie kollabieren lassen“ (2003, 340). Es kann also begründet davon ausgegangen werden, dass die vergangenen Jahre keine Entlastung brachten.

Die Wichtigkeit von ausreichend Zeit für Kooperationsvorhaben wird in der Fachliteratur häufig aufgeführt, hier nur ein Beispiel: „Lehrer/innen, Schulleitungen, Jugendhilfe-Träger, Honorarkräfte benötigen Zeit und Bereitschaft für Abstimmungen in den je einzelnen Vorhaben“ (Thimm 2006, 86). Bei Überlastung oder auch nur „voller Auslastung“ im Arbeitsalltag sind die fehlenden (zeitlichen) Ressourcen ein massives Kooperationshemmnis.

5.1.8 Fehlende kooperative Situationen als Kooperationshemmnis

Das 2. Interviewzitat zur Verschwiegenheitspflicht (siehe 5.1.11) ist ein Beleg für das Dilemma, auf dem Terrain der Schule zusammen zu arbeiten ohne unmittelbar zu kooperieren. In diesem Fall liegt das Hemmnis bei einseitiger Handlungsverpflichtung, eingeschränkten Möglichkeiten durch Verschwiegenheitspflicht bei gleichzeitigem Kooperationsanspruch und ungenügendem personalen bzw. institutionalen Vertrauen. Wenn die Jugendamtsmitarbeiterin Frau Weise und ihre Kollegin in den Räumen der Schule ein Mädchen (Pflegekind) zu möglichem häuslichen Missbrauch befragt, kann die Klassenlehrerin nicht zugegen sein. Der Situation fehlt daher ein unmittelbar erkennbarer kooperativer Charakter. Der Klassenlehrerin kann nicht einmal ein durchaus möglicher Vorteil für sie versprochen werden, indem die Schülerin z.B. eine konkrete Hilfe erhält und sich in der Folge positive Verhaltensänderungen im Unterricht ergeben könnten.

Die geschilderten Schwierigkeit lassen weitere Kooperationschwierigkeiten durch ungünstige Erfahrungen wahrscheinlich werden (5.1.10). Die Be-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

wertungen in dem angeführten Interview (5.1.11, II, S.5f, Z. 212-267) legen diese Vermutung nahe.

Das Kooperationsproblem lässt sich aus der Sicht der Konfliktforschung betrachten, wobei der Kooperationsbegriff mit kooperativen Situationen verknüpft wird. „Hat am Ende von einer Kooperation einer von beiden Partnern sein Ziel erreicht, der andere aber nicht, so hat offensichtlich keine kooperative Situation vorgelegen. ... Denn kann nur eine der Parteien als Ergebnis einer Kooperation ihre Ziele als erfüllt ansehen, fühlt sich die andere wahrscheinlich um die Ressourcen, die sie in die Kooperation investierte, betrogen“ (Degen 2010, 121). Die fehlende kooperative Situation tritt zwischen Schule und Jugendhilfe relativ häufig auf, da viele Probleme nur einen der beiden Akteure betreffen und der andere Akteur zur Unterstützung bei der Aufgabe bzw. des Auftrages benötigt wird. In dem aufgeführten Interview wird deutlich, dass die Schule die Ressourcen „neutraler Raum“ und Zeit zur Verfügung stellte, ohne dabei eigene Interessen wahrnehmen zu können, da ja selbst eine Anwesenheit bei der Befragung des Kindes zum heiklen Thema mutmaßlicher sexueller Gewalt durch den Pflegevater ausgeschlossen war.

Auch die Soziale Gruppenarbeit (siehe 5.1.16), mit der Jugendhilfe die Ganztagschule von „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen entlastet, kann leicht als relativ einseitige Dienstleistung, also als fehlende kooperative Situation, verstanden werden.

„... wenn wir beim Beispiel Soziale Gruppenarbeit sind, immer wieder gebetsmühlenartig zu erklären: Es geht darum und es wird mit den Kindern das gemacht und wichtig wäre eine enge Zusammenarbeit. Und die Soziale Gruppenarbeit liegt in der gleichen Straße wie die Schule. Es kann ja nicht so schwierig sein, sag ich mal. (A: Ja.) Mal den kurzen Weg zu nehmen und (-) ja, es wird von ganz wenigen wahrgenommen und es kommt kaum etwas zurück.“ (I4, S.3, Z. 145-153)

Wenn die Schule in diesem Fall nicht auf die Jugendhilfe zugeht, um den Austausch mit den dortigen Fachkräften zu pflegen und ggf. von schulischer Seite gleichfalls Fördermaßnahmen für die teilnehmenden Schüler erfolgen,

bzw. wenn die Jugendhilfe davon wenig oder nichts erfährt, entsteht das im Interview beklagte Gefühl der Einseitigkeit.

5.1.9 Tatsächliche oder mutmaßliche Mehrarbeit als Kooperationshemmnis

In den Organisationen Schule und Jugendhilfe wird die Kooperation, speziell wenn sie ohne strukturierte Kooperationsmuster oder Vereinbarungen stattfinden soll, von den einzelnen Mitarbeitern und Lehrkräften als zusätzliche Arbeit betrachtet. Es wurde deutlich, dass dieses Mehr an Arbeit nur in Kauf genommen wird, wenn unmittelbare Sachzwänge bestehen oder ein Akteur in für ihn erkennbarer Weise von der Kooperation profitiert.

... der erhöhte Zeitaufwand, der sich ganz eindeutig niederschlägt und – ja einfach zusätzlich ist, an Zeit. Wenn ich dann da ein Gespräch in der Runde habe, dann wird das um zwei angesetzt, weil bis um viertel nach eins ist Schule und bis die Kinder dann am Bus sind. Und dann, wenn man Pech hat, dann ist man erst um viertel nach drei, halb vier zu Hause. Und das for nothing. Na. ...

Das ist jetzt aber wieder eine schulische Seite, dass da auch völlig unerheblich ist, ob man da jetzt fünf Kinder hat, die man durchs SPZ (Sozial-Pädiatrische Zentrum) schleusen muss und diesen Zusatzaufwand hat. Dass es da keine Entlastungsstunden gibt und dass da nicht reagiert wird. ... Auch natürlich die Verpflichtung, dann ganz deutlich zu dokumentieren: Wie läuft das denn jetzt? ... Das heißt, ich muss mich ja nicht nur in die Besprechungen setzen, ich muss ja auch Notizen machen über die Schüler, wie war das heute, welche Vereinbarungen hatten wir gemeinsam abgesprochen? Hat das geklappt, hat das nicht geklappt. Das heißt, ich muss mich mit diesem Schüler natürlich deutlich mehr beschäftigen. Und das ist zeitaufwändig.“ (I2, S.5f, Z. 227-248)

Wenn Kooperation nur Mehrarbeit und Last bedeutet, muss davon ausgegangen werden, dass Tendenzen zur Vermeidung bestehen. Hierbei helfen ggf. die Strukturen der jeweiligen Organisation bei der Abwägung bzw. dem Rück-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

zug hinter feste Grenzen. Kooperationsangebote bzw. Kooperationsforderungen sind in diesem Fall Zumutungen durch die andere Seite.

Einschränkend äußerten manche Lehrkräfte, dass sie bereit seien, Mehrarbeit für eine Kooperation zu leisten, wenn damit eine erkennbare Hilfe für die beschulten Kinder verbunden sei. Eine Grundschullehrerin, auf das Problem Zeitaufwand angesprochen, sagte:

„Den haben wir ja sowieso. Das wäre dann auch egal. Aber das sind ja wichtige Sachen. Während manch anderes: Ab für den Papierkorb! Nee. Und da sitzt man Stunden um Stunden. Aber hier geht es ja um die Kinder ... Also da würde ich schon tausend mal lieber zu solchen Veranstaltungen gehen, als zu so manchen anderen.“ (I3, S.6, Z. 298-304)

Damit erfolgt eine Kooperationsentscheidung aus emotionalen Gründen und aus einer Werthaltung heraus und fußt nicht auf einer eher rationalen Entscheidung bezüglich des persönlichen Nutzens einer Kooperation. Gerade in psychosozialen und pädagogischen Berufsfeldern dürfte mit erhöhter Wahrscheinlichkeit eine Fixierung auf Eigeninteressen geringer ausgeprägt sein als in anderen Teilen der Gesellschaft. Ob dies nur von einer besonderen Fremd- und Selbsterwartung verursacht wird oder nur nicht offen kommuniziert wird, soll hier nicht weiter erörtert werden.

Im Kooperationshemmnis der „Mehrarbeit“ ist das mögliche Hemmnis „fehlender Vorteil“ bzw. „kein erkennbarer Benefit“ aufgegangen. Wenn Mehrarbeit Akteuren als lohnend erscheint, sind sie durchaus bereit, hierfür Zeit und Energie aufzubringen. Unschwer lässt sich hier ein theoretischer Bezug zum Homo Oeconomicus herstellen, der nutzenorientiert handelt und seinen Aufwand rational kalkuliert (vgl. Schimank 2010, 83ff und Kapitel 3.1.3). Nutzen kann sich dabei sowohl auf persönliche Aspekte als auch auf Vorteile für Dritte, z.B. anvertraute Kinder und Jugendliche, beziehen.

5.1.10 Kooperationshindernis Vorerfahrungen

Eine geschichtliche Dimension gibt es sowohl auf der Mesoebene, den örtlichen Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen, als auch auf der Mikroebene, also bei einzelnen Personen.

Das Kollegium und nicht zuletzt jede Lehrkraft und jede sozialpädagogische Fachkraft hat ihre Vorerfahrungen innerhalb der eigenen Institution und mit der Kooperation mit anderen Institutionen. Diese Vorerfahrungen erleichtern oder erschweren bzw. belasten die Zusammenarbeit.

So erklärte sich im Interview eine erfahrene Sozialarbeiterin (seit mehr als 30 Jahren im Jugendamt tätig) die Kooperationschwierigkeiten einiger Lehrkräfte mit negativen Vorerfahrungen:

„Es sind so viele unterschiedliche Lehrer, sag ich mal, ... Zu manchen hat man gar keinen Kontakt, die haben vielleicht Erfahrungen mit anderen Jugendämtern, die ganz furchtbar waren und ach: Das kann ja hier dann nicht besser sein.“ (I4, S.3, 133-136)

Auf der Ebene der Interaktion der Institutionen Schule und Jugendhilfe, also auf der Mesoebene, schilderte eine Schulleiterin eine Erfahrung gemeinsamer Hilflosigkeit.

„Eine misslingende (Zusammenarbeit) könnte ich auch nennen, obwohl ich gar nicht denke, dass das Jugendamt daran Schuld ist. ... Wir haben einen Schüler. Namentlich kann ich den auch nennen. ... Die Familie wohnt in C., die Mutter kommt ursprünglich aus B., war auch schon mit ihren Kindern im Frauenhaus, lebt jetzt in C., es funktioniert nicht. Mutter kriegt ihr Leben nicht auf die Reihe. Es sind zwei Mitarbeiter des Jugendamtes schon dran. Zwei Sozialarbeiter. Wir haben auch selber unseren Sozialpädagogen (Schulsozialarbeiter) dran. Jetzt zieht Mutter weg. Immer dann, wenn der Druck groß wird, packt sie ihre Sachen und zieht weg. Und jetzt geht natürlich an anderer Stelle das Ganze wieder von vorne los ... (A: Und da ist das Jugendamt auch aktiv geworden, aber konnte auch nichts ändern?) Ja, bevor sich was ändern konnte, zieht die Mutter weg. Das ist das Drama, dass ich glaube, dass man hier ganz anders einschreiten müsste.“ (I6, S.2, 48-69)

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Wenn im Gedächtnis haften bleibt, dass auch eine intensive Kooperation nicht die gewünschten Effekte bringt, wirkt sich dies ggf. negativ auf weitere Kooperationsbemühungen aus.

Vorerfahrungen als Kooperationshemmnis können in Verknüpfung stehen zum in Kapitel 3.1.3.3 behandelten Aspekt fehlenden Vertrauens.

„Weil Schule eben, das kann ich wirklich sagen, sich für mich, in diesen 30 Jahren, nicht viel verändert hat. (A: Im Gegensatz zur Klientel?) Richtig. Und es immer schneller heißt: Jetzt müsst ihr was machen!“ (I4, S.4f, 198-204)

Die Aussage dieser Jugendamtsmitarbeiterin verweist auf ein mangelndes Systemvertrauen, wenn sie meint, dass sich Schule in den zurückliegenden 30 Jahren in Bezug auf die gewachsenen Anforderungen nicht angemessen weiterentwickelt hat und darum vermehrt Aufgaben auf die Jugendhilfe abwälzt. Ungeachtet der Stimmigkeit dieser Einschätzung kann es sein, dass eine Anfrage der Schule ggf. rasch skeptisch bewertet wird.

Laut Fend hat jede Schule ihre Geschichte, „die sich durch das eher zufällige Zusammentreffen verschiedener Lehrerpersönlichkeiten und verschiedener Schülerschaften und Elternschaften ergibt. Es sind damit auch viele historisch zufällige Prozesse am Werk, wenn eine Schulkultur als Gesamtkonfiguration gelingt“ (2003, 291). Diese Aussage lässt sich sicher um die Zufälligkeit des Zusammentreffens mit Jugendhilfeakteuren und die daraus entstehende Umgangskultur bzw. Kooperation oder Nichtkooperation erweitern.

Auch eine Verbindung zu Luhmann bietet sich in diesem Zusammenhang an, denn Entscheidungen der Vergangenheit werden zu Vorerfahrungen und legen fest, welche Entscheidungen in Zukunft getroffen werden können, denn das sind solche, die an die bereits getroffenen anschlussfähig sind.

5.1.11 Kooperationshemmnis Datenschutz / Pflicht zur Verschwiegenheit

Krüger betont, „dass aus der Verpflichtung zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe keineswegs das Recht folgt, z.B. personenbezogene Daten über Minderjährige auszutauschen“ (2009, 648), und weist darauf hin, dass mit höchstrichterlicher Entscheidung dem Recht auf informationelle Selbstbestimmung Grundrechtscharakter eingeräumt wurde.

Bei Minderjährigen haben grundsätzlich die Personensorgeberechtigten über den Umgang mit personenbezogenen Daten zu entscheiden. Damit können ggf. die Eltern eine wirkungsvolle Bremse der Kooperation sein, wenn sie sich, aus welchen Gründen auch immer, gegen die Weitergabe von Informationen stemmen, bzw. zu erwarten ist, dass sie nicht an einer Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe interessiert sind. Wenn Akteure sich über das Recht auf informationelle Selbstbestimmung hinwegsetzen, riskieren sie empfindliche Strafen. Ausnahme: Zustimmung oder gerechtfertigter Notstand (§34 StGB), nach entsprechender Güterabwägung. „Eine Berufung auf den gerechtfertigten Notstand ist nur zulässig, wenn das geschützte Interesse das beeinträchtigte wesentlich übersteigt“ (2009, 652).

In den Interviews gab es mehrfach Hinweise auf den Datenschutz bzw. die Pflicht zur Verschwiegenheit. Dabei beriefen sich die Interviewpartner in Schule und Jugendhilfe auf ihre Arbeitsweise bzw. ihr berufliches Selbstverständnis, was den Umgang mit Informationen betrifft, oder auch auf nachvollziehbare Gründe, die auch ohne gesetzliche Vorgaben Geltung haben.

“...und eine grundlegende Struktur ist ja auch, wenn ich Schule um einen schriftlichen Schulbericht bitte. Das wird von denen auch immer akzeptiert und angenommen und sie schreiben das dann auch im Wissen, dass das dann auch den beteiligten Eltern auch zur Kenntnis kommt ... Also, das sag ich dann auch, dass sie bitte so schreiben, das guten Gewissens auch im Hinterkopf haben, das können dann der Schüler oder Eltern auch lesen... also größtmögliche Transparenz und Offenheit. Da herrscht dann eigentlich bei denen, mit denen ich jetzt regelmäßiger mehrfach auch schon Kontakt hatte einfach ein Einverständnis. Und wichtig ist von meiner Seite aus, das einmal klar ange-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

sprochen zu haben. Gibt es da irgend etwas, das sie nicht möchten, dass ich das auch in einem Gespräch mit den Familienangehörigen einmal zu Sprache bringe. Und dann bitte schreiben sie es vielleicht auch nicht so.“ (I8, S.6, 271-287)

Der befragte Jugendamtsmitarbeiter ist sich dessen bewusst, dass das geschriebene Wort in einer Akte eine hohe Tragweite hat und die Folgen evtl. nicht unmittelbar abzusehen sind. Die hohe Transparenz gegenüber den Betroffenen kann sich als Kooperationshemmnis erweisen, weil ungesicherte Verdächtigungen oder bestimmte negative Äußerungen über Familien oder junge Menschen erschwert werden. Noch deutlicher wird die Verschwiegenheitspflicht als Kooperationshemmnis in dem von der Jugendamtsmitarbeiterin Frau Weise geschilderten Fall:

„Es ging um ein Mädchen, was in in einer Pflegestelle, einer Erziehungsstelle, war und es bestand der Verdacht, dass dieses Mädchen vom Pflegevater sexuell belästigt wurde. So, und dann wollte ich zusammen mit einer Kollegin mit dem Mädchen in der Schule sprechen. Also ich wollte auch, wir wollten auch, dass das Mädchen unbeeinflusst ist und haben gesagt, es wäre nicht gut, wenn das Mädchen vorher informiert wird, haben aber mit der Schule besprochen, wir kommen und haben darum gebeten, dass wir in einem Besprechungsraum mit dem Mädchen sprechen können. Und es war so, dass die Lehrerin unbedingt dabei sein wollte bei dem Gespräch. Die Klassenlehrerin. Und die sich sehr für dieses Mädchen immer eingesetzt hat und irgendwie ein Vertrauensverhältnis da hatte. Und das mussten wir ablehnen, oder ich habe das abgelehnt, weil es ja um schutzwürdige Belange Dritter geht... Nämlich der Pflegevater. Stichwort: Schweigepflicht! ...Wir waren natürlich sehr angespannt in dieser Situation und ich hab da einfach gesagt, ich wünsche das nicht, dass sie bei dem Gespräch dabei ist und (-) das muss die Lehrerin, ja, also ich weiß nicht, (-) verletzt haben, oder gekränkt, oder wie auch immer. Sie war (-), also das hat sie überhaupt nicht verstanden und dann gab es ein Schreiben von der Schule mit dem Inhalt, also das Vorgehen des Jugendamtes, und das Mädchen war ja völlig unvorbereitet und so nach dem Motto: Überfall. Na. Wir überfallen ein armes wehrloses Mädchen in der Schule. Also da hat es eben auch einen Schriftwechsel

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

gegeben, also zwischen der Schulleitung und unserer Leitung... Das war so richtig massiv. Also das hatte damit zu tun, wir konnten in dieser Situation das nicht, oder ich zumindest nicht, so moderat überbringen, weil ich selber angespannt war und das ist dann so hochgekocht, dass es bis zum Rektor oder Rektorin, ich weiß es nicht mehr, gegangen ist und dann kam also ein böser Brief! ... die haben unser Vorgehen nicht verstanden und anstatt jetzt mal anzurufen und (-), oder noch mal zu sagen: das haben wir nicht verstanden, wie kam das denn, warum haben sie das so und so, warum haben sie das denn abgelehnt, kam also gleich so ein wertender böser Brief. Also als Überschrift: Das böse Jugendamt! ... es sei sozusagen hier brachial vorgegangen. Und das wurde dann alles per Brief richtig gestellt. Aber das hatte dann schon diesen ganz harten Vorwurfscharakter.“ (I1, S.5f, Z. 212-267)

In dieser längeren Fallschilderung im Interview wird deutlich, dass Kooperation durch die schutzwürdigen Belange Dritter gehemmt werden kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese an einem unmittelbaren Kooperationshemmnis gescheiterte Kooperation negative Auswirkungen auf die weitere Zusammenarbeit zwischen den betroffenen Akteuren in der Schule und dem Jugendamt hat oder zumindest die nachfolgende Interaktion belastet.

Dass Datenschutz ggf. beide Akteure in ihrem Handeln und in der Kooperation beeinträchtigen kann, verdeutlicht das folgende Zitat:

„Jetzt zieht Mutter weg. Immer dann wenn der Druck groß wird, packt sie ihre Sachen und zieht weg. Und jetzt geht natürlich an anderer Stelle das Ganze wieder von vorne los. Wir dürfen eigentlich ja keine Schülerakten wegschicken, wir haben es aber in diesem Fall trotzdem gemacht, mit allen Begleitschreiben, die uns wichtig waren. Um diesem Kind zu helfen. ... (A: Und da ist das Jugendamt auch aktiv geworden, aber konnte auch nichts ändern?) Ja, bevor sich was ändern konnte, zieht die Mutter weg. Das ist das Drama, dass ich glaube, dass man hier ganz anders einschreiten müsste. (A: Ja.) So: Ihr dürft nicht wegziehen! Oder aber: Zieht weg, aber alles geht da genau so weiter, wie wir es hier angefangen haben. Aber das passiert leider nicht.“ (I6, S.2, 65-84)

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Hier erweisen sich die Akteure sowohl einzeln als auch in Kooperation als wirkungslos bzw. wirkungsschwach, da sie dem Kind und seiner Mutter nur ungenügend helfen können, da der Mutter die Ausweichmöglichkeit nicht zu nehmen ist. Es liegt nahe, dass derartige Erfahrungen von Hilflosigkeit zu Resignation und reduzierter Zusammenarbeit führen können. So wird sich ein rational entscheidender Akteur aussichtslose Aktivitäten sparen, zudem wenn sie rechtlich problematisch sind.

5.1.12 Kooperationshemmnis Machtlosigkeit bzw. Machtbeschränkung eines Akteurs

Auch die begrenzte Macht bzw. die fehlenden Befugnisse und Möglichkeiten einzelner Akteure aus den Bereichen Schule und Jugendhilfe erweisen sich als Kooperationshindernis. Sowohl Lehrkräfte als auch Mitarbeiter der Jugendhilfe sind in ihren Organisationen so eingebunden, dass sie durch diese nicht nur unterstützt, sondern auch eingeschränkt werden. Auf der formellen Ebene setzen Gesetze, Erlasse, Weisungen oder Konferenzbeschlüsse den individuellen Akteuren Grenzen.

Das Beispiel betrifft eine sozialpädagogische Unterrichtsbegleitung:

„... und dann haben wir uns mit dem Jugendamt zusammengesetzt, weil sie (die Unterrichtsbegleiterin) ja zusätzlich auch in die Familie geht, da hat sie die Stunden in der Schule dafür abgezwickelt. Das funktioniert nicht, weil er (Kevin) dann völlig aufdreht, wenn sie nicht da ist. Also müssen die Stunden in der Familie draufgesattelt werden, also zu den Stunden in der Unterrichtsbegleitung. Und das haben wir dann so besprochen und Frau W. hat sich das auch alles aufgeschrieben. Dann wird das dort wohl in größerer Runde besprochen und dann kam einfach ganz lapidar zurück, die Stunden sind auf 12 festgesetzt, oder 15 sind es, glaube ich, und gar nicht die Stundenzahl, die wir jetzt gesagt hatten. Wir sind mit dem Gefühl aus dieser Runde rausgegangen, das wird so sein. Weil das ja auch notwendig war und das auch wirklich auf Verständnis bei Frau W. gestoßen ist, aber das ist dann wohl wieder am Geld gescheitert. ... und dann ist dem, der da von der Jugendhilfe kommt, von vorneherein eine Hand auf den

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Rücken gebunden, wenn er bei so einer Geschichte helfen soll. Das finde ich unfair, weil: man weiß ja ganz genau, man kann nicht das bewegen, was man bewegen will.“ (I2, S.7f, 343-383)

Hinzu kommen informelle Begrenzungen der Handlungsspielräume. Zum Beispiel fällt es unerfahrenen Jugendhelfemitarbeitern mitunter schwer, Hilfen im gewünschten Umfang durchzusetzen, wenn Konferenzvorlagen keine stichhaltigen Formulierungen der Problemsituation enthalten bzw. rechtlich relevante Schlüsselbegriffe fehlen.

Ein anschauliches Beispiel für begrenzte Machtbefugnisse liefern schulische Gesprächsrunden zu problematischen Schülern mit Jugendhilfebeteiligung. (Aktenvermerk 12/2012) Nach Ansicht aller Gesprächsteilnehmer ist der Grundschüler Paul F. mit seinen psychischen Auffälligkeiten nach Rückkehr aus der Fachklinik in der Klasse mit 26 Kindern überfordert. In den Stunden mit „Doppelsteckung“ (2. Lehrkraft im Unterricht) kann er unter Anleitung weitgehend problemlos unterrichtet werden. Als der Wunsch nach Unterrichtsbegleitung wiederholt geäußert wird, weist die Jugendamtsmitarbeiterin die Erwartungen zurück. Für die Bewilligung einer Schulbegleitung braucht sie die Einwilligung der Hilfefunktionäre. Die Abteilungsleiterin besteht auf den Vorgaben, dass ein Kind hierzu von sozialer Ausgrenzung betroffen sein muss. Paul wird aber noch in seiner Klasse akzeptiert. Das Gutachten, dass Paul von seelischer Behinderung bedroht sei, ist Voraussetzung zur Unterstützung durch Jugendhilfe gemäß §35a, aber das beinhaltet allein noch keine Schulbegleitung. Nur in Verbindung mit den psychiatrischen Diagnosen Tourett-Syndrom und Autismus-Störungen wird regelmäßig ein Schulbegleiter gestellt. Der Grund hierfür sind Gerichtsentscheidungen mit Präzedenzfallcharakter.

Die Jugendamtsmitarbeiterin bietet in der Gesprächsrunde nicht die gewünschte Unterstützung, weil sie nicht befugt ist, im Alleingang eine Entscheidung zu treffen und weil das Jugendamt seine Hilfen an bestimmte Voraussetzungen knüpft, die für die Schule nicht ohne weiteres nachvollziehbar sind.

Auf Seiten der Schule werden die Grenzen von Macht und Einflussnahme deutlich, wenn Absprachen zwischen der Schulleitung oder einer Lehrkraft und

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Mitarbeitern der Jugendhilfe im Kollegium nicht mitgetragen werden. Wenn es um den Umgang mit Kindern und Jugendlichen geht, die durch ihr Verhalten Probleme bereiten, ist die Orientierung an einem gemeinsamen Konzept wichtig. So können Fachlehrer z.B. durch praktizierte Ausgrenzung statt Integration bzw. durch ihr Abstimmungsverhalten in Klassenkonferenzen Absprachen zwischen der Klassenlehrkraft und der Jugendhilfekraft unterlaufen.

5.1.13 Kooperationshemmnis: Angebot und Nachfrage passen strukturell nicht zusammen bzw. entsprechen nicht den Erwartungen

Solange es sich um zwei selbständige Institutionen mit jeweils eigenen Gesetzen und Erlassen und Haushalten handelt, müssen die Verfahrensweisen beiderseits akzeptiert und respektiert werden, um auf diesen Grundlagen zu kooperieren.

Die Schulleiterin Frau Stein wünscht sich pauschal abgestellte Schulbegleiter ohne längerfristige Fixierung auf einen bestimmten Schüler.

„Das Jugendamt legt dann fest, wer den §35a bekommt und dann eben für ein halbes oder ein ganzes Jahr. (-) Wir haben aber Fälle, ... wo ich sage: Wenn da jetzt mal jemand zwei oder drei Monate daneben sitzt und dem zeigt: Wann packe ich das Butterbrot aus, wie packe ich das wieder ein, wann packe ich das Heft aus. Und ach du Schande, ich habe nicht ein einziges Heft da drin. Einen Block habe ich auch nicht da drin. So, und da sitzt jetzt einer daneben und erklärt ihm das alles und achtet nur auf solche Sachen. Da reichen zwei bis drei Monate. Den haben wir dann bis dahin fit. Aber er hat nicht den Stempel §35a. Und der ist nach ein paar Monaten durch die Begleitung so gefördert, dass wir sagen können, die Begleitung brauchen wir an der Stelle gar nicht mehr. Aber das ist für ein Jahr genehmigt. Und das ist so.“ (110, S. 12, Z. 590-602)

Die Schule hätte gerne Zugriff auf die Ressourcen der Jugendhilfe, jedoch ohne sich um die Details und Verfahrensweisen kümmern zu müssen.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Diesen Wunsch kann die Jugendhilfe nicht erfüllen, da eine Schulbegleitung von bestimmten Voraussetzungen abhängig ist; so wird z.B. der Unterstützungsbedarf gem. §35a, SGB VIII als Eingliederungshilfe bei vorhandener oder drohender seelischer Behinderung als Einzelmaßnahme befristet gewährt, die halbjährlich in Hilfeplangesprächen prüft und ggf. den Erfordernissen anpasst wird. Das Hemmnis unterscheidet sich von Nicht-Wissen, weil zum Wissen um die speziellen Belange und Spielräume des anderen Akteurs hier noch die Akzeptanz seiner Entscheidungspraxis hinzukommt.

Jugendhilfekräfte äußern mehrfach, dass sie sich mit Nachfragen von Seiten der Schule konfrontiert sehen, die sich nicht erfüllen lassen:

„Also es war so, in beiden Fällen: was tut das Jugendamt? ... ich müsse ja unbedingt eine SPFH (Sozialpädagogische Familienhilfe) einrichten. ... Also an das Jugendamt werden ja Appelle gerichtet, Hilfe zu installieren. ... Die Lieblingshilfe ist ja Sozialpädagogische Familienhilfe und die andere Lieblingsidee ist ja immer Therapie. Das Kind muss therapiert werden.

... die Schule hat manchmal die Vorstellung, sie teilen uns etwas mit und wir hätten in irgend einer Weise zu handeln. Und wenn wir, wenn da erst mal nichts geschieht, auch weil wir einfach überlastet sind oder weil es an der mangelnden Mitarbeit der Eltern liegt.. - die können ja sagen, nein, wir haben ja hier gar keine Probleme, wir brauchen ja hier niemanden als Betreuer - und wenn wir das dann so akzeptieren, erst mal auch, dann (-). Also das geht gar nicht!“ (I1, S.2 Z. 78-109)

Hier könnte das Kooperationshemmnis durchaus anders benannt werden im Sinne unterschiedlicher Sichtweise von Problemen und möglicher Lösungsansätze. Auf jeden Fall passen hier das Angebot bzw. die Verfahrensweisen der Jugendhilfe nicht zur Nachfrage der Schule, die ggf. ihre Erwartungen schon vor einer engeren Zusammenarbeit deutlich artikuliert.

Gerade in der Zusammenarbeit in C. wird deutlich, dass Jugendhilfe sehr wirksame Mittel und Wege gefunden hat, die Schule auf Distanz zu halten und sich nicht vorab und rasch mit Lehrkräften „gegen“ Eltern oder Familien zu solidarisieren.

Ein Mitarbeiter des Jugendamtes brachte dies sehr deutlich zum Ausdruck:

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

„Diese anonymisierten Gespräche, an sämtlichen Schweigepflichts-entbindungen vorbei, führen in der Regel selten zu einem guten Ergebnis. ... Also Offenheit und Transparenz sind, glaube ich, ein großes Thema. Das wird es zukünftig hier auch nicht mehr geben, mit unserem neuen Umsetzungsverfahren, dass es Gespräche mit Außenstehenden ohne Eltern gibt. (-) Für Schule heißt das: Wir bleiben nicht mehr anonym, wir zeigen, dass wir uns Sorgen machen. Oder es führt eben dazu, dass sie nichts mehr melden, um diesen Gesprächen aus dem Weg zu gehen. Es wird sich zeigen, wie hoch der Leidensdruck ist. (A: Das ist natürlich eine organisatorische Maßnahme, die eventuell auch Ruhe schafft. Oder Transparenz, je nachdem.) Eigentlich ist es eine gesetzliche Verpflichtung, wenn es keine Schweigepflichtsentscheidungen von den Eltern gibt, dass Schule zuerst das mit den Eltern besprechen muss und dann erst das Jugendamt informieren darf. Außer bei wirklichen Kinderschutzfällen, und das ist es in der Regel nicht. Da müssen die erst mit Eltern reden. Und nicht anders herum: wir schwärzen beim Jugendamt an, und die machen. Das steht ja eigentlich so auch im Gesetz.“ (I9, S. 3 Z. 120-139)

Diese Forderung nach Transparenz im Vorfeld einer fallbezogenen Hilfe wirkt auf Schulen ggf. abschreckend. Der Wunsch von Seiten der Schule, hier erst einmal auf „informellem“ Terrain zu bleiben und möglicherweise einen unangenehmen Konflikt mit den Eltern zu vermeiden, ist durchaus nachvollziehbar. Die Handhabung des Einstiegs in einen Austausch zur Hilferfordernis entspricht hier nicht den Erwartungen der Schule. Der Jugendamtsmitarbeiter argumentiert gemäß einer formalen Rationalität, während der Kontaktwunsch der Schule auf zweckrationalen Abwägungen beruht (vgl. 3.1.2, Schimank 2010, 84).

Wenn Angebot und Nachfrage nicht in erwartetem Maße zusammenpassen, besteht die Gefahr, dass die Interessen der anderen Seite als Abwehr, Vereinnahmungsversuch oder grenzüberschreitendes Verhalten gewertet werden, womit ein potenzielles Kooperationshemmnis entsteht.

5.1.14 Kooperationshemmnis: Innerhalb einer Organisation liegt die Zuständigkeit für Kooperation bei einer Einzelperson

In den Interviews wurde mehrfach erwähnt, dass der Aufgabenbereich der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe einzelnen Personen zugeordnet wurde. Dies geschah formell durch Entsendung einer Kollegin in ein Gremium mit Kooperationsaufgaben oder informell, indem schon bestehende besondere Kontakte, z.B. der Schulsozialarbeiterin, genutzt wurden.

Die formelle Übertragung erweist sich als Hemmnis, wenn eine dauerhafte ausreichende Einbindung in die Organisation fehlt bzw. Informationen die anderen Organisationsmitglieder nicht erreichen.

„Wir sind ja durchaus vertreten an so einem runden Tisch mit Schule. Da ist eine Kollegin immer wieder gewesen, Frau Friese, die hat daran teilgenommen, aber was da jetzt im Einzelnen immer besprochen wurde, das weiß ich nicht. Kann sein, dass ich das nicht mitbekommen habe, aber das wäre vielleicht auch noch mal so ganz interessant. Da noch mal zu hören. Ich weiß nicht, ob sie es noch macht, aber sie hat es lange gemacht, dass sie immer an solchen Sachen teilgenommen hat ... wie gesagt, wir werden mit einer solchen Flut an Informationen zugeschüttet, ich komme nicht mal dazu, das zu lesen.“ (I4, S. 11, Z. 520-532)

Die informelle Kooperationsverlagerung, wie sie bei der Schulsozialarbeit deutlich wurde, stellt ein potenzielles Hemmnis dar. Die Schulsozialarbeit wird mehrheitlich von befristet beschäftigten Personen in Teilzeit geleistet und steht oft auf einer unsicheren finanziellen Basis. Üblich sind zeitlich begrenzte Finanzierungsformen, z.B. über das Bildungs- und Teilhabepaket, das Programm zur Stärkung der Hauptschulen, die Förderung der Berufsintegration, etc. (vgl. Eibeck 2013, 38f.). Dadurch ist die informelle Übertragung der Kooperation mit der Jugendhilfe von Abbrüchen bedroht. Ein Jugendamtsmitarbeiter schien sich im Interview bewusst zu werden, dass die Zusammenarbeit mit bestimmten Schulen bevorzugt auf die Schulsozialarbeiter konzentriert ist:

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

„... dass ich manchmal gar nicht mit einzelnen Lehrkräften im Gespräch bin, sondern mit den Schulsozialarbeitern, die jetzt auch in I. und G. ja doch Einzug gehalten haben, seit zwei, drei Jahren, und dass da dann phasenweise ein sehr intensiver Austausch sein kann. Und da ist dann die Regel auch, dass wir dann Familiengespräche, Hausbesuche miteinander verabreden. (A: Also dann läuft ein Teil der Kooperation über den Schulsozialarbeiter. Würdest du das so sagen?) Ja, also die Lehrer nutzen die Möglichkeit der Unterstützung auch ganz gut.“ (I8, S. 3, Z. 128-139)

Eine Schulleiterin äußerte sich in ähnlicher Weise zur Zuständigkeitsübertragung.

“Was wir natürlich haben, durch unsere Sozialpädagogen (wechselnde SchulsozialarbeiterInnen), die immer noch mal einen kurzen Draht haben zu anderen Sozialpädagogen, die in der ein oder anderen Familie sind. Da geht da manche Information viel, viel schneller als über den langen Dienstweg.” (I6, S. 3, Z. 133-136)

Die Kooperation mit dem Jugendamt formal auf die SchulsozialarbeiterInnen zu übertragen, praktiziert z.B. die Hauptschule (jetzt Teil der Oberschule) in C. Auf der offiziellen Homepage wird bei den Tätigkeiten, neben der Berufsorientierung und der Koordination des Ganztagsangebotes, die Beratung bei schulischen und familiären Problemen genannt und dann konkretisiert: Kooperation mit dem Jugendamt und Vermittlung von Hilfen zur Erziehung.

Eine formelle, wie auch eine informelle Zuständigkeitsübertragung entlastet die übrigen Organisationsmitglieder von Kooperationsaufgaben für den Preis einer möglicherweise reduzierten Informationsweitergabe und einer Gefährdung der Kooperation beim Ausscheiden von Einzelpersonen aus den jeweiligen Organisationen.

5.1.15 Geringe Anzahl von Kooperationsanlässen als Kooperationshemmnis

Eine zu geringe Anzahl von Kooperationsanlässen zwischen einzelnen Akteuren stellt ein wesentliches Kooperationshemmnis dar.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

„...weil es einfach zu viel geworden ist, gibt es nur noch anlassbezogenen Kontakt. Diese Netzwerkarbeit an sich findet ja in der Regel nicht mehr statt, weil es teilweise politisch nicht gewollt ist und andererseits einfach auch gar nicht mehr der Raum dafür da ist.“
(19, S. 7, Z. 328-332)

Wenn nicht zu erwarten ist, in einem überschaubaren Zeitraum erneut in eine Interdependenzsituation zu geraten, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass zumindest einer der Akteure sich unkooperativ verhält. In mehreren Interviews wurde deutlich, dass es nur sehr sporadisch zur Zusammenarbeit kommt. Damit haben wir, wenn ggf. auch undramatischer, eine Situation wie beim Prisoners-Dilemma. Ein wesentliches Merkmal dieser häufig strapazierten spieltheoretischen Konstellation ist die Beschränkung auf einen Entscheidungsdurchgang. Es kann davon ausgegangen werden, dass Akteure in einer zweiten Entscheidungssituation mit dem gleichen Interaktionspartner ihre Erfahrung aus der ersten Situation in Anrechnung bringen würden. Entschied sich der andere Akteur zum Verzicht auf einseitige Nutzenmaximierung, wird er bei der nächsten Entscheidung auf ein Ergebnis hoffen, das für beide Seiten im Endeffekt den besten Kompromiss darstellt.

Wenn der regional wichtigste potenzielle Kooperationspartner z.B. im Jugendamt einem stellvertretender Schulleiter (I7) nicht einmal namentlich bekannt ist und auch nicht auf eine längere gelungene Kooperation mit der Organisation zurückgegriffen werden kann, geht ein Akteur mit höherer Wahrscheinlichkeit bei der Kooperationsentscheidung inkremental vor. Er betrachtet die Zusammenarbeit als singulären Vorgang und versucht einseitig seinen Nutzen zu maximieren. Ein erneutes Zusammentreffen, ggf. mit umgekehrter Interessenlage, nicht in Betracht gezogen.

Hier ließe sich wieder auf den Homo oeconomicus bei Schimank Bezug nehmen, der vor dem Hintergrund einer eingeschränkten zeitlichen Perspektive rational handelt.

5.1.16 Kooperationshemmnis: Gefühltes oder tatsächliches Weiterreichen von Problemen, Kosten und Verantwortung (Inklusion, Schulabsentismus, Soziale Gruppenarbeit)

Die tatsächliche oder auch vermeintliche Weitergabe von Aufgaben oder schuleigenen Problemen nach dem Muster des Spieles „Schwarzer Peter“ löst Widerstand aus und hemmt die Kooperationsbereitschaft auf Seiten der Jugendhilfe. Eventuelle Einsparungen im Schulsektor können den Etat der Jugendhilfe belasten, z.B. durch Schulbegleitung, Legastenieförderung und soziale Gruppenarbeit statt Nachmittagsbeschulung. Damit sind immer neue, ggf. zusätzliche „Fälle“ für die Mitarbeiter in den Jugendämtern verbunden.

„Wieder Thema Schulbegleitung: Wir brauchen das und ihr müsst! ... Das sind ja auch so Dinge, die nicht immer so ganz klar sind: Wer muss und wer eigentlich nicht muss. Und was Schule alles leisten kann. Gerade zum Thema Autismus habe ich erst vom Landesschulamt in Niedersachsen mir ein 40-seitiges Papier kommen lassen, wo es auf 15 Seiten nur darum geht, was Schule alles für schulrechtliche Möglichkeiten hat, die Schüler wieder einzubinden ins Klassensystem. Und was überhaupt gar nicht genutzt wird. Sondern da steht ein Punkt: Wenn gar nichts hilft, Schulbegleitung. Ich habe eher das Gefühl, als erstes kommt die Schulbegleitung und dann bringt die Schulbegleitung oder der Helfer die Schule da drauf, welche Möglichkeiten sie eigentlich hat.“ (I9, S. 1f, Z. 49-60)

Damit wird deutlich, dass das Thema Inklusion, hier bezogen auf ‘Autismus’ sowohl ein Kooperationsanlass als auch Kooperationshemmnis sein kann, wenn die Jugendhilfe die Erwartungen der Schule nicht erfüllt. Wenn Politik die Inklusion bei den Schulen bzw. Lehrkräften ablädt (vgl. Geißlinger 2015; die Redewendung des Abladens taucht in diesem Zusammenhang immer wieder in GEW-Publikationen auf), ohne die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen und Ressourcen bereit zu stellen, liegt der Gedanke nahe, die auftretenden Probleme an die Jugendhilfe weiterzugeben, die dann mit Schulbegleitung usw. die Überforderung der Schule abmildern soll.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Die Umwälzungen im Rahmen der Inklusion fallen unmittelbar in den Forschungszeitraum. Dabei decken sich Schilderungen der Lehrkräfte im Landkreis mit den Klagen der Leiterin des GEW-Organisationsbereiches Schule: „Zahlreiche Schulen stehen mit dem Rücken zur Wand, weil die konzeptionellen und personellen Ressourcen mit Blick auf professionellen Umgang mit den sozialen Problemen ihrer Schülerschaft nicht ausreichen“ (Hoffmann 2013, 24, E&W 10/2013). An gleicher Stelle werden inklusionshinderliche strukturelle und rechtliche Grundlagen des Bildungssystems problematisiert: das Verfahren zur Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf, Leistungsbewertung über Ziffernnoten, Bildungsstandards ohne Inklusionsbezug, traditionelle Unterrichtskonzepte und eine zu wenig an Heterogenität ausgerichtete Lehrerbildung. In der Folge werden häufig „Schüler mit Förderbedarf an Sonder- und Sozialpädagogen delegiert, tradierte Unterrichts- und Schulkonzepte behält man bei“ (a.a.O.). Kooperation steht im Gegensatz zu dem beschriebenen Delegieren und wird gehemmt, wenn der Kooperationspartner über genügend Potenzial und Autonomie verfügt, um sich Ansprüchen zu widersetzen.

Das Probleme gerne “einfach” weitergereicht werden, bzw. dies versucht wird, zeigt sich auch beim Thema Schulabsentismus als Kooperationshemmnis..

„Na ja, ich denke, was wir ja immer wieder haben oder was wir jetzt auch zunehmend haben, dass wir als Jugendamt sagen: Das ist Sache der Schule, bestimmte Probleme zu lösen und in den Griff zu bekommen. Das kann nicht Jugendhilfe sein. Wenn, ich sag mal so, zum Thema Schulverweigerung, (-) es wird ganz schnell gesagt: Es geht hier nicht, also müsst ihr was machen. So und damit war es das, was Schule anbietet. Und das kann es nicht sein.“ (I4, S. 4 Z. 161-167)

Da sich gerade beim Schulabsentismus häufig eine kooperative Zusammenarbeit bewährt hat, wenn Schule, Jugendhilfe und ggf. Ordnungsamt ihr Vorgehen miteinander abstimmen, ist es geradezu tragisch, wenn die dringend erforderliche Unterstützung für Kinder oder Jugendliche durch gegenseitige Verantwortungszuweisung unterbleibt.

Ein weiteres Beispiel für das Weiterreichen von Problemen, Kosten und Verantwortung ist die Soziale Gruppenarbeit (SGA), speziell wenn damit die

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Ganztagsschule „schwierige“ Kinder und Jugendliche an die Jugendhilfe abgibt, die den Nachmittagsbetrieb stören, der u. U. von Kräften bestritten wird, die mit diesen Schülerinnen und Schülern fachlich überfordert sind.

In der Region wurde zeitweilig so verfahren, dass die Schule dem Jugendhilfeanbieter der SGA eine Liste von Schülern übergab, der daraufhin dies Kinder und Jugendlichen und deren Eltern von den Vorzügen der Gruppenarbeit zu überzeugen hatte (vgl. Gesprächsnotiz 09/2007).

Damit kann die Schule bei einem „semiprofessionellen“ Nachmittagsangebot im Ganztagsbetrieb bleiben und die eigentlich erforderlichen Veränderungen vermeiden, ganz im Sinne der systemischen Betrachtung von Deinet (2001). Ebenfalls gelang es der Schule, mit dieser „Auslagerung“ eine Verunsicherung innerhalb ihres Systems zu vermeiden, womit sich eine Anknüpfung an Luhmann (2006) ergibt, die unter 5.2.4 näher betrachtet wird.

Die Aufwendungen für die SGA werden vom Jugendamt übernommen, wobei von dem Angebot die Schüler profitieren sollen, aber auch die Schule in hohem Maße profitiert.

Auf Seiten der Jugendhilfe ist die Betrachtung, wer Profiteur ist, schwieriger und auf jeden Fall gespalten. Der Freie Träger, der die SGA anbietet, mag davon profitieren, indem er damit die Arbeitsplätze seiner Fachkräfte und den Fortbestand der Einrichtung sichert; im ungünstigen Fall geht dieses Angebot aber zu Lasten von lukrativeren Einzelfallhilfen. Dem Jugendamt entstehen durch die SGA in erste Linie Kosten, wobei es ggf. durch verringerte Einzelfallhilfen auch Einsparungen gibt. Letzteres ließe sich erst über entsprechende Statistiken über längere Zeiträume belegen. Am Beispiel der SGA wird deutlich, dass eine Zusammenarbeit nicht unbedingt in eine „win-win-Situation“ mündet und man hier treffender von „Unterstützung“ und „Zuarbeit“ sprechen sollte als von Kooperation.

5.1.17 Kooperationshemmnis Personalwechsel

Zu einem erheblichen Kooperationshemmnis können personelle Veränderungen werden, wenn eine Kooperation nicht strukturell verankert ist.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

„Die typische Erfahrung ist, dass die Ansprechpartner in den letzten Jahren so häufig wechseln, dass die Kinder teilweise 18 sind, bis sie endlich den richtigen Ansprechpartner gefunden haben. ...Das zieht sich leider so durch die ganzen Jahre und durch diese wechselnden Zuständigkeiten bekommen wir die Kontinuität nicht.“ (I10, S. 1, Z. 13-20)

Ein praktisches Beispiel lieferte ein Wechsel in der Landesschulbehörde: Eine unvorhergesehen mit einem neuen Schulrat konfrontierte Jugendamtsmitarbeiterin berichtete von der Problematik, dass der Vorgänger persönliche Absprachen nicht ausreichend dokumentiert hatte und beklagte: „Nun fangen wir wieder bei null an!“ In dem konkreten Fall geriet eine abgestimmte spezielle Vorgehensweise bei einem schulabstinenten Jugendlichen in Gefahr bzw. war nur mit zeitlichem Mehraufwand fortzusetzen (Gesprächsprotokoll 9/2014).

Wenn keine übergreifenden und hinreichend verbindlichen Vereinbarungen zwischen den Organisationen getroffen werden, also Strukturen entstehen, endet die Zusammenarbeit häufig mit dem Wechsel von Personen. Im Forschungsfeld musste sich die Jugendhilfe innerhalb von weniger als 3 Jahren auf drei Schulräte einstellen. Gerade bei Personen in Entscheidungsfunktion ist es erforderlich, sich auf den jeweiligen Kommunikations- und Führungsstil einzustellen und ein gewisses Vertrauen aufzubauen (siehe Kapitel 3.1.3.3). Das Kooperationshemmnis Personalwechsel kann in bestimmten Fällen die Steigerung des unter 5.1.14 genannten Kooperationshemmnisses sein, bei dem eine Person in der Organisation mit der Kooperationszuständigkeit beauftragt ist.

Die kooperationshemmende Wirkung eines Personalwechsels wurde im Interview mit einer Schulleiterin besonders deutlich. Zwischen ihr und einer für die Region zuständigen Mitarbeiterin im Jugendamt hatte sich über viele Jahre eine gute Zusammenarbeit entwickelt. Auch wenn längst nicht alle Anfragen in Hilfen mündeten, gab es in der Regel konstruktive Dialoge. Eine Versetzung in einen anderen Zuständigkeitsbereich beendete eine Phase langer Kooperation. Der gute persönliche Kontakt der beiden Frauen erwies sich als

nicht übertragbar. Nachfolgende Kräfte im Jugendamt bauten offenbar keine geeignete Kommunikationsbasis auf.

„... Und weil sich das danach nie mehr aufgebaut hat, durch diese Wechsel, oder dass ich gar nicht mehr wusste wer. Also ich habe da zweimal angerufen, da kam dann: nein, ich bin da jetzt nicht mehr dafür zuständig. Ja, aber der ist momentan im Urlaub. ... Da konnte sich einfach keine Struktur aufbauen.“ (I10, S. 7, Z. 345-350)

V. Santen und Seckinger verweisen gleichfalls auf die Möglichkeit, dass die Integration neuer Mitglieder selbst in einer bestehenden Kooperation nicht immer gegeben ist. „Zu beobachten sind auch hemmende Effekte durch den Aufwand, der mit der Einarbeitung verbunden ist“ (2003, 356).

5.1.18 Projektcharakter von Kooperation als längerfristiges Hemmnis

In der Forschungsregion liefen zwar keine Projekte zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe, aber es gab natürlich diverse Erfahrungen der Akteure mit Projekten. Im Interview wurde angeregt, Erwartungen und Erfahrungen zu schildern, wobei eine Jugendamtsmitarbeiterin sich sehr kritisch äußerte:

„(A. ...Also es gibt da ja schon diverse Projekte) Das erlebe ich so, ja. Das ist dann schon mal. Dann macht man da etwas unter so einem Deckmäntelchen. Und dann ist das alles verpufft, dann ist das zu Ende und dann war es das. Und dann machen wir genau so weiter, wie es war.“ (I4, S. 10, Z. 499-504)

Dies ist bedeutsam, da Maykus und viele andere Autoren häufig den Projektbegriff in Zusammenhang mit der Kooperation von Schule und Jugendhilfe verwenden. Ein besonderes Merkmal von Projekten ist jedoch ihre Befristung. Sowohl Schule als auch Jugendhilfe sind auf Dauer oder zumindest sehr langfristig angelegte Organisationen, die äußeren Veränderungsbemühungen über relativ lange Zeiträume widerstehen können. Das beweisen eindrücklich politische Wechsel auf Ebene der Bundesländer und sogar historische Wechsel auf Staatsebene. Zum Beispiel haben das gegliederte Schulsystem und das Jugendwohlfahrtsgesetz aus dem Kaiserreich bzw. der Weimarer Republik, die

NS-Diktatur überlebt und hatten in der Bundesrepublik über Jahrzehnte in wesentlichen Grundzügen Bestand. In der Jugendhilfe wurde das Jugendwohlfahrtsgesetz immer wieder novelliert und erst 1991 durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz abgelöst.

Die Laufzeit von Projekten steht dazu in deutlichem Kontrast. Ein eindrückliches und noch aktuelles Beispiel liefert die Förderung von benachteiligten jungen Menschen beim Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf. „Überall im Land wurden Maßnahmen entwickelt Ein Feuerwerk an Ideen. Doch meist gingen die Erfahrungen schnell verloren, sobald die Projektförderung vorbei war. Dauerhafte Angebote und strukturelle Konsequenzen waren rar“ (Ballauf 2015, 15).

Es ist bezeichnend, dass in den Interviews auf die Frage nach Veränderungsansätzen Verweise auf frühere oder aktuelle Kooperationsprojekte in anderen Regionen fehlen. Auch Ideen hinsichtlich wünschenswerter kooperationsfördernder Projekte im Landkreis wurden nicht geäußert.

5.1.19 Kooperationshemmnis mangelnde Unterstützung der Kooperation durch Politik und Verwaltung

Kein Interviewteilnehmer maß der Politik oder übergeordneten Stellen Bedeutung auf das Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe bei. Die Aussagen in den Interviews waren zum Teil sehr unterschiedlich. Ein stellvertretender Schulleiter beantwortete die Fragen nach äußeren Einflüssen und Erwartungen an Politik und Verwaltung sehr knapp:

„Da kann ich, ehrlich gesagt, gar nichts dazu sagen. Das läuft auf einer anderen Ebene ab. ... (lacht) Ich habe keine Erwartungen. Oder ich weiß nicht, wie ich das sagen soll. (lacht weiter) Also ich bin da ganz unpolitisch. Sag ich mal.“ (I7, S.12, Z. 566-582)

Für diese schulische Leitungskraft war das Kooperationsgeschehen offensichtlich in erster Linie eine Angelegenheit zwischen den Akteuren Schule und Jugendhilfe. Ob diese sehr erfahrene Person die Angelegenheit wirklich so „unpolitisch“ sieht, ob sie sich auf keinen Fall „den Mund verbrennen“ mochte

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

oder sich ggf. unbewusst vor unangenehmen Wahrnehmungen schützte, muss offen bleiben. Nur ein spontanes „Nachhaken“ in der Interviewsituation hätte diese Frage beantworten können.

Ein Jugendhilfemitarbeiter formulierte seine Erfahrungen und Erwartungen sehr kritisch. Es wurde deutlich, dass bei der Formulierung des Leitfadens die Brisanz und die emotionale Bedeutung dieser Frage unterschätzt wurde.

„... bei der Umstrukturierung der Schullandschaft jetzt auch, wenn der Kreistag auf die Idee gekommen wäre, vielleicht auch mal die Kollegen der Allgemeinen Sozialen Dienste um Rat, um eine Einschätzung in dem ein oder anderen Aspekt zu fragen. Auf die Idee kommen die nicht. Ich weiß nicht, ob das auch realistisch wäre, dass das womöglich irgend eine Entscheidung beeinflussen würde.

... Also das habe ich in all meinen Jahren nie erfahren, dass Leitungsebene, ab Landrat oder Dezernenten, die für Schulpolitik zuständig sind, also wo konkrete Erfahrungen der Basis zu einzelnen schulpolitischen Angelegenheiten abfordern würden. Ist nicht passiert.

(Auf die Frage nach der Arbeit in den bestehenden Strukturen:)

Und weil das eher diffuse Vorgaben sind und immer sehr achtsam auch darauf geschaut wird, dass allenfalls so ein Gremium auch empfehlenden Charakter haben darf, aber niemals irgend etwas mit einer gewissen Verbindlichkeit auch anstoßen und anpieksen darf, ja, bleibt das oft dann beliebig unverbindlich, was da so läuft. Es ist vielleicht manchmal auch nur so ein Feigenblatt: Wir tun ja was...

Ein ernsthaftes, dauerhaftes Interesse an einer Steigerung unserer Effektivität, unserer Kompetenz, unserer Qualität, unserer Arbeit, die ist eigentlich nicht da. Jugendamt soll funktionieren, soll keinen Ärger machen, möglichst wenig Geld kosten. Soll nicht bestmöglich Leistungen für den Bürger optimieren. Das Ziel kann ich nicht erkennen.“ (I8, S.10f, Z. 480-539)

Diese geäußerte Wahrnehmung betraf sowohl die Zusammenarbeit mit den übergeordneten Akteuren der anderen Organisation als auch die Erwartungen an Politik und Verwaltung hinsichtlich der Unterstützung für das eigene Tätigkeitsfeld.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Aus den o.a. Einschätzungen, aber auch aus vielen der aufgeführten Hemmnisse lässt sich auf ein politisches Problem schließen, das im Kontraktualismus prägnant umschrieben wird. Kooperation hat im Sinne des Kontraktualismus, der davon ausgeht, dass Akteure in erster Linie eigennützig ihre Zwecke verfolgen, eine ethische Bedeutung: „Die ethischen Normen bestehen deshalb in für alle vorteilhaften Kooperationsregeln, durch deren Befolgung man sich Gewinne aus der Kooperation wechselseitig aneignen kann“ (Petersen, 2010, 26). Auch wenn umstritten ist, ob der Kontraktualismus als Ethik einzustufen ist, verweist er deutlich auf das Problem des beiderseitigen Kooperationsvorteils. Auch wenn unterstellt wird, „dass Menschen natürlicherweise zu kooperativem Verhalten neigen, befinden sie sich häufig in Situationen, in denen sie befürchten müssen, dass ihre Kooperationsbereitschaft ausgebeutet wird ... Diese Situationen werden als Dilemmasituationen bezeichnet“ (a.a.O. 27). Petersen sieht die Politik in der Verantwortung, Regeln zu gestalten, dass Dilemmasituationen möglichst vermieden werden und sich kooperatives Verhalten lohnt und deshalb von den Akteuren bevorzugt wird. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Gesetze und Erlasse nur ein erster Schritt sein können und es deutlich größerer Anstrengungen bzw. Investitionen von Seiten der Politik bedürfte, um die Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu fördern.

Auf einen theoretischen Überbau und eine entsprechende Argumentation verzichtende Autoren aus dem Praxisfeld formulieren ihre Erwartungen an die politische und administrative Ebene bevorzugt als Forderungen, z.B. nach klarer Federführung, Prozesssteuerung und struktureller Absicherung (vgl. Thimm 2006, 85). Eine derartige Unterstützung erwarteten die interviewten Akteure aus Schule und Jugendhilfe offensichtlich nicht, oder nicht mehr.

Maykus betont die Wichtigkeit der politischen Unterstützung für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe zur Schaffung kommunaler Bildungslandschaften (2011, 228f.). Bei den Interviews äußerten die befragten Akteure aber Ernüchterung bzw. Frustration, was die Unterstützung durch Verwaltung und Politik anbetrifft. Offensichtlich besteht von der „übergeordneten Ebene“ kaum Interesse an einer organisierten Verbesserung der Kooperation von

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Schule und Jugendhilfe. Im Jugendamt finden, entsprechend der gesetzlichen Vorgabe, regelmäßig Arbeitsgruppentreffen statt.

„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Bildung von Arbeitsgemeinschaften anstreben, in denen neben ihnen die anerkannten Träger der freien Jugendhilfe sowie die Träger geförderter Maßnahmen vertreten sind. In den Arbeitsgemeinschaften soll darauf hingewirkt werden, dass die geplanten Maßnahmen aufeinander abgestimmt werden und sich gegenseitig ergänzen.“
(§78 SGB VIII)

Gemäß den Protokollen der letzten Jahre nahmen an den Treffen ausschließlich Jugendhilfeakteure teil. Vertreter der Schulen bzw. der regionalen Stelle der Landesschulbehörde waren nicht zugegen, selbst wenn Themen auf der Tagesordnung standen, die durchaus auch für die Schule von Belang waren, z.B. neue Regelungen beim §35a, Personalwechsel auf Leitungsebene, Entwicklungen bei den Tagesgruppen oder der sozialen Gruppenarbeit.

Kooperationsbemühungen seitens der Schulbehörde oder der mit Schulplanung befassten politischen Gremien werden bislang ebenfalls nicht erkennbar wahrgenommen, wie die Jugendamtskraft am Beginn von Kapitel 5.1.19 berichtete.

Die Kommunikation in Gremien wie AG §78, Steuerungsgruppen oder Schulleiterkonferenzen wird zwar in der Fachliteratur (z.B. Maykus 2011, 192, 228) gefordert oder zumindest als erstrebenswerter Kooperationsansatz aufgeführt, scheitert aber in der Praxis offensichtlich an Zeitmangel oder fehlender Schwerpunktsetzung.

5.1.20 Zusammenfassung der strukturellen Kooperationshemmnisse

Die aufgeführten 19 strukturell-organisatorischen Hemmnisse belegen die erhebliche Bedeutung dieser Komplexes. Strukturell-organisatorisch umfasst als Begrifflichkeit sowohl grundsätzliche Aspekte im Gefüge der Organisationen als auch in Prozessen, also, wie die Organisationen arbeiten bzw. handeln und mit Kooperationsmöglichkeiten umgehen.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Gut die Hälfte der hier aufgeführten Hemmnisse lässt sich auf die hohe Belastung der beiden Organisationen beziehen, die mit ihren jeweiligen aktuellen Aufgaben so gefordert sind, dass für strukturelle Veränderungen in Richtung Kooperation nur geringe Spielräume bestehen. Diese Erkenntnisse aus den Interviews passen zu den im Kapitel 2 aufgeführten Rahmenbedingungen der Akteure.

In Analogie zu der von T. Brüsemeister geschilderten Problematik im Bildungssystem lässt sich sagen, dass auch in der Kooperationsproblematik von Schule und Jugendhilfe die Politik eine wesentliche Rolle spielt, da sie neben den Vorgaben auch die Ressourcenausstattung der beiden Arbeitsorganisationen zu verantworten hat, „denn es wird unter dem - von der Politik selbst induzierten - Kostendruck öffentlicher Haushalte offenbar alles vermieden, was auf eine (dann kostenträchtige) Erneuerung von Strukturen hinausläuft“ (2007, 90, Klammer im Original). Im speziellen Fall ginge es, vor einer Erneuerung, zuerst um eine - nicht gratis zu bekommende - Schaffung von tragfähigen Strukturen.

Abgesehen von dieser grundsätzlichen Problematik zeigt sich aber, dass der erforderliche Aufwand zur Bewältigung einzelner Hemmnisse sehr unterschiedlich ist und auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen kann. Bei den Kooperationsproblemen auf unterster Ebene, wo es um konkrete Absprachen zwischen Personen geht, die mit Sachverhalten befasst sind, die eine Zusammenarbeit erfordern, grenzen die strukturellen Probleme an mögliche personenbezogenen Hemmnisse, wie unter 5.3 beschrieben.

5.2 Kooperationshemmnisse auf inhaltlich - aufgabenbezogener Ebene

Die in diesem Kapitel aufgeführten Kooperationshemmnisse kann man auch der situativen Ebene zuschreiben. In der konkreten Situation, also wenn eine Zusammenarbeit ansteht bzw. angebracht erscheint, die strukturellen Hemmnisse in Kauf genommen oder überwunden werden und noch keine persönlichen Differenzen erkennbar sind, können diese Hemmnisse auftreten.

5.2.1 Kooperationshemmnis: Vereinnahmungsbedenken / Grenzüberschreitendes Verhalten

Wie schon unter 5.1.13 bei der möglichen ungenauen Passung zwischen Angebot und Nachfrage erläutert, kann das Ansinnen eines Akteurs leicht als Zumutung aufgefasst werden. In diesem Fall erfolgt Abwehr bzw. Abwiegung oder Abgrenzung. Wenn z.B. die Schule relativ pauschaliert Unterstützung durch die Jugendhilfe erwartet, kann diese Anfrage zu einer ähnlich pauschalen Ablehnung führen.

„Schule ist Schule und Zuhause ist Zuhause. Beide haben ihren Erziehungsauftrag und wir konzentrieren uns auf den Erziehungsauftrag zuhause. Da spielt mal Schule mit rein, aber Schule muss weiterhin für sich die Lösungen finden.“ (I9, S. 14 Z. 701-704)

Das gilt auch für konkrete Erwartungen, die den Spielraum des Gegenübers von vorne herein einengen:

„Lade ich mir jemand zum Gespräch ein, um ihm jetzt zu erzählen: ich bin hier Leitung oder Fachlehrer soundso, und jetzt gibt es hier Schulbegleitung oder da muss das und das in der Familie passieren, oder geh ich da ergebnisoffen rein...“ (I9, S. 3 Z. 112-106).

Derartige Situationen, die sich allerdings auch unter Vorerfahrungen aufführen ließen, wurden mehrfach geschildert. Aus diesem Grund ein zweites Beispiel:

„Eine misslingende Zusammenarbeit gibt es dann, wenn die Schule genau weiß, was jetzt erfolgen muss und das zum Teil auch schon mal eintütet und wir das dann vollziehen sollen. So und so und so, mit ganz klaren Vorgaben, die oft jenseits jeglicher Gesetze sind, auch der

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

rechtlich angebrachten Sachen sind. Aber das haben wir so zu tun, und wenn man dann versucht zu sagen: Das geht so nicht! Also dann liegt das wohl an uns und dass wir da eben nicht Bescheid wissen, wie es läuft. (-) Und das ist dann schwierig. ... Wenn so nach Gutsherren-, Gutsfrauenart entschieden wird: Wir machen das jetzt mal so. Und das Jugendamt soll das mal für uns erledigen.“ (I4, S. 1 Z. 37-50)

In diesen Fällen führen offensichtliche Versuche der Einengung von JugendamtsmitarbeiterInnen auf bestimmte Verhaltenweisen, die Gewährung von durch die Schulen festgelegten Hilfen, zu Widerstand. Sie sehen ihre Kompetenz ungenügend gewürdigt und ihre Fachlichkeit letztlich auf ein Verwaltungshandeln reduziert, nämlich im Jugendamt für einen Hilfebeschluss zu sorgen, der mit der Kostenübernahme verbunden ist, einen Helfer bzw. eine Jugendhilfeeinrichtung zu finden und die Ziele gemäß den Erwartungen der Schule weiterzugeben.

Gerade weil keine hierarchische Struktur zwischen Schule und Jugendhilfe besteht, ist ein sensibler Umgang und ein ergebnisoffener Aushandlungsprozess zwischen den Akteuren erforderlich. Wenn diese Interaktion scheitert, führt das zu negativen Kooperationserfahrungen, die sich ggf. verstetigen (siehe 5.1.10 zu Vorerfahrungen).

Dass Schule ihre eigenen Anliegen durchaus kritisch sehen kann, beweist die Aussage einer Schulleiterin:

„Wir sind natürlich manchmal in einer misslichen Situation. Wir kommen immer nur und schreien um Hilfe. ... Erst dann! Eigentlich bräuchten wir das Jugendamt ja eigentlich nicht. Wir könnten das ja auch alles alleine wuppen, wenn nicht diese Fälle wären. (A: Dann wird es schwierig!) Ja. Und dann brauchen wir Unterstützung. Dann müssen wir um Hilfe schreien an der Stelle.“ (I6, S. 3 Z. 128-136)

Die Einseitigkeit einer Unterstützungsanfrage an das Jugendamt, ohne selbst eine Gegenleistung bieten zu können, wird also solche erkannt. Die Schule sieht sich in diesem Fall nur als Nehmer, was letztlich auf eine Vereinnahmung der Helfer hinausläuft. Zumindest temporär scheint dies ein wesentliches Merkmal der Zusammenarbeit zu sein.

5.2.2 Kooperationshemmnis: Handlungsweisen des möglichen Kooperationspartners werden kritisch gesehen und abgelehnt

Dieses Kooperationshemmnis lässt sich untergliedern in den Umgang mit Schülern mit Verhaltensproblemen, die den Schulbetrieb aktiv stören, und in die Handhabung von individuellen Benachteiligungen.

Ein Jugendamtsmitarbeiter beschreibt im Interview die Praxis der Schule, bei größeren Regelverstößen mehrwöchige Suspendierungen vom Unterricht auszusprechen. Für die Schule sind derartige Sanktionen rechtlich durch das Schulgesetz abgesichert und werden inhaltlich mit der Erfordernis eines störungsfreien Schulbetriebes gerechtfertigt.

„... das leidige Thema der ewigen Suspendierungen über mehrere Wochen bis Monate hin... Das ist ja in unserem Bereich, wenn Eltern allein erziehend sind und das dann nicht bewerkstelligen können, die Kinder zu beaufsichtigen, weil sie berufstätig sind, es im Grunde immer zu massiven Problemen und Druck führt. In der Regel ist Schule dann nicht von abzubringen, das dann auch drei Monate auszukosten. (A: Ja, das hatten wir ja auch schon.) Das hatten wir öfters, ja.“ (I9, S. 1 Z. 31-44)

Für die Jugendhilfe können derartige Sanktionen, mit ihren Folgen für die Familien ein Anlass für Hilfen sein, die Arbeit und Kosten verursachen.

Auch bei Schwierigkeiten im Bereich des Nachteilsausgleiches bei Schülern mit bestimmten Behinderungen oder Einschränkungen kann die Jugendhilfe mit zusätzlichen Kosten und Aufgaben konfrontiert werden.

„Ich hab jetzt einen Fall, wo im Grunde genommen das Landesschulamt von Seiten der Autismusberatung dort einen klaren Nachteilsausgleich geschrieben hat, ... eine Klassenkonferenz den beschlossen hat, aber sie ihn einfach im Dorf nicht umsetzen. ... Aber da keiner kontrolliert vom Landesschulamt, ob die Schulen das dann tatsächlich umsetzen, was da kommt, dass das wirklich umgesetzt wird. Selbst wenn es vor Gericht völlig klar ist, beim Verwaltungsgericht: So machen wir das! Dann ist nicht klar, dass irgend einer diesen Nachteilsausgleich umsetzt. Wenn einzelne Lehrer das boykottieren, dann

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

passiert da auch nichts. (A: Und so etwas landet dann wieder bei der Jugendhilfe?) Das landet dann in der Regel hier, weil die Eltern da in diesem System Schule sich abwetzen ...“ (I9, S. 2 Z. 65-84).

Hier wird die Schule als Probleme verursachende Institution gesehen, und in der Folge bekommt die Zusammenarbeit eher den Charakter eines Korrektives, als den einer Kooperation.

„Ich habe eher das Gefühl, als erstes kommt die Schulbegleitung und dann bringt die Schulbegleitung oder der Helfer die Schule da drauf, welche Möglichkeiten sie eigentlich hat.“ (I9, S. 3 Z. 120-139)

Es wurde gehäuft von Jugendhilfekräften beklagt, dass die Schule unbeweglich sei, einen verengten Blick habe und ihre Möglichkeiten unzureichend nutze.

Der Horizont der Schule ist zu klein. Es geht eigentlich nur um dieses Feld Schule. Und wenn man fragt, nicht so wie früher, da wusste man noch einfach: die Familie wohnt so und so, da gab es eine schwierige Situation. Und mein Gefühl ist, Förderschullehrer wissen das auch, die kümmern sich da drum. Für den Rest spielt das keine Rolle mehr. (A: Ja.) Man sieht sich nochmal auf dem Elternabend und ist eigentlich froh, wenn es schwierige Eltern sind, wenn sie nicht kommen. Und damit ist das Thema auch durch.“ (I9, S. 6f Z. 305-315)

Eine derartige pauschale Einschätzung der Arbeitsweise vieler Lehrkräfte, die aus Sicht des Jugendhilfemitarbeiters durch Einzelerlebnisse zu begründen ist, erweist sich als mögliches Hemmnis für die zukünftige Zusammenarbeit mit Schulen. Pauschale Vorurteile zwischen den Professionen, die als überwunden galten, kommen als verallgemeinerte Erfahrungen wieder zum Tragen und erweisen sich als um so hartnäckiger, je besser sie mit tatsächlichen Fehlleistungen oder kritisierbaren Handlungsweisen belegt werden können.

5.2.3 Kooperationshemmnis: Nutzung der Vorteile autonomen Handelns und Vermeidung von Komplexitätszunahme

Autonomes Handeln von Jugendhilfe oder Schule, also bewusster Verzicht auf Kooperation mit der anderen Organisation, die mit dem Kind oder Jugendlichen befasst ist, kann eine Situation deutlich vereinfachen.

“Vor einigen Wochen hatten wir den Fall eines Mädchens, wo ich gemerkt habe, wie schlagkräftig die Kollegen eigentlich doch sein können. Denn das haben sie in einem ganz ganz schlimmen Fall in einer Nacht- und Nebelaktion herausgeholt. Mit Polizeistützung kamen sie hier in die Schule, haben das Mädchen direkt weggeholt, weil es eben da so am brennen war. ... Das waren zwei junge Kollegen aus B., aus dem Amt in B. Deren Namen kannte ich überhaupt nicht. Nur, da habe ich gedacht: Oh! Guck mal. ... Es war für uns natürlich eine extrem aufregende Situation, zumal: während ich vorne mit den Kollegen sprach, haute das Kind zum Hinterausgang mit irgend einem Onkel ab und war dann weg. Und dann haben die richtig eine Jagd gemacht ... Wie gesagt, das war dramatisch.” (I7, S. 2, Z. 45-64)

Gerade in der geschilderten Situation hätte ein Gespräch vorab die Situation deutlich entschärfen können und die geschilderte Verfolgungsjagd überflüssig gemacht. Dabei wäre allerdings eine das Vorgehen rechtfertigende Erläuterung unvermeidbar gewesen. Die Bewertung des Einsatzes von Jugendhilfe und Polizei seitens der Schule bleibt im Interview relativ moderat, wobei eine größere Empörung durchaus nachvollziehbar gewesen wäre. Derartige Aktionen auf dem Terrain der Schule stören sicher erheblich den Unterricht und das soziale Geschehen in der betroffenen Förderschule.

Auf der anderen Seite suspendiert die Schule SchülerInnen bei Regelverstößen für längere Zeiträume, ohne die Jugendhilfe zu familiären Hintergründen und möglichen Folgen oder Alternativen zu befragen, wie bereits in Kap. 5.2.2 (I9) deutlich wird. Das Schulgesetz rechtfertigt klar das eigene Vorgehen. Eine pädagogische Diskussion mit der Jugendhilfe über mögliche Folgen, die über

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

den Rahmen der Schule hinausgehen, unterbleibt, da sie Entscheidungen deutlich komplizierter macht.

Auf organisatorisch übergeordneter Ebene verkompliziert Kooperation Entscheidungsprozesse, z.B. wenn in Sitzungen der Jugendhilfe (Arbeitsgruppe §78 SGB VIII) Vertreter der Schule teilnehmen, die hier frühzeitig registrieren, dass die Bedingungen für die Bewilligung von Schulbegleitung durch das Jugendamt deutlich verschärft werden.

Dieses Kooperationshemmnis passt zu der zusammenfassenden Bewertung von Olk, wonach „sowohl die örtliche Jugendhilfe als auch die Schule ihren spezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Wesentlichen ohne Zusammenarbeit mit der jeweils anderen Seite problemlos erfüllen (können)“ (2005, 82). Somit bietet es sich zumindest kurzfristig an, weitgehende Autonomie zu wahren und nur Kontakt zu suchen, wenn bestimmte Problemlagen und Konflikte nicht mehr allein bewältigt werden können.

5.2.4 Kooperationshemmnis: Reduzierung oder Verlust der Unsicherheitsabsorption in der jeweiligen Organisation.

Da beide Systeme ihren jeweiligen gesetzlichen Vorgaben genügen müssen und hierarchisch bzw. organisatorisch eingebunden sind, wachsen durch Kooperation Komplexität und Unsicherheit.

Spätere Gewinne durch die Kooperation müssen vor dem Hintergrund dieser zunächst anfallenden „Kosten“ betrachtet werden.

Dass es möglich ist, diese Verunsicherung zu umgehen, beschreibt ein Mitarbeiter der Jugendhilfe:

„Also sicherlich gibt es den einen oder anderen aus der Lehrerschaft, aus den Schulen, die ich hier kennen gelernt habe, die sagen: Das ist mein Bereich, da lasse ich mir auch nicht reinreden. ... Nicht? Also mach Du mal deinen Bereich, in Führungsstrichen: Reparaturwerkstatt. Also, was gesellschaftlich relevant wäre, also adäquates Verhalten und all die Dinge, die man darunter subsumiert. Und bring

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

ihn dann wieder, aber lass mich sonst in meinen Bereich in Ruhe.

Diese Schwelle darfst du nicht überschreiten!“ (I5, S.5, Z. 240-247)

Der Lehrkraft mag es in diesem Fall gelingen, eine Aufgabe zu delegieren, wobei sie sich aber der Möglichkeit eines fruchtbaren Austausches und einer möglichen Kompetenzsteigerung verbaut.

Nach Luhmann kann man Organisationen unter dem Aspekt der Unsicherheitsabsorption (an Stelle von Zweckorientierung) betrachten. „Unsicherheit entsteht bei gleichzeitigem Anfall von Wissen und Nichtwissen, entsteht also auf Grund dieser Differenz“ (2006, 184).

Die Kooperation bzw. Kommunikation von Schule und Jugendhilfe verlangt von beiden Akteuren die Bereitschaft, sich von „bewährten“ Entscheidungsmustern zu verabschieden und erst einmal vermehrt Unsicherheit zuzulassen, bzw. sich verunsichern und in Frage stellen zu lassen.

Schule weiß, wie mit Schülern und Eltern zu verfahren ist, sei es durch Erfahrungen, also vorangegangene eigene Entscheidungen, oder Verordnungen, Erlasse und Schulgesetze, also Entscheidungen übergeordneter Stellen.

Das Gleiche gilt für die Jugendhilfe, die ebenfalls auf vorangegangene Entscheidungen zurückgreift, wenn sie sich entscheidet, in bestimmter Weise aktiv zu werden.

Wenn beide Akteure ihr Handeln aufeinander abstimmen und die jeweils andere Seite beteiligen, fällt als erstes Nichtwissen an: Wie agiert der Kooperationspartner? Innerhalb der Grenzen von Schule bzw. Jugendhilfe sind die fachlichen Standards und Handlungsprämissen weitgehend bekannt und ggf. vorhandene Unsicherheit lässt sich spätestens durch Befragung der höheren Hierarchieebene ausräumen.

Da Schule und Jugendhilfe keine zu befragende und Entscheidungen zu treffende gemeinsame höhere Hierarchieebene besitzen, fußen gemeinsame Handlungen auf Aushandlungsprozessen und Absprachen. In der erforderlichen Kommunikation steckt auf jeden Fall Unsicherheit. Wenn keine Bereitschaft erkennbar ist, sich auf diese Unsicherheit einzulassen, so, wie das in dem o.a. Interviewzitat deutlich wird, wird eine mögliche Kooperation beeinträchtigt.

5.2.5 Kooperationshemmnis: mangelnder Interessenkonsens

Ein Beispiele für fehlenden Interessenkonsens liefert die Verfahrensweise bei dem Schüler Ingo B. (vom Autor 2012-2013 gem. §31 SGB VIII im Rahmen einer Familienhilfe unterstützt, Zusammenfassung aus der Dokumentation):

Als Rückläufer vom Gymnasium gelang es Ingo (14) nicht, sich in die 8. Klasse des Realschulzweigs der Oberschule in C. zu integrieren. Er spielte die Rolle des „Klassenclowns“ und nach mehreren Verstößen gegen die Schulordnung und verbalen „Ausrutschern“ gegenüber weiblichen Lehrkräften gab es zwei Klassenkonferenzen. Als er nach dem Sportunterricht in den Umkleideräumen mit Deospray und Feuerzeug hantierte und dabei sich und einem Mitschüler die Haare versengte, wurde er durch Beschluss einer weiteren Klassenkonferenz gem. §61(3) des Niedersächsischen Schulgesetzes mit sofortiger Wirkung für 3 Monate vom Unterricht ausgeschlossen. Damit war auch das Klassenziel nicht mehr erreichbar. Mit Ingos kompletter häuslichen Präsenz und seiner negativen Schulperspektive sah sich die Mutter überfordert und wandte sich an das Jugendamt.

Das Hauptinteresse der Schule bzw. der Klassenlehrerin bestand in einem störungsfreien Schulablauf. Durch die Suspendierung konnte dieses Ziel umgehend und völlig gesetzeskonform erreicht werden. Mutmaßlich rechnete die Schule damit, dass sich das Problem durch einen „freiwilligen“ Schulwechsel des Jugendlichen abschließend lösen ließe. (Ingo wechselte dann tatsächlich auf ein Internat.) Die Interessen der Jugendhilfe bestanden in einer Stabilisierung der Familienlebens, in der Förderung der schon recht guten sozialen Integration am Wohnort (Sportverein, Freundeskreis) und in der Stärkung seiner Persönlichkeit, speziell beim Überwinden der persönlichen Enttäuschung durch den Abstieg vom Gymnasium. Diese Interessen standen denen der Schule zwar nicht entgegen, aber letztlich stellte sie ihre Interessen über die der Jugendhilfe.

Eine Jugendamtsmitarbeiterin schilderte ihre Wahrnehmung einer Erwartungshaltung von schulischer Seite:

„Ganz schnell ein Problem lösen. Am besten, dass wir kommen und dieses schwierige Kind entfernen, weit weg bringen und damit ist das

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Problem dann ja gelöst. Also das kommt in Gesprächen auch oft so rüber: Da müssten wir mal (-). Wenn wir dann sagen: Nein, wir wollen doch die Familie erhalten. Das ist dann ganz schlecht und dann sehen wir das Problem wahrscheinlich nicht richtig!“ (I4, S.6, Z. 285-290)

Im Kontrast dazu steht die Kooperation zwischen der Förderschule in C. und der Jugendhilfe bei zwei vom Autor als Erziehungsbeistand gem. §30, SGB VIII betreuten Jungen. Bei beiden Schülern musste die Förderschule von einer mehrjährigen Zuständigkeit ausgehen, da bei dem jeweils attestierten Förderbedarf zum damaligen Zeitpunkt eine Weiterleitung an andere Schulen so gut wie ausgeschlossen war. Durch äußerst problematische häusliche Rahmenbedingungen gab es für das Jugendamt nur die Wahl zwischen einer ambulanten oder deutlich kostenintensiveren stationären Hilfe, wobei auch hier in jedem Fall von einer längerfristigen Hilfe auszugehen war.

Für den Sozialpädagogen der Jugendhilfe und die Schule ergaben sich optimale Kooperationsbedingungen, da alle Akteure keine Alternativen zu der sich anbahnenden Zusammenarbeit sahen. Konsens herrschte sowohl hinsichtlich kurzfristiger Ziele, wie regelmäßiger Schulbesuch, Freundschaft mit Gleichaltrigen, Förderung eines angemessenen Sozialverhaltens bzw. Abbau dissozialer Verhaltensweisen, als auch bei längerfristigen Zielen, wie altersangemessene Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme, Schulabschluss und Verbleib in der Familie/Pflegefamilie und in einem förderlichen sozialen Umfeld.

Kooperation basiert auf einem Mindestmaß an Interessenkonsens, zumindest was den Sachverhalt und die Problemrelevanz betrifft. Auch wenn zwischen Schule und Jugendhilfe durch die selbstreferentielle Geschlossenheit der Teilsysteme ein genereller Orientierungskonsens ausgeschlossen wird (vgl. Schimank 2005, 199) oder zumindest nicht wahrscheinlich ist, lässt sich mit den Begrifflichkeiten Dissens und Konsens bei Interessen und Orientierungen gut arbeiten und eine differenzierte Betrachtung vornehmen. Wenn Schule und Jugendhilfe auch in ihrer Deutung des situativen Bezugsrahmens, also der Relevanz, nicht übereinstimmen, aber ein spezifischer Interessenkonsens erreicht werden kann - wobei die Interessen je nach Akteur höchst unterschiedlich sein können, sie dürfen sich nur nicht gegenseitig ausschließen -

sind Konsens und Kooperation möglich oder sogar wahrscheinlich. Wenn kein Interessenskonsens gefunden werden kann, z.B. weil ein Akteur klare Vorstellungen hat, die der andere umsetzen soll, wird eine Kooperation ggf. nachhaltig erschwert, denn die bestehende Machtverteilung ermöglicht jedem der Akteure die „Exit-Option“, d. h. den Ausstieg aus der Zusammenarbeit.

Verglichen mit der politisch nicht majorisierbaren funktionalen Vetostellung der Lehrkräfte, also einer starken, ggf. verdeckten Blockademöglichkeit, wie sie Kussau (2007, 176ff.) beschreibt, ist die Abwehrmöglichkeit gegenüber Anliegen der Jugendhilfe gewiss nicht geringer einzustufen. Gleiches gilt auch in Gegenrichtung, also die Abwehr von schulischen Forderungen durch die Jugendhilfe.

5.2.6 Kooperationshemmnis: fehlende Zielkongruenz

Die unterschiedliche Einschätzung von Adressatenproblemen und die daraus abgeleiteten Zielvorstellungen können eine fallbezogene Kooperation schon im Ansatz verhindern. Ein Sozialarbeiter verglich die ihn beschäftigenden existenziellen Probleme von Kindern und Familien mit den Sorgen von Lehrkräften um Mappenführung, Klassenarbeitsbewertung und mündliche Zensuren. Als Beispiel fügt er Anfragen von Schulen an, die nicht als Einstieg in eine Kooperation dienen:

„(So kommen) Grundschulen mit Problemen, die eher hausgemachter Struktur sind und ansonsten weiterführende Schulen eher gar nicht, oder wenn sie etwas melden, dann ist es nicht unser Bereich. ... Gymnasien haben einen ganz anderen Leidensdruck, aber das ist in der Regel nicht mein Tätigkeitsfeld. Für Mappenordnung zu sorgen oder dass die Schulbücher mitgegeben werden, oder weil der Tag bis 17:00 Uhr geht, dass die Eltern da eine dritte Stulle oder einen Zehner mehr ins Portmonee packen, das ist erstmal nicht unser Betätigungsfeld.“ (I9, S. 4, Z. 198-209)

Spätestens dann, wenn mehrere solcher Kontakte zur einer Abweisung führten, die durchaus berechtigt sein kann, beeinträchtigt dies möglicherweise als „Vorerfahrung“ eine weitere Zusammenarbeit.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Selbst bei einem relative guten Einvernehmen zwischen den Akteuren der Schule und der Jugendhilfe vor Ort kann es erhebliche Unterschiede hinsichtlich der erforderlichen Aktivierung geben. Sowohl aus den Interviews als auch aus eigenen Erfahrungen geht hervor, dass die Schule häufig eine deutlich niedrigschwelligere Hilfe bzw. ein rascheres Eingreifen der Jugendhilfe wünscht.

„... wenn nicht schon das Kind sozusagen völlig im Graben liegt. Dass es heißt, wir kommen nicht zurecht, ... und (sie) wissen nicht mehr, was sie mit ihm machen sollen: Und jetzt holen wir mal das Jugendamt. Das kommt dann nicht so gut an bei den Eltern. - Bis Jugendhilfe sich dann gemüßigt fühlt, oder bis sie eingreifen darf, das ist ja auch sehr hochschwellig angesetzt. Da muss ja schon richtig was passiert sein.“ (I2, S.7, Z. 324-330)

Aus Sicht der Jugendhilfe sieht der gleiche Sachverhalt natürlich anders aus. Da wird der Schule ggf. unterstellt, dass sie „mittelschichtorientiert“ denkt und evtl. schon bei „Kleinigkeiten“ um Hilfe ruft.

„... da muss doch noch viel mehr geschehen, warum kommt der denn nicht in die Klinik? Also dass dann ganz schnell klar war, in der Jugendhilfe haben die nur die und die Möglichkeiten oder Frau Weise sagt auch: Frau Stein, das ist nur ein vergleichsweise harmloser Fall, den wir da bearbeiten. Die hat mich dann auch immer mal wieder so relativiert.“ (I10, S.8, Z. 365-370)

Gerade vor dem Hintergrund, dass Jugendhilfe relativ häufig mit dramatischen Situationen konfrontiert ist, kann es passieren, dass ein Hilfeersuchen der Schule in die Kategorie der Bagatellfälle gerät. Mitunter lösen sich manche Probleme auch ohne ein Eingreifen, sei es durch Gewöhnung oder weil es sich um eine zeitlich begrenzte schwierige Entwicklungsphase von Kindern und Jugendlichen handelt. Diese Erfahrungen können die Jugendhilfe dazu veranlassen, sich abwartend zu verhalten, selbst bei einer mit der Schule sonst weitgehend übereinstimmenden Sicht auf die Probleme.

Selbst wenn die Schule und die regional zuständige Fachkraft des Jugendamtes die Ansicht teilen, dass Unterstützung erforderlich ist, muss diese Hilfe erst im entsprechenden Gremium bewilligt werden.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Die Äußerungen der bereits oben zitierten Lehrerin tauchten schon unter 5.1.12 als Machtlosigkeit bzw. Machtbeschränkung eines Akteurs auf:

„... das haben wir dann so besprochen und Frau W. hat sich das auch alles aufgeschrieben. Dann wird das dort wohl in größerer Runde besprochen und dann kam einfach ganz lapidar zurück, die Stunden sind auf 12 festgesetzt, oder 15 sind es, glaube ich, und gar nicht die Stundenzahl, die wir jetzt gesagt hatten.“ (I2, S.7, Z. 353-357)

Das etablierte Verfahren, Jugendhilfemaßnahmen per Konferenz zu beschließen, soll die Qualität von Hilfebeschlüssen steigern und die für den „Fall“ zuständige Fachkraft entlasten. Damit geht einher, dass Hilfen vor einem größeren Hintergrund betrachtet werden und nur noch eingeschränkt in der Hand der Akteure vor Ort liegen. Eine vergleichbare Verantwortungsstruktur gibt es auch im Schulbereich, wo die Versetzungen und Sanktionierung von Schülern per Konferenzbeschluss erfolgt, wodurch die Lehrkraft sowohl den Schüler als auch das Kollegium im Blick haben muss und Absprachen mit der Jugendhilfe, z.B. hinsichtlich des Verbleibens eines Schülers in der Klasse, nur bedingt gültig sein können.

An dieser Stelle wissen SozialpädagogInnen und Lehrer in der Regel viel-sagende Geschichten zu erzählen von mikropolitischen Beeinflussungen und Verhandlungen vor und in Konferenzen sowie von überraschenden Beschlüssen zu Gunsten oder zu Lasten von Schülern.

Diese o.a. Erkenntnisse zur Zielkongruenz sind nicht neu, sondern wurden bereits früher beschrieben. Das Scheitern, bzw. Hemmen der Kooperation droht durch die „Doppelebenen interinstitutioneller Kooperationszusammenhänge“ (v. Santen u. Seckinger 2003, 362). In Institutionen agieren Personen, die auf der Gegenseite wieder auf Institutionen und Personen treffen. Durch die „doppelte Repräsentanz“ der Kooperationsparteien bei der interinstitutionellen Kooperation ergibt sich die Notwendigkeit der „doppelten Zielkongruenz“, also der Notwendigkeit einer Kongruenz der Kooperationsziele der Institution und der Institutionenvertreter (vgl. a.a.O. 363). V. Santen und Seckinger verweisen auf die doppelte Störanfälligkeit interinstitutioneller Kooperationsbeziehungen:

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

„Sowohl die Institutionen als auch die Personen müssen zur Kooperation bereit sein. So wird z.B. eine Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe scheitern, wenn zwar das Schulamt oder die Schule zu einer Zusammenarbeit bereit ist, aber die LehrerInnen, die diese Kooperation tragen, sie mit Leben füllen müssen, sich verweigern. Die Kooperationsziele müssen sowohl mit den Zielen der Institutionen kompatibel als auch an die individuellen und fachlichen Ziele der konkreten Personen anschlussfähig sein - eine Konstellation, die nicht immer als gegeben angenommen werden kann. Beide Ebenen müssen vom Nutzen einer Kooperation überzeugt sein, und dies muss auch auf beiden Ebenen erfahrbar sein, damit die notwendige Motivation zur Kooperation erhalten bleibt“ (a.a.O.).

Faktisch ergeben sich hieraus gleich mehrere Risiken. Die doppelte Zielkongruenz ist mitunter schwer herzustellen und aufrecht zu erhalten bzw. auch anfällig für Störungen. Das gilt in hohem Maße, wenn Beteiligte entdecken, dass es ggf. arbeitserleichternde Alternativen zur Kooperation gibt. Hier sei als Beispiel die Ausschulung ohne Abschluss nach Erfüllung der Pflichtschuljahre oder die befristete Suspendierung von Schülern genannt, mit der sich eine Schule einseitig Entlastung verschaffen kann. Innerhalb der Kooperation kann es zudem auf den Ebenen bzw. zwischen allen Akteuren zu einer Trennung von „Talk“ und „Action“ kommen. Neben konkreten Differenzen zeigt sich, dass Akteure unsicher sind, was sie von der Gegenseite erwarten können, bzw. ob es sich lohnt, für eine bessere Kooperation aktiv zu werden.

5.2.7 Erwartungen als Kooperationshemmnis

Bei der Interviewauswertung fiel auf, dass gemeinsame Zielvereinbarungen und ggf. Probleme mit derartigen Zielen nicht als Kooperationsproblem benannt wurden. Mögliche Hemmnisse liegen offenbar auf der darüber liegende Ebene, d. h. bei den den Zielen vorgeschalteten Erwartungen.

Jugendhilfe-Mitarbeiter gehen davon aus, dass die Schule erwartet, dass sie Kinder und Jugendliche möglichst schnell an die Erfordernisse der Schule anpassen.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

„Ich denke mal, natürlich ist es mal so, dass wir als Instrument dazu beizutragen, dass Verhaltensveränderungen erfolgen. Das ist ein hoher Anspruch, ich nannte vorher das Stichwort Reparaturwerkstatt ... Also wie ich eingangs sagte, es geht ja auch immer um zeitlich, also zeitnahe Umsetzung von Zielen, die ja auch im Raster der Schule die rechte und linke Grenze darstellen. Und da erhofft man sich natürlich, dass diese Art der Intervention und der Hilfestellung in diesen Rahmen passt. Nicht? In dieses Raster. (A: Den Jugendlichen passend machen?) Den Jugendlichen passend machen. Das ist zwar, das ist natürlich der völlig falsche Ansatz, aber ich sage mal, das spiegelt das so wieder.“ (I5, S.6f, Z. 294-308)

Lehrkräfte nehmen hingegen an, dass die Jugendhilfe von ihnen Informationen verlangt, sei es in direkten Gesprächen, sei es schriftlich. Letztere ggf. in einer Form, dass mit ihnen rechtliche Schritte ermöglicht oder gerechtfertigt werden können.

„Information. Information. ... ich glaube, die erwarten von uns möglichst konkrete Rückmeldungen über das schulische Leben des Kindes. Also Verhalten, Leistung, Auffälligkeiten. Damit die dann wiederum darauf reagieren können. Ich denke da gerade an den Unterstufenbereich, dieses Mädchen mit der Inobhutnahme. Wo es viel darum ging, wo das Jugendamt gesagt hat: Bitte ruft uns an, bitte schreibt uns Notizen, bitte schickt uns Emails, bitte macht das alles aktenkundig.“ (I7, S.8f, Z. 405-415)

Neben divergierenden Zielen und fehlenden gemeinsamen Schnittmengen beschreibt Deinet unklare Erwartungen als wesentliches Problem. Er beklagt, dass in der Praxis Ziele so formuliert werden, dass sie sich eher auf die Institution Schule beziehen als auf die Kinder und Jugendlichen. „Dagegen sieht Jugendhilfe als Ziel die Veränderung bzw. Entwicklung sozialer Verhaltensweisen eines Kindes oder Jugendlichen. ... Je unklarer und verschwommener Zielsetzungen bleiben, desto konflikträchtiger wird eine Zusammenarbeit zweier so unterschiedlicher Partner“ (2003, 24f.).

Mehrere Interviewstellen verweisen auf die Bedeutung antizipierter Erwartungen hinsichtlich der Wünsche des möglichen Kooperationspartners, wobei aber davon ausgegangen werden kann, dass die kooperationshemmende

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Wirkung besonders deutlich wird, wenn inhaltliche oder moralische Bedenken, Ressourcenknappheit oder persönliche Überforderung hinzukommen.

Eine problematische zeitliche Anspruchs- und Erwartungshaltung von Lehrkräften beklagte eine Jugendamtsmitarbeiterin. Offensichtlich soll eine Hilfe rasch Wirkung zeigen und Probleme in der Schule umgehend lösen:

„Aber da in so einem guten Gespräch zu bleiben mit den Lehrern und nicht ständig wieder jemanden verteidigen müssen, sondern sagen: Die Situation ist so (-) und da ist jetzt jemand (eine Person der Jugendhilfe) drin, aber das braucht Zeit und da müssen wir alle aber auch ein bisschen Geduld aufbringen. Ja, das so rüber zu bringen zu den Lehrern. ... Dass das eine ganz andere Sache ist als Schule und dass da eben auch noch mehr Sachen hinter stehen als nur die fehlenden Hausaufgaben, das ist manchmal mühsam. (I4, S. 2f, Z. 101-107)

(In Bezug auf Erwartungen der Schule) Ja. Ganz schnell ein Problem lösen. Am besten, dass wir kommen und dieses schwierige Kind entfernen, weit weg bringen und damit ist das Problem dann ja gelöst. Also das kommt in Gesprächen auch oft so rüber.“ (I4, S. 6 Z. 285-287)

Statt Kooperationsabwehr kommt hier also die Klage, dass die Schule zu schnell Verhaltensänderungen bei den Adressaten erwartet. Die Verhaltensprobleme von Schülern können also hier zu einer Zusammenarbeit führen, aus der dann eine Hilfe gemäß SGB IIX wird. Als Auftragnehmer übernimmt meist ein Freier Träger der Jugendhilfe die Umsetzung. Die nun aktiv werdende sozialpädagogische Fachkraft kann die Anliegen der Schule nicht mehr relativieren und zurückweisen, sondern hat das Gefühl, „liefern“ zu müssen.

„Das heißt, wenn es um die Wirksamkeit geht: Das habe ich schon mal so unter uns Kollegen auch erfahren, dass durch ständige Forderungen der Schule und scheinbar, ich sage mal, nur mäßig wirkende Verhaltensänderungen, die ja damit einher gehen sollen, nicht in einem gewissen Zeitfenster vollzogen werden konnten.“ (I5, S. 3, Z. 115-120)

Die Erwartungen der Schule bezüglich der Geschwindigkeit von erstrebenswerten Änderungen, z.B. des Schülerverhaltens, kann als Druck und Zumutung ankommen.

Letztlich können somit sowohl unklare oder antzierte, als auch enttäuschte und sogar klar artikulierte Erwartungen zu Kooperationshemmnissen werden.

5.2.8 Kooperationshemmnisse: Autonomieeinbußen und Rechtfertigungszwang

Für dieses Hemmnis lassen sich mehrere Belege finden. Die Jugendamtsmitarbeiterin Frau Weise (Interview I1, siehe auch 5.1.9) befragte in X. ein Kind in der Schule zum Verdacht sexueller Übergriffe in der Familie. Die Erläuterung der Hintergründe der Aktivität und der eigenen Zielsetzung hätte die Jugendamtsmitarbeiterin zumindest im Vorfeld Zeit gekostet und Mehraufwand bedeutet und ggf. das Befragungsvorhaben in Frage gestellt. Die als unvermeidlich und rechtlich zwingend dargestellte Nichteinbindung der Lehrkraft, bei gleichzeitig fehlender Vertrauensbeziehung, führte in diesem Fall allerdings zu heftigen Auseinandersetzungen und zur Intervention der jeweiligen Vorgesetzten.

Beispiele für autonomes Handeln in Schule und Jugendhilfe, so dass keine Absprachen erfolgen und die Akteure sich nicht mit Kooperationsfragen befassen, lieferten die Interviews und Fallbeispiele.

Ein Beispiel für den Akteur Jugendhilfe: Ein Kind wird von Jugendamtsmitarbeitern ohne Vorankündigung mit polizeilicher Unterstützung in dramatischer Weise aus der Schule geholt und in eine entfernte stationäre Jugendhilfeeinrichtung gebracht (siehe Interviewausschnitt I7, S. 2, Z. 45-64 im Kapitel 5.2.3).

Ein Beispiel für einen langen Zeitraum autonomen Handelns der Schule:

Der Schüler Werner B. musste nach diversen Konflikten das Gymnasium in D. verlassen und wurde an der Realschule in C. in die 8. Klasse aufgenommen. Auch dort fiel er nach kurzer Zeit wieder durch Regelverstöße auf und es gab darauf hin zwei Klassenkonferenzen im ersten Schulhalbjahr. Danach

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

verschärften sich die Sanktionen gegen den „verhaltensschwierigen“ Schüler und es erfolgte zuletzt ein Ausschluss von drei Monaten vom Unterricht. Erst nach diesen drei Monaten, nachdem die Versetzung in Klasse 9 nicht mehr möglich war und als die Familie ihre Not signalisierte, wurde das Jugendamt eingeschaltet und eine Erziehungsbeistandsschaft gem. §30 SGB VIII. beschlossen. (G. E., Berichtsauszüge aus der persönlichen Jugendhilfeakte 2010-2011).

Aus der Organisationsperspektive können durch Kooperation Autonomieverluste drohen.

Vielfach bestehen Interdependenzen, und eine Zusammenarbeit ist nicht oder kaum zu umgehen, doch im Moment, wo sich Kooperationsmuster verstetigen, entstehen ggf. zusätzliche Abhängigkeiten, die die tatsächliche oder auch nur gefühlte Unabhängigkeit einschränken. Wenn eine Schule oder eine Jugendhilfeeinrichtung in ihrem Bereich Entscheidungen zu Gunsten oder zu Lasten eines Adressaten fällt, wird sie sich ab einem gewissen Grad der Kooperation zumindest genötigt sehen, diese nachvollziehbar darzustellen und zu begründen (vgl. v. Santen u. Seckinger 2003, 378).

Da Schule nicht wirksam zur Zusammenarbeit gezwungen werden kann, unabhängig von den rechtlichen Rahmenbedingungen, ist es ihr möglich, in bestimmten Fällen die Kooperation mit der Jugendhilfe zu vermeiden, um so keinem Rechtfertigungsdruck zu unterliegen. Autonom handelnd kann Schule, durch Beschlüsse der Schulkonferenz gemäß den Landesschulgesetzen, Schüler längere Zeit vom Schulbesuch ausschließen, und zumindest die höheren Schulen haben die Möglichkeit, „Problemfälle“ an die nächst niedere Schulform abzugeben. Schon die niedrigste Stufe der Einflussnahmehierarchie der Jugendhilfe aus Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung (vgl. Schimank 2007; Brüsemeister 2008, 198f.) kann von Schulleitungen und Lehrkräften als sehr unangenehm empfunden werden.

Schon durch die reine Präsenz von externen Professionen kann klar zu Tage treten, dass bei bestimmten Verfahrensweisen eine deutliche Differenz zwischen Talk und Aktion besteht, z.B. wenn zwischen dem geäußerten oder gar schriftlich fixierten Anspruch, keinen Schüler zurückzulassen oder zu beschämen, und den schulischen Konferenzbeschlüssen ein eklatanter Widerspruch besteht.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Wenn in einer akuten Situation ein autonomes Handeln möglich ist und für den Akteur die Aussicht besteht, dass das Ergebnis für ihn befriedigend ausfällt, kann eine Kooperation unterbleiben. Das gilt ggf. auch dann, wenn es Fakten gibt, die für die Einbeziehung einer Fachkraft der anderen Institution sprechen. Eine Erläuterung der eigenen Absichten und eine mögliche Diskussion erübrigen sich, wenn Kooperation vermieden wird. Erklären lässt sich dieses Handeln als zweckrational und ökonomisch, speziell wenn man davon ausgeht, dass Akteure inkrementalistisch entscheiden. Dies bedeutet die Wahl einer Alternative, die partiell die eigenen Belange in den Vordergrund stellt, die relativ schnell umsetzbar ist, „die in ihrem Einflussbereich liegt und die wenig Konflikte erwarten lässt“ (Schimank 2010, 109).

Diese Forschungsarbeit, vorangegangene Untersuchungen und etablierte theoretische Ansätze belegen, dass drohende Autonomieeinbußen und Rechtfertigungsdruck ein erhebliches Kooperationshemmnis sein können.

5.2.9 Kooperationshemmnis: Systemspezifische Sichtweisen

Wenn man Schule und Jugendhilfe als streng getrennte eigenständige Systeme betrachtet, wird das Scheitern von Kommunikation und damit auch von Kooperation verständlich.

„..., dass die Schule oft die Idee hat, einem Kind geht es schlecht und dieses Kind oder auch die Familie, die da dran hängt, braucht aber jetzt ganz viel! Also um so schlechter es geht, umso größer muss das Hilfspaket sein. Und ich würde sagen, dass wir Sozialarbeiter da doch mehr abwägen. Und, wir müssen ja auch gucken, dass wir die Leute nicht zuschütten, nicht? (A: Mit Hilfe. Oder dann erlernte Hilflosigkeit erzeugen –) Ja. Ja. Oder dass ganz viele Hilfen, also die Familienhelferin und die Ergotherapie und das SPZ (Sozial-Pädiatrische Zentrum) und noch dieses und jenes. Ich denke, das sind so Vorstellungen von Leuten, die in helfenden Berufen sind, aber nicht Sozialarbeiter. Na? Also das Kind braucht ganz viel. Und jetzt komm ich ja in Fluss (lacht). Es ist auch das Mittelschichtdenken. (A: Das herrscht klassisch bei Lehrern?) Ja, das Mittelschichtdenken. Und wie (-) und Förderung. Förderung ist ja das Thema Nummer eins,

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

nicht? Und das Beste fürs Kind. Und was kann alles Gutes getan werden. Weil sie es mit ihren eigenen Kindern ja auch so machen. ... Und das ist so diese Vorstellung, und dass ein Kind ja vielleicht noch etwas ganz anderes brauchen könnte und dass Schule ja vielleicht auch gar nicht das Wichtigste ist für dieses Kind. Dass also (-) da wird nicht hingedacht.“ (I1, S.6f, Z. 298-325)

Die Sozialarbeiterin sieht bei Lehrkräften ein „Mittelschichtdenken“ und nimmt für sich in Anspruch, die Vielseitigkeit und Vielschichtigkeit der Probleme wahrzunehmen. In diesem Zusammenhang wird den Lehrkräften eine „Defizitorientierung“ zugeschrieben und eine generelle Schwierigkeit, mit „randständigen Familien“ umzugehen. Damit werden die unterschiedlichen Deutungsmuster bei der Arbeit an einem „Problemfall“ zwischen MitarbeiterInnen der Jugendhilfe und der Schule deutlich, die geeignet sind, eine Zusammenarbeit zu behindern. Natürlich könnten diese Unterschiede auch genutzt werden, um die jeweilige Sichtweise zu erweitern, aber dies würde neben der erforderlichen Offenheit auch deutlich mehr Zeit erfordern.

Theoretische Hinweise bzw. Begründungen für dieses Kooperationshemmnis liefert neben Luhmann eine große Anzahl von Autoren, die sich auf die Systemtheorie beziehen. Hier sollen exemplarisch nur einigen Kernbegriffe aufgeführt werden. Gemäß funktionaler Differenzierung sind Schule und Jugendhilfe Teilsysteme und können nicht Aufgaben eines anderen Teilsystems übernehmen. Beide verfügen über eigene Codes (was im Falle von Erziehung und Bildung z.B. auf „besser oder schlechter“ hinauslaufen kann) und einer mit diesen verbundenen Orientierung an Differenzen, also Unterscheidungen (z.B. welches Verhalten bei jungen Menschen als angemessen gelten kann). Hinzu kommen teilsystemspezifische Rationalitätsstandards, die jeweils fachspezifischen Kriterien folgen. Sowohl für die Schule als auch für die Jugendhilfe gilt, dass an sie unterschiedliche gesellschaftliche Erwartungen gerichtet sind (vgl. Brüsmeister 2008, 186ff.). Schon dieser kurze Abriss weist auf eine Vielzahl von möglichen Barrieren bei der Kooperation hin, wobei die Auswertung der Interviews bewusst nicht auf das Finden bzw. Belegen systemtheoretischer Kooperationshemmnisse ausgerichtet war.

5.2.10 Kooperationshemmnis Kommunikationsschwierigkeiten

Die Wichtigkeit ausreichender Kommunikation wurde mehrfach betont, bzw. es wurde ein fehlender oder ungenügender Austausch der Akteure als Kooperationshemmnis deutlich. Diese Problematik wurden sowohl von Schule als auch von Jugendhilfe geschildert:

„Das heißt, der Kontakt, woher er kommt ist egal, vom Jugendamt, von Schule, der gelingt, wenn nicht nur Infos kurz rausgegeben werden. ... (Schilderung von Details eines Falles). Dann ist die Mutter mit dem Kind ins Frauenhaus. Und da waren 3 Wochen, ich habe da angerufen. Nichts. Anrufbeantworter. Keine Rückmeldung. Und dann irgendwann beim Jugendamt: Ach wussten Sie das nicht, die sind im Frauenhaus. Und dann ist es so, wenn diese Kommunikation nicht mehr läuft, dann (-) ist da wirklich auch ein Bruch.“ (I10, S.2, Z 69-83)

Eine Jugendamtsmitarbeiterin äußerte sich auf die Frage, was sie zur Verbesserung der Zusammenarbeit unternehme, gezielt zur Kommunikation:

„Wenn Schule auch gerne Rückmeldungen hätte oder wenn es auch Sinn macht, Rückmeldungen zu geben, das mache ich auch, also da bin ich schon dran, ... also dass dieser Informationsfluss, also dass das auch kommt von mir. ... Also dass ich das nicht verschludere oder für nicht so wichtig halte.“ (I1, S., Z 148-156)

Die Akteure legen großen Wert auf die Weitergabe von Informationen und sind sich der Bedeutung von Kommunikation für die Kooperation bewusst. Da Kommunikation aber einen Teil der knappen Ressource Zeit erfordert, steht dieses Problem in engem Zusammenhang mit dem strukturellen Hemmnis der Überlastung.

5.2.11 Zusammenfassung der inhaltlich - aufgabenbezogenen Kooperationshemmnisse

Die inhaltlich-aufgabenbezogenen Aspekte umfassen sowohl Hemmnisse, die auf Differenzen und Zuschreibungen der Akteure auf Seiten der Jugendhilfe und der Schule beruhen, als auch sehr grundsätzliche Probleme interorganisationaler Kooperation. Die inhaltlich - aufgabenbezogenen Kooperationshemmnisse haben eine grundlegende Bedeutung für die Zusammenarbeit, bzw. dafür, ob eine solche überhaupt angestrebt wird. Im Gegensatz zu etlichen strukturellen Hemmnissen und zu den nachfolgend im Kapitel 5.3 beschriebenen personenbezogenen Aspekten können inhaltlich-aufgabenbezogene Hemmnisse dauerhafter sein, d. h. Strukturveränderungen und Personenwechselln trotzten. Bei einigen Aussagen kann von Verallgemeinerungen bzw. Generalisierungen gesprochen werden. Im erweiterten Sinne handelt es sich dann um kollektive und zeitlich dauerhaftere Einstellungen.

Inhaltlich - aufgabenbezogene Aspekte haben erheblichen Einfluss auf die Kooperationsmotivation der Akteure und können bestimmte strukturell-organisatorische Sachverhalte erklären bzw. diese auf Dauer stellen.

5.3 Personenbezogene Kooperationshemmnisse: „Menschliche Probleme“

5.3.1 Prinzipielle Konflikte oder Differenzen zwischen den Akteuren der Schule und der Jugendhilfe als Kooperationshemmnis

Durch vorangehende Arbeiten, z.B. von Oelerich (1998) und Pauli (2008) gab es Hinweise auf ein erhebliches Konfliktpotenzial zwischen den Akteuren der beiden Professionen in Schule und Jugendhilfe. Die Frage nach diesbezüglichen Konflikten floss in den Interviewleitfaden ein und es erfolgte eine Sensibilisierung auf Hinweise in den Gesprächen. Ein „sich blind Stellen“ im Sinne einer theoretische „Offenheit“ war hier ausgeschlossen.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Um so mehr erstaunt es, dass die in der Literatur genannten Vorbehalte und Probleme sich nicht in erwarteter Weise in den Interviews bestätigten. Wenn es Vorbehalte gab, waren sie nicht pauschal gegen die andere Profession gerichtet, sondern auf Personen und deren Handeln bzw. Nicht-Handeln.

„Es ist mehr, hm, mehr so, wenn die Persönlichkeit des Lehrers von mir als sehr anstrengend erlebt wird, weil sie sehr moralisierend daherkommen und eben sehr fordernd. Und wenn auf einmal ein Beziehungskonflikt zwischen mir und dem Lehrer entsteht, weil ich mich dann dem entziehe, verweigere, kritisch eine andere Position beziehe – und sage: nein, das ist jetzt nicht mein Gedanke, wie der erste, nächste Schritt jetzt aussehen sollte – oder aber die Einschätzung habe, dass noch nicht der Punkt erreicht ist, dass das Jugendamt jetzt auch eingreifend tätig wird und dann, dann kann es schnell zu einem Konflikt kommen. Aber das hängt dann immer sehr an der Persönlichkeit eines Lehrers.“ (I8, S.2, Z 64-74)

Es wird hier auf eine zwischenmenschliche Interaktion Bezug genommen, wobei Moralisieren, Fordern und unterschiedliche fachliche Positionen die Beziehung belasten.

Neidgefühle der Lehrkräfte auf Beschäftigte in der Jugendhilfe sind ebenfalls als Kooperationshemmnis möglich. Diese Gefühle werden unterschwellig mitgeteilt, wenn in Gesprächen darauf verwiesen wird, die Sozialpädagogen seien in der Einzelfallhilfe in der komfortablen Situation, das Kind oder den Jugendlichen ohne gruppensituation und ohne Leistungsdruck zu betreuen.

„Konflikte, wenn auch schwelend. Wir haben uns, glaube ich, noch nie gestritten mit irgend einem Jugendhilfekollegen, aber wir haben ab und zu schon mal so Fälle. (...) Und da kam dann mal wirklich ein verschnarchter Kollege an, der total (lacht) desinteressiert den Vormittag mit dem Schüler verbracht hat, beziehungsweise wenn man dann mit dem Schüler mal gesprochen hat: Was habt ihr gestern gemacht? Wir waren Eis essen. Ja gut. Kann man mal machen. (Lacht!)

(A: Kann man mal machen.) (Wir lachen beide.)

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Eben. Genau! Ja, wir waren Eis essen. Aber dann war eben immer nur Eis essen und irgend eine andere Spaßveranstaltung, wo wir dann gesagt haben: Oh - Mann. Da wird ja eine Menge Geld reingepumpt. Kann der nicht mal ein bisschen aktiver werden, der Kollege. Der hat dann gesagt: Ich muss erst mal einen Draht zu dem Kind finden. Ich muss erst mal einen Draht finden. Und das hat uns schon ganz schön angefressen. Der war (-) irgendwie (-). Das war nicht das, was wir uns von einer Unterstützungsmaßnahme vorgestellt haben. Dass er sich quasi lustige Nachmittage mit dem Kind macht. Was eben mit Sicherheit einen großen Teil ihrer Arbeit ausmacht. Also zum Kind einen Draht finden: Wie vertraut er mir? Und so weiter und so fort. Nur war das in unserer Situation, in der wir mit dem Schüler richtig Last gehabt haben, war das natürlich schon ziemlich unbefriedigend. Dass wir keinen einzigen Fortschritt gesehen haben und nichts hat sich getan. Und der Kollege meldet nur: Ich muss erst mal Kontakt finden. ... Aber wie Kaugummi zog sich das so hin. Und nichts tat sich. Und das hat unter den Kollegen hier, die damit zu tun hatten, schon Verwunderung ausgelöst und das war, würde ich schon sagen, von unserer Seite aus sehr konfliktgeladen. Wir haben das dem Kollegen gegenüber nicht so explizit gesagt. Wir können ihm ja nicht sagen: Mach mal was anderes mit dem Kind. Aber das war (-). Aber ich sage mal, solche Situationen, die tragen Konfliktpotenzial.“ (I7, S.6f, Z. 294-336)

Selbst wenn der im Interview geschilderte Sachverhalt sich auf einen Einzelfall bezog, wird die Konflikträchtigkeit bei der Beurteilung des gegenseitigen Handelns deutlich. Die Lehrkräfte halten mit einem hohen Maß an Selbstverständlichkeit Unterricht, während sich die in der Jugendhilfe tätigen Fachkräfte sehr intensiv um die Mitwirkung des Jugendlichen bemühen müssen, um so etwas wie eine „Interventionsberechtigung“ von ihm zu erhalten und ggf. Verhaltensänderungen zu bewirken.

Keine Hinweise gab es auf berufskulturelle Differenzen, obwohl derartige Äußerungen sich mehrfach angeboten hätten. Die Interviewten sagten, dass sie sich von der jeweils anderen Profession wertgeschätzt fühlten und dass sich die unterschiedlichen Fachlichkeiten ergänzen würden. Für die Einschätzungen von Pauli ließ sich kein expliziten Belege finden, wobei sie auch nicht ent-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

kräftet wurden. Sie führt als Erklärung für Kooperationshemmnisse berufs-kulturelle Hintergründe an und verweist auf eine „habituelle Verankerung der Selektion bei LehrerInnen, deren Strukturlogik nicht auf Kooperation ausgerichtet ist“ (2008, 112). Die SozialpädagogInnen haben ihr zufolge die Strukturlogik der Inklusion in ihrem Verhalten eingeschlossen (a.a.O.).

Die Interviews lieferten keine Belege für eine kooperationshemmende Wirkung von Statusunterschieden, obwohl in der Fachliteratur und in gewerkschaftlichen Veröffentlichungen auf die kooperationsbeeinträchtigende Wirkung der Statusunterschiede zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Beschäftigten hingewiesen wird. Es gibt erhebliche Gehaltsdifferenzen zwischen ErzieherInnen und Lehrkräften; und da die Bezahlung eine Form von Anerkennung und gesellschaftlicher Wertschätzung darstellt, werden damit Statusunterschiede ausgedrückt. Deinet sieht in der unterschiedlichen Entlohnung in hierarchischen Systemen eine Hürde für die Zusammenarbeit (2001, 181). Neben der Bezahlung ist die Arbeitsplatzsicherheit ein weiteres Statusmerkmal. Auch hier erscheinen Lehrkräfte als Beamte oder Angestellte ohne Befristung besonders privilegiert. In der sozialen Arbeit gibt es bei freien Trägern, also den Jugendhilfeanbietern, häufig befristete Beschäftigungsverhältnisse. Sowohl in der Schule als auch in der Jugendhilfe häufen sich Teilzeitbeschäftigungen. Die Gewerkschaft weist auf eine neue Randbelegschaft mit prekären Arbeitsverhältnissen in Schulen hin und meint damit in erster Linie Honorarkräfte und „Mini-Jobber“ für die Betreuung in Ganztagschulen (vgl. Amendt 2014), befristet als Vertretung eingestellte „Springer“-Lehrkräfte und Beschäftigte mit „nichtunterrichtlichen pädagogischen Aufgaben“ in der Inklusions- und Einzelfallhilfe (vgl. Bruno-Latocha 2015).

Dass eine kooperationshemmende Wirkung von Statusunterschieden in der vorliegenden Arbeit nicht nachgewiesen werden kann, liegt mit hoher Wahrscheinlichkeit an der Auswahl der Interviewpartner. Durch die langfristige Interviewvorbereitung, mit der unverzichtbaren Vertrauensbildung, konnten in der Jugendhilfe z.B. keine Jahrespraktikanten befragt werden. Auch in der Schule konnten keine ReferendarInnen oder „Springer“ befragt werden. Alle Interviewteilnehmer hatten einen sicheren Arbeitsplatz, wobei es aber er-

hebliche Unterschiede hinsichtlich der Bezahlung von Lehrerinnen und Fachkräften in der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik gibt. Diese formalen Differenzen wurden in den Interviews nicht deutlich, d. h. kein Befragter beklagte sich über fehlende Anerkennung oder gar Geringschätzung von der Gegenseite. Die mögliche kooperationshemmende Wirkung von Statusunterschieden durch unterschiedliche Arbeitsbedingungen kann damit aber auch nicht ausgeschlossen werden.

Ein Kooperationshemmnis sieht Pauli auch in der Tatsache, dass Lehrkräfte durch besonders sichere Anstellungsverhältnisse und bessere Einkommen privilegiert sind, dies „kann in der Zusammenarbeit zu Neidgefühlen und zu einer subtilen Rangordnung führen“ (2008, 105). Ob diese Annahme aus dem Bereich der Jugendarbeit auch für die Jugendhilfe gilt, konnte in den Interviews nicht belegt werden. Es kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass emotionale Vorbehalte o.g. Art oft unbewusst bleiben, verdrängt oder zumindest nicht offen mitgeteilt werden.

5.3.2 Einstufung der Kooperation als Nullsummenspiel durch einen Akteur

Inhaltlich eng verwandt mit strukturellen und inhaltlich-aufgabenbezogenen Hemmnissen, wie fehlender kooperativer Situationen oder Problemen inhaltlich-struktureller Art, wie solchen hinsichtlich der Interessen, Erwartungen und Ziele, ist die Einstufung der Kooperation als Nullsummenspiel durch mindestens einen der Akteure. Der Begriff „Nullsummenspiel“ meint, der Gewinn der einen Seite sei zwingend der Verlust der anderen. Nullsummenspiele haben also Gewinner, d. h. Akteure, die als Empfänger profitieren und Verlierer, die weniger oder gar nicht profitieren und in erster Linie Geber oder „Zahler“ sind.

Spätestens dann, wenn ein Akteur im anderen Akteur einen potenziellen Nullsummenspieler sieht, bzw. sein Verhalten diesen Verdacht nahe legt, wird die Zusammenarbeit erschwert. Die Interviews liefen etliche Beispiele, dass sich speziell Beschäftigte des Jugendamtes in eine Rolle als Geber oder „Zahler“ gedrängt fühlen, ohne dass ihnen die erforderliche Mitsprache eingeräumt wird

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

oder sich ein vorteilhaftes „Gegengeschäft“ abzeichnet. Das tatsächliche oder vermeintliche Fixieren auf die Finanzierung von Ansprüchen der Gegenseite löst Widerstand und Ablehnung aus und behindert eine Kooperation, bei der beide Seiten ihre Interessen befriedigen können. Der interviewte Jugendamtsmitarbeiter (I9) äußerte mehrfach, dass er sich in der unbefriedigenden Situation sah, „liefern“ zu sollen, ohne dass er im Gegenzug ein erhöhtes Engagement der Schule erlebte.

„Wenn die (Lehrkräfte) vorher ein Ergebnis im Kopf hatten, waren sie selten zufrieden. Wieder das Stichwort Schulbegleitung. Und wenn das dann hier nicht so gesehen wird, dann gab es auch keine Zusammenarbeit mehr. (I9, S.2, Z 100-102

In der Regel gibt es am Anfang, wenn der Druck hoch ist, eine gute Kooperation und später dann, wenn der erste Druck weg ist, dann findet nichts mehr statt. Dann gibt es keinen Austausch mehr, man telefoniert dann nicht mehr, an Hilfeplangesprächen wird dann auch nur einmalig teilgenommen, um etwas für die Schule herauszuholen. Wenn das Thema Schule im Grunde genommen gegessen ist, spielt auch das Kind und die Hilfe keine Rolle mehr.“ (I9, S.4, Z 177-183)

Auch die Soziale Gruppenarbeit, die auf der Organisationsebene ein typisches Beispiel für das Weiterreichen von Problemen, Kosten und Verantwortung von der Schule an die Jugendhilfe ist (siehe 5.1.16), kann auf der Interaktionsebene von Lehrkräften oder Schulleitungen und JugendamtsmitarbeiterInnen zu einem Nullsummenspiel werden, bei dem der mögliche Gewinn einseitig verteilt ist.

Das Problem der Verteilung der Gewinne bzw. des Nutzen in Kooperationen beschreibt auch Thimm, wobei er noch weiter ansetzt: „Nutzen muss sich nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern darüber hinaus sowohl für entsendende Organisationen als auch für die kooperierenden Personen einstellen“ (2006, 83).

Tatsächliche oder vermeintliche Einseitigkeit bei der Verteilung von Kosten bzw. Aufwand und Nutzen, also Gewinn, kann zum Kooperationshemmnis werden.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Neben dieser noch offenen Verteilung von Nutzen und Kosten in einem möglichen Kooperationszusammenhang gibt es auch Situationen, in denen eine einseitige Interessenlage schon vorab recht klar erkennbar ist. So ist z.B. ein häufiger Anlass für die Kontaktaufnahme zwischen Schule und Jugendhilfe ein Verhalten von Kindern und Jugendlichen, das den Unterricht, bzw. den Schulbetrieb stört oder zumindest den Lehrkräften Sorgen bereitet. Die Interviewstelle, die teilweise schon im Kap. 5.2.6 aufgeführt wurde, belegt dies sehr eindrücklich.

„Ich denke mal, natürlich ist es mal so, dass wir als Instrument dazu beitragen, dass Verhaltensveränderungen erfolgen. Das ist ein hoher Anspruch, ich nannte vorher das Stichwort Reparaturwerkstatt ... In diese Richtung könnte es gehen. Also wie ich eingangs sagte, es geht ja auch immer um zeitlich, also zeitnahe Umsetzung von Zielen, die ja auch im Raster der Schule die rechte und linke Grenze darstellen. Und da erhofft man sich natürlich, dass diese Art der Intervention und der Hilfestellung in diesen Rahmen passt. Nicht? In dieses Raster. (A: Den Jugendlichen passend machen?) Den Jugendlichen passend machen. Das ist zwar, das ist natürlich der völlig falsche Ansatz, aber ich sage mal, das spiegelt das so wieder.“ (I5, S.6f, Z. 294-308)

Von der Problemstellungen her kann man hier von einer Auftragszuweisung sprechen, die nach dem Prinzipal-Agent-Muster erfolgt. Widerstand seitens der Jugendhilfekräfte ist absehbar, wenn bei der Umsetzung von Aufträgen ggf. das eigene Konzept in Frage gestellt wird, z.B. dass Störungen nicht in erster Linie ein lästiges und umgehend abzustellendes Verhalten sind, sondern auch Indikatoren für unterdrückte Eigeninteressen, Überforderung, Problemsituationen, Kommunikations- und Hilfebedarf sein können.

Im Gegenzug erwarteten Jugendhilfekräfte relativ häufig Informationen von Lehrkräften über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Das Spektrum reicht hier von konkreten Fragen zu Sachverhalten bis hin zu umfangreichen Beobachtungsbögen. Diese Art von Zuarbeit schilderten sowohl Lehrkräfte als auch Jugendhilfekräfte als häufige Form der Zusammenarbeit. Der Kooperationsbegriff wird in diesen Fällen überstrapaziert, weil es an einer Zweiseitigkeit der Interessen mangelt.

5.3.3 Fehlende Veränderungsinitiative und skeptische Sicht auf Veränderungsansätze als Kooperationshemmnis

Obwohl die Interviewpartner immer wieder von Kooperationsproblemen berichteten, wurden nur wenige Veränderungsbemühungen benannt. Offensichtlich gab es kaum Ideen und Initiativen auf Seiten der Interviewten, die Schwierigkeiten aktiv handelnd zu überwinden. So antwortete ein stellvertretender Schulleiter auf die Frage, was er bislang unternahm, um die Zusammenarbeit mit Jugendhilfe zu verbessern:

„Das ist eine gute Frage. (lacht). Also ich muss sagen: Aktiv nichts. Aktiv nichts. Also ich habe (-) persönlich noch nie von mir aus (-). (Beide lachen.) Die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe entwickelt sich für mich eigentlich immer positiv, wenn die Jugendhilfe an mich herantritt.“ (I7, S.5, Z. 212-216)

Die Ursachen, dass so wenige Interviewpartner aktiv an einer Verbesserung der Kooperation arbeiten, wurden schon an anderen Stellen aufgeführt. Es ist naheliegend, dass z.B. eine gefühlte oder tatsächliche Arbeitsüberlastung, fehlende kurzfristige Entlastung bei Zeitinvestition in Kooperationsbeziehungen, Unwissenheit über Verfahrensabläufe und Zuständigkeiten usw. die Initiative hemmen.

Doch auch neu entstehende Strukturen lösen nicht unbedingt Begeisterung aus, speziell wenn die bisherigen beruflichen Vorerfahrungen keinen Grund für Optimismus lieferten. Ein regionaler „Runder Tisch“ wurde von einem Jugendamtsmitarbeiter skeptisch beurteilt und nicht als Mittel zur Verbesserung der Kooperation gesehen:

„Also was jetzt konkret so ein Gebilde „Runder Tisch“ in C. angeht, da bin ich mir überhaupt nicht klar, welche Motive leitend waren von Seiten der Stadt, des Bürgermeisters. (-) Und weil das eher diffuse Vorgaben sind und immer sehr achtsam auch darauf geschaut wird, dass allenfalls so ein Gremium auch empfehlenden Charakter haben darf, aber niemals irgend etwas mit einer gewissen Verbindlichkeit auch anstoßen und anpieksen darf...“ (I7, S.10, Z. 512-518).

Ohne strukturelle Ansätze, d. h. „Runde Tische“, Arbeitskreise o. ä. liegt es in der Hand von Einzelpersonen, die Kooperation voranzutreiben. Vor dem

Forschungszeitraum hatte eine Jugendamtsmitarbeiterin in Eigenregie Sprechstunden in den Schulen in ihrer Region eingeführt. Da das Angebot nur kurzzeitig existierte, weil die Mitarbeiterin die Region verließ, konnten leider keine Erfahrungen hierzu ausgewertet werden. Der Nachfolger hat die Idee einer stundenweisen Präsenz in der Schule nicht weiter verfolgt.

5.3.4 Fehlende „gute Beziehungen“ zwischen den Akteuren als Kooperationshemmnis

Die persönliche Ablehnung eines Akteurs der anderen Organisation wurde in den Interviews nicht geäußert, jedoch verdeutlichten Teilnehmer, dass für eine engere Zusammenarbeit die „Chemie“ stimmen muss, also ein gewisses Maß an Sympathie erforderlich ist. Eine gewisse Vorsicht bei den Interviewäußerungen mag dem Umstand geschuldet sein, dass negative persönliche Einschätzungen möglicherweise von mir als Interviewer nicht geteilt werden oder dass ich sie, ggf. ungewollt, weitergebe.

„Es kann auch problematisch sein, negativ sein, wenn die Zusammenarbeit sozusagen institutionell verordnet wird und man kann nun seinem Vis-à-vis überhaupt nichts abgewinnen. Also wenn da so eine schlechte Chemie da ist (lacht), wie da bei dem Kollegen, der immer nur Eis essen gegangen ist, ich hab das ja beschrieben. Ich hab ihn ja negativ beschrieben, daran sieht man ja schon, da ist die Zusammenarbeit natürlich nicht fruchtbar. Da mäkelst man dann auch schnell: Das hat er wieder schlecht gemacht, oder: das ist dummes Zeug, was er redet. Da ist die Zusammenarbeit nicht gedeihlich. ... Wenn sie dann aber verordnet ist, wenn man so ein ganz enges institutionelles Netz spannt, heißt das ja auch: Irgend jemand vom Jugendamt muss es machen, irgend jemand von der Schule muss es machen. Wenn das per Erlass verfügt wird. Wenn dann die Chemie nicht stimmt, dann ist das kontraproduktiv.“ (I7, S.10, Z 484-497)

Von Seiten der Jugendhilfe wurde deutlich auf den persönlichen Spielraum von Lehrkräften für die Zusammenarbeit hingewiesen, wobei auch Schulleitungen nur begrenzt Einfluss ausüben können.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

„... das ist auch sehr von der Persönlichkeit der Lehrkräfte abhängig. Was mir schon öfter aufgefallen ist, dass ich dann auch bei den Schulleitern an einen Punkt komme, wo die sagen: Ja, ich verstehe sie ja, ich hab aber keine Möglichkeit meinen Lehrer xy jetzt zu einer anderen Haltung zu bestimmen, ich habe keine fachlich-inhaltliche Weisungsbefugnis, wie der jetzt sich zu öffnen hat ...“ (I8, S.12, Z. 573-578).

Ein deutlichen Hinweis auf eine zeitweise völlig fehlende Kooperation in Verbindung mit fehlenden Beziehungen lieferte eine Schulleiterin:

„Ich glaube, wo ich dann gehört habe, dass es schwierig ist mit dem Personenkreis (im Jugendamt), die sind hier ja nie aufgetaucht, mit denen hatte ich gar nichts zu tun. Als ich dann gehört habe, das macht im Moment Frau Sowieso, das kannst du sowieso vergessen. Also in diesen Phasen gab es ja kaum Kontakte. Also damals mit Frau Müller lief es ja besser.“ (I10 S.11, Z. 542-546)

Diese aktuellen Belege passen tendenziell zu den Ergebnissen aus Forschungsinterviews von v. Santen und Seckinger, die auf „die Bedeutsamkeit einer guten persönlichen Beziehung zwischen den Kooperationspartnern“ (2003, 240) betonen und auf eine Reihe von persönlichen Merkmalen verweisen, „die eine Person erfüllen muss, damit sie von der interviewten Person als kooperationsfähig angesehen wird. Die Bereitschaft zur Kooperation wird auf individuelle Kompetenzen und Sympathien reduziert“ (a.a.O.). In der vorliegenden Arbeit wurde den Interviewten bewusst ermöglicht, bestimmte Persönlichkeitsaspekte oder auch konkrete zwischenmenschliche Konflikte im Hinblick auf die Kooperation zu benennen.

Es lassen sich zwei Muster der Beziehung erkennen:

- Gute persönliche Beziehungen zwischen Lehr- und Jugendhilfekräften, die die Kooperation fördern, bzw. zur Überwindung von Kooperationshemmnissen beitragen.
- Fehlende oder nur sehr flüchtige oder oberflächliche Arbeitsbeziehungen, die sich als Kooperationshemmnis erweisen, bzw. anderweitige Kooperationshemmnisse zur vollen Geltung kommen lassen.

In dem Versuch einer Typologie der Kooperation im Kapitel 6.2.3 werden diese Aspekte erneut aufgegriffen.

Das organisatorisch-strukturelle Hemmnis, dass der Ansprechpartner nicht oder ungenügend bekannt ist, steht in enger Verbindung mit dem Kooperationshemmnis fehlender Beziehungen. Die unter 3.1.6 aufgeführten wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Rolle von vertrauenswürdigen Repräsentanten der Systeme bestärken darin, diesen beiden Hemmnissen hohe Bedeutung zuzuschreiben.

5.3.5 Zusammenfassung der personenbezogenen Kooperationshemmnisse

Die personenbezogenen Hemmnisse verweisen auf die Rolle der einzelnen handelnden Akteure 'vor Ort', ohne die eine wirksame Kooperation nicht möglich ist. Hier geht es auch um die Eigeninitiative bzw. Freiheit der Personen, die sich einer Kooperation entgegen stellen können, wenn sie sich davon keinen Mehrwert/Benefit versprechen oder Vorbehalte gegenüber der anderen Berufsgruppe/Profession hegen. Bei den aufgeführten personenbezogenen Hemmnissen wurden Vorerfahrungen (siehe 5.1.10) nicht explizit aufgeführt, da Interviewaussagen sich auf negative Kontakte von Personen mit Institutionen, bzw. Organisationen bezogen. Gleichwohl kann man sie auch hier in diesem Kapitel aufführen, da negative Vorerfahrungen im Regelfall auf misslungenen Interaktion von konkreten Personen beruhen. In diesen Zusammenhang passt auch das hier aufgeführte Hemmnis, das durch den Wegfall einer guten persönlichen Kooperationsbeziehung entsteht. Eine neue Ansprechperson wird mit dem Vorgänger oder der Vorgängerin verglichen, wobei es gerade in einer belastenden Einarbeitungsphase einen ungünstigen Beginn geben kann. Wenn die Kooperation in erster Linie auf persönlichen Beziehungen fußte und nicht strukturell abgestützt war, kann ein Personenwechsel (siehe 5.1.17) ein erhebliches Risiko für die Zusammenarbeit darstellen.

Speziell im Umkehrschluss, das heißt, wenn personenbezogene Aspekte eine Kooperation nicht hemmen, sondern aktiv fördern, wird die volle Tragweite

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

dieser Dimension erkennbar. Wenn kooperierende Personen in der Zusammenarbeit einen Nutzen für ihre jeweilige Arbeit sehen, es z.B. zu einem Wissenstransfer kommt, in Verhandlungen gemeinsam Problemlösungen gefunden werden und durch eine Verstärkung Vertrauen wächst, werden aus den aufgeführten personalen Hemmnissen förderliche Faktoren. Ohne eine Einstufung einer Kooperation als Nullsummenspiel sind Akteure bereit, „Vorleistungen ohne direkte Gegenleistungen zu erbringen und gegebenenfalls auch mehr zu investieren als andere Akteure. Vertrauen schafft eine Interaktionssituation, in der die strikte ökonomische Rationalität des Aufrechnens von Geben und Nehmen aufgeweicht wird, ohne dass hiermit die Partialinteressen aufgehoben würden“ (Braun, 2000, 135).

5.4 Verdichtung der Befunde zu Kooperationshemmnissen

Die folgenden drei Unterkapitel beruhen auf einer gewissen Unzufriedenheit mit der Zergliederung der Interviewaussagen zur Unterscheidung einzelner Kooperationshemmnisse. An dieser Stelle schien ein Wechsel zum deduktiven Vorgehen angeraten, denn in Kapitel 3 erfolgte ja bereits eine Sensibilisierung für theoretische Zusammenhänge. Einen solchen Rückgriff regen Strauss und Corbin in einer derartigen Situation ausdrücklich an, um Hypothesen aufzustellen und dann in den Daten nach Unterstützung, Widerlegung oder Modifikationen zu suchen (vgl. 1996, 122).

Diese aufgeführten Hemmnisse lassen sich zwar in den Daten finden, in „Wirklichkeit“ sind die Dinge jedoch hochgradig miteinander verwoben, bzw. tauchen selten in Reinform auf.

5.4.1 Kooperationshemmnisse vor dem Hintergrund von Entscheidung und Handeln

Einer möglichen Zusammenarbeit geht immer eine Entscheidung voraus, die das Ergebnis einer Auswahl zwischen einer oder mehreren Alternativen ist. Diese Entscheidung ist ein kognitiver Prozess, dem Kooperation oder auch Nicht-Kooperation als Handlung folgt (vgl. Wilz, 2010, 81ff.). Wenn man den Akteuren ein mehr oder weniger rationales Handeln (nach entsprechender Entscheidung) unterstellt, beinhaltet dies, dass der individuelle Akteur ins Zentrum gerückt wird, ihm bestimmte kognitive Fähigkeiten und die entsprechende Motivation, sowie Ziele und Präferenzen zugeschrieben werden und davon ausgegangen wird, dass er sich der Situation bewusst ist und er bei der Entscheidung unter Aspekten des Nutzens Alternativen abwägt (vgl. a.a.O., 82f.).

Die Beschäftigten in Schule und Jugendhilfe sind in hohem Maße zu einem rationalen Handeln verpflichtet und haben sich an „vernünftigen“ Vorgaben oder Gesetzen zu orientieren. Diese Rationalität ist immer begrenzt und wird zum Teil auch stärker proklamiert als es dem tatsächlichen Entscheiden und

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Handeln entspricht. Dennoch ist das Konzept einer rationalen Wahl bei der Einordnung von Kooperationshemmnissen hilfreich.

Über die konkrete Situation der Zusammenarbeit hinaus verweist das Konzept auch auf die Verstetigung kooperativen Handelns. „Organisatorische Strukturen entstehen durch das zielgerichtete Handeln der Akteure und den nicht-intendierten Folgen dieses Handelns, und sie treten den Akteuren als Rahmen ihrer Handlungen, als Situation des Handelns und Entscheidens, wieder gegenüber“ (Wilz, 2010, 86).

Das entspricht in etwa dem Modell der wechselseitigen Konstitution von sozialem Handeln und sozialen Strukturen, speziell wenn man den Zeitverlauf mit einbezieht (vgl. Schimank 2010). Dabei wird deutlich, wie bedeutsam Wiederholungen für die Entwicklung von Strukturen sind.

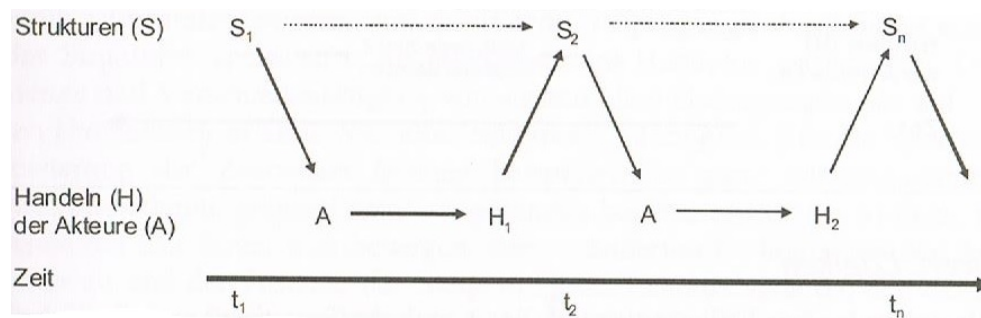


Abbildung 4: Die Reproduktion von sozialem Handeln und sozialen Strukturen im Zeitablauf (Schimank, 2010, 23)

a) Kooperationshemmnisse im Rahmen der Entscheidung:

Vorerfahrungen und Erwartungen der Akteure wirken sich auf die Motivation zur Kontaktaufnahme zum Zweck der Kooperation aus. Hemmnisse können hier negative eigene Erfahrungen bei vorangegangenen Interaktionen sein, aber auch konkrete oder diffuse Vorbehalte gegenüber der anderen Institution bzw. deren Akteuren, die in der jeweiligen Schule oder Organisation weitergegeben werden. Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch Hinweise auf die Bedeutung der Schulleitung für die Gestaltung der Kooperation.

b) Kooperationshemmnisse im Rahmen der Handlung:

Hier lassen sich die konkreten Hemmnisse aufführen, die nach einer getroffenen Entscheidung zur Zusammenarbeit deutlich werden, z.B. organisatorische Probleme bei der gegenseitigen Erreichbarkeit, Vertraulichkeit bei der Informationsweitergabe, rechtliche Grenzen und begrenzte Möglichkeiten der Akteure in ihren Organisationen.

Diese Zweiteilung der Hemmnisse spiegelt die Realität aber nur unzureichend wider und ist unterkomplex.

In einer zweiten Entscheidung können Akteure ein im Rahmen der Handlung auftretendes Kooperationshemmnis akzeptieren und als solches wirken lassen oder danach streben, es zu überwinden. Zum Beispiel lassen sich eine schlechte Erreichbarkeit oder unklare Zuständigkeit durch ausreichend hartnäckige Bemühungen überwinden bzw. klären.

5.4.2 Mangelndes Vertrauen als Kooperationshemmnis

Hinweise auf die Problematik fehlenden Vertrauens als Kooperationshemmnis zeichneten sich sehr früh ab, ohne dass dies explizit als Kategorie kodiert wurde.

Es gab eine konkrete Äußerung zu Vertrauen, die jedoch in erster Linie auf die Bedeutung von „guten Beziehungen“ verweist und entsprechen kodiert wurde:

“Ich finde, natürlich muss man sich erst mal kennen lernen, dass dann der Austausch unter einander wichtig ist. Dass man sich versteht. Es wird ganz schwierig, wenn man sich nicht auf das Fell gucken kann. Wenn jetzt ein Sozialarbeiter gegenüber sitzen würde, zu dem ich wenig Vertrauen entwickeln kann, dann hätte ich da Schwierigkeiten, die Problematik, mit Schülern und so, offen darzustellen.” (I2, S. 9, Z. 413-419)

Eine weitere Äußerung, die schon als Belegstelle für das Hemmnis Vorerfahrungen diene, ließe auf fehlendes Systemvertrauen, d. h. hier als mangelndes Vertrauen in die Organisation, mit der Zusammenarbeit stattfinden soll, schließen:

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

„Weil Schule eben, das kann ich wirklich sagen, sich für mich in diesen 30 Jahren nicht viel verändert hat. (A: Im Gegensatz zur Klientel?) Richtig. Und es immer schneller heißt: Jetzt müsst ihr was machen!“ (I4, S.4f, 198-204)

Nach der theoretischen Vorarbeit (siehe 3.1.3.3) war klar, dass die Vertrauensproblematik viele unterschiedlichen Facetten hat, d. h. dieses Kooperationshemmnis ist übergeordneter Art und lässt sich besser durch bereits gefundene Hemmnisse als durch einzelne Interviewaussagen belegen.

Personales Vertrauen wird massiv beeinträchtigt bzw. kann nicht entstehen, wenn die Ansprechpartner in der anderen Organisation ungenügend oder überhaupt nicht bekannt sind (5.1.5), oder die Zuständigkeit der Zusammenarbeit auf einer Einzelperson ruht, die ggf. nur befristet tätig ist (5.1.14). Wenn es zu einem Kontakt kommt, kann das Vertrauen durch einen mangelnden Interessenskonsens (5.2.5), fehlende Zielkongruenz (5.2.6) oder auch Kommunikationsschwierigkeiten (5.2.10) beeinträchtigt werden. Auch Unwissenheit über die Hintergründe von Entscheidungen, die rechtlichen Möglichkeiten oder die internen Vorgaben der jeweiligen Organisation (5.1.4) wirken entsprechend.

Auch wenn nicht alle potenziellen Kooperationspartner an der Zusammenarbeit teilnehmen, sollte zwischen den Schlüsselfiguren in beiden Organisationen eine Vertrauensbasis bestehen, um ggf. die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bzw. die Lehrkräfte zur Kooperation zu motivieren. An dieser Stelle wird z.B. die Bedeutung der Schulleitung erkennbar (5.1.3). Wenn damit deutlich wird, in welchem hohem Maße das Vertrauen in ein System auf personalem Vertrauen fußt, bzw. wie sich beide Vertrauenskomponenten gegenseitig bedingen, fällt es leicht, weitere Kooperationshemmnisse auf inhaltlich-aufgabenbezogener Ebene mit Vertrauensproblemen in Verbindung zu bringen. Dies sind Vereinnahmungsdenken (5.2.1) und eine kritische Sicht auf die Handlungsweisen des möglichen Kooperationspartners (5.2.2). Wenn das erforderliche Vertrauen fehlt, wird die Nutzung der Vorteile autonomen Handelns verständlich (5.2.3) und nachvollziehbar, dass sich die jeweiligen Organisationen nur schwer auf Kooperation einlassen, wenn dies die Unsicherheitsabsorption beeinträchtigt (5.2.4).

Es kann davon ausgegangen werden, dass ohne die von Endress (2012) aufgeführten Aspekte einer Vertrauenskultur (siehe 3.1.3.3), die auch die Kooperationsrisiken abdeckt, die meisten der gefundenen Kooperationshemmnisse fortbestehen werden.

Vertrauen ist also tatsächlich ein Schlüsselbegriff, um den sich Kooperationshemmnisse und Lösungsmöglichkeiten anordnen lassen bzw. mit dem sich die vorliegende Arbeit neu gliedern ließe.

5.4.3 Mischungen von Kooperationshemmnissen, ggf. mit Verstärkungseffekten

Einzelne Kooperationshemmnisse wie Personalwechsel, unterschiedliche Erwartungen und fehlende Kooperationsstrukturen können parallel auftreten und sich gegenseitig verstärken. Diese Verknüpfung wird z.B. in der Schilderung einer Schulleiterin deutlich. Die langjährige Zusammenarbeit zwischen der Schulleiterin und der Jugendamtsmitarbeiterin war gut, es hatte sich aber keine Form der Kooperation entwickelt, die nachfolgende MitarbeiterInnen übernehmen konnten oder wollten.

„(A: Sind durch die Zusammenarbeit so etwas wie Strukturen entstanden, würden Sie das so sehen? Also nicht nur punktuell?) Ja. Das ist bei Frau Weise der Fall gewesen. Und weil sich das danach nie mehr aufgebaut hat, durch diese Wechsel, oder dass ich gar nicht mehr wusste wer. Also ich habe da zwei mal angerufen, da kam dann: nein, ich bin da jetzt nicht mehr dafür zuständig. Ja, aber der ist momentan im Urlaub. ... Da konnte sich einfach keine Struktur aufbauen. Und das war bei Frau Weise wirklich so, dass (-) ich habe sie angerufen, dann und dann bin ich in I., ich komme nochmal vorbei. Dann ist das ausführlicher besprochen worden, welche Infos gab es an Schule, sie bekam den Stand hier mit. Ich sagte, da muss ja etwas passieren und sie sagte, da gibt es jetzt Familienhilfe. Und der Vater war auch schon zwei Jahre weg, oder die Mutter war schon mal im Frauenhaus, ist aber wieder hier. Und das versuchen wir hier gerade mit der Jugendhilfe zu machen. (A: Da ist dieser Austausch da gewesen?) Ja. Und dann wurde auch immer wieder sehr offen damit umgegangen,

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

wo hat Schule die Grenze und wo hat Jugendhilfe die Grenze.“ (I10, S.7f, Z 346-363)

Davor sprach die Schulleiterin über die anfängliche Kontaktaufnahme mit der Jugendamtsmitarbeiterin.

„Frau Weise hatte sich damals, als ich die Schule übernommen habe, vorgestellt. Die war dann irgendwann hier. Sie hat gesagt, da ist eine neue Schulleiterin, da fährst du mal vorbei. Sie hatte in der Nachbarschule eh zu tun, sagte sie. Sie sind ja neu hier, sprach sie mich an. Und das ist seit dem nie wieder gewesen. (-) Das ist wirklich ein Manko.“ (I10, S.7f, Z 323-328)

Hier wird eine Erwartungshaltung erkennbar. Nachfolgende Kräfte der Jugendhilfe sollten sich in der Schule vorstellen, bzw. einen Anlass im Umfeld der Schule nutzen, um persönlich in Kontakt zu treten.

„Und wenn man dann auch nur telefoniert oder schreibt, also wenn ich kein Bild dazu habe, wer am anderen Ende die Mail aufmacht oder am Hörer ist (-). (A: Kooperation fällt automatisch leichter, wenn man weiß, wen man auf der anderen Seite hat?) Ja. Ja.“ (I10, S.7f, Z 329-336)

Wenn sich zu einem Personalwechsel im Jugendamt, schlechte Erreichbarkeit, bzw. neue Zuständigkeiten ergeben, die für die Schulleitung nicht klar erkennbar sind, beeinträchtigt dies die weitere Zusammenarbeit zusätzlich. Dieser Effekt wird ggf. noch erheblich verstärkt durch den Wegfall einer vormals gute persönlichen Beziehung zum Kooperationspartner (siehe 5.5.1).

5.5 Risiken und unbeabsichtigte Folgen

V. Santen und Seckinger (2003) verweisen zwar darauf, dass selten der Fall bedacht wird, dass Kooperation möglicherweise keine angemessene Lösung darstellt (vgl. 356). Wenn dies so ist, schließt das Kooperation aber nicht aus, sondern legt eher die Vermutung nahe, dass Akteure als Experten in ihrem Arbeitsfeld mehr oder weniger unbewusst Kooperation in bestimmten Fällen als Lösungsstrategie vermeiden. Die nachfolgend aufgeführten Risiken, die durch Interviewaussagen belegt sind, können möglicherweise von Akteuren deutlich häufiger antizipiert werden und sich damit als Kooperationshemmnisse erweisen.

5.5.1 Risiko und mögliches Kooperationshemmnis: Fixierung auf persönliche Beziehungen

Es zeigte sich, dass Kooperation in hohem Maße auf Beziehung und gewachsenem gegenseitigen Vertrauen, möglichst durch vorangegangene gelungene Interaktionen basiert. Ohne diese Basis wird eine Kooperation beeinträchtigt, bzw. es erfolgt keine Zusammenarbeit und die Akteure agieren aneinander vorbei.

Der bereits unter 5.1.11 dargestellte Fall, in dem Frau Weise und eine weitere Kollegin des Jugendamts ein Kind in der Schule befragten, verdeutlicht Beziehungs- und Vertrauensaspekte in besonderem Maße.

Zwischen der Lehrkraft und den Jugendamtsmitarbeiterinnen, aber offensichtlich auch zwischen den übergeordneten Personen in der betreffenden Schule und im Jugendamt bestand keine Beziehung, die auf einem grundsätzlichen Vertrauen beruhte und die ein formelles Nachspiel erübrigt hätte.

Wenn keine Kooperationsstrukturen bestehen, ist die gesamte Gestaltung der Kooperation abhängig von den persönlichen Kontakten. Wenn die Beziehung zwischen den Personen gut ist, funktioniert die Zusammenarbeit:

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Hinweise liefern Äußerungen zu konkreten Personen in Schulen bzw. in der Jugendhilfe, mit denen die Interviewten eine gute Zusammenarbeit pflegen bzw. pflegten:

„Hat man eine offene Schulleitung, Hauptschule in I., durch Herrn Marquard, da sind so viele Sachen möglich, das ist alles gar kein Problem.“ (I4, S.9, Z 413-415)

Ergänzend zur folgenden Äußerung einer Schulleiterin, die zum Teil schon unter 5.4.3 zitiert wurde, kann gesagt werden, dass eine langjährige und sehr gute Arbeitsbeziehung, die durch Personenwechsel endet, durchaus eine Herausforderung für Nachfolger sein kann:

„Aber seit Frau Weise nicht mehr da ist (-). ... Und das ist seit dem nie wieder gewesen.“ (I10, S.7, Z 321-326)

Während eine gute persönliche Beziehung die Zusammenarbeit fördern kann, kann ihr Fehlen zu einem ernsthaften Kooperationshemmnis werden. Wenn die erste Kontaktaufnahme unerfreulich verläuft und keine persönliche Beziehung aufgebaut werden kann, bzw. die Beziehung als schlecht bewertet wird, unterbleibt eine Kooperation, bzw. es gibt nur punktuelle Kontakte.

Störungen auf der zwischenmenschlichen Ebene können daher die Zusammenarbeit massiv beeinträchtigen. Die Interviewäußerungen aus beiden Organisationen korrespondieren mit den Schilderungen von v. Santen und Seckinger, wonach einzelne Beteiligte Kooperationszusammenhänge von strukturellen Voraussetzungen und Settings losgelöst betrachten und auf individuelle Sympathie und Beziehungsqualität reduzieren (vgl. 2003, 351). Nach Maykus erfordert eine gelingende Kooperation ein organisatorisches und strukturelles Fundament, d. h. eine personenübergreifende Kooperation, die nicht nur auf die Beziehungsqualität zwischen einzelnen Akteuren abhebt (vgl. 2011, 43).

Es kann als gesichert gelten, dass mangelndes Vertrauen und fehlende persönliche Kontakte formeller und informeller Art im Arbeitsfeld von Schule und Jugendhilfe ein massives Kooperationshemmnis darstellen, welches durch fehlende Strukturen noch verstärkt werden kann.

5.5.2 Risiko der Kooperation am Interesse der Adressaten vorbei

Auf die Frage, ob sie auch Nachteile einer engeren Kooperation sehe, äußerte eine Jugendamtsmitarbeiterin mit drei Jahrzehnten Berufserfahrung:

„Ja. Für die Klienten! (lacht) Also ich erlebe im Moment, dass sich ein freier Träger und eine Schule dermaßen gut verstehen, dass natürlich alles dafür getan wird, dass dieses sich gut Verstehen auch aufrecht erhalten bleibt. Dann wird es zu einem Netzwerk und (-) ja. Dann arbeiten die Helfer super zusammen und manchmal auch über den Kopf der Klienten hinweg. Das kann passieren. (A: Der Klient ist in einem Netz der Hilfe gefangen?) Richtig. Auf der Helferebene sind sich alle super einig und verstehen sich super gut. Und dann kommt ja auch nichts Kritisches mehr da rein. ... Und dann ist man ja zum Beispiel in der Gefahr: nein, die Lehrerin kenne ich, also das ist so eine nette Lehrerin, das ist alles nicht richtig, was sie da sagen. Dann können die Klienten auch ganz schnell sehr alleine da stehen.“ (I1, S.10f, Z 490-504)

Auf Nachfrage betonte die Interviewpartnerin die Notwendigkeit einer kritischen Distanz, die an anderer Stelle ggf. schon ein Indiz für ein Kooperationshindernis sein könnte.

(A: Es ist also schon wichtig, dass es zwei Seiten gibt, die sich eventuell ergänzen, auf jeden Fall aber nicht fast zusammenschmelzen?) Jaa, ja, ja. Also ich finde, eine kritische Distanz zu haben, das ist für uns wichtig, für unsere Arbeit hier. Sich nicht allzu gut zu verstehen (lacht). (I1, S.11, Z 506-510)

Kooperation ist „in Mode“ und wird vielerorts pauschal als gut definiert. Sie ist aber nicht frei von Eigeninteressen der Kooperierenden und für sich genommen wertneutral (vgl. v. Santen u. Seckinger, 2003, 373). Die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe darf kein Selbstzweck sein. Der dritte Akteur, um dessen Interessen es vom Auftrag her gehen sollte, sind die Kinder oder Jugendlichen und ggf. ihre Familien. Die Beziehung ist gedanklich also mit dem Adressaten zum Dreieck zu erweitern.

5.5.3 Kooperationsrisiko verwischender Verantwortung und Zuständigkeit

Schon vor der konkreten Forschungsarbeit gab es persönliche Erkenntnisse zu Schwierigkeiten hinsichtlich Zuständigkeiten und Verantwortung. In den Förderplänen der Jugendhilfe, einem etablierten Mittel des Qualitätsmanagements, wird sehr viel Wert auf diese Klärung gelegt. Eine klare Aussage zur interorganisationalen Dimension dieser Aspekte kam von einem Mitarbeiter des Jugendamtes, die belegt, dass dieses Risiko von ihm gesehen und vermieden wird:

„Ich glaube man sollte nicht immer alles vernetzen im Leben. (A: Ja.) Es ist gut, gewisse Dinge vernetzt zu haben, aber gewisse Dinge auch nicht vernetzt zu haben. (A.: Kooperation muss also nicht unbedingt sein?) Diese ganzen Einmischungen führen in der Regel eher zu einem schlechteren Ergebnis, als wenn man sagt, die Sache, die ich mache, die mache ich gut. Und die muss ich aber auch nach außen vertreten. (A.: Ja. Und bei der Verantwortlichkeit ist klar geregelt, wo sie liegt.) Und da muss sie auch bleiben ... außen muss man aufhören, Dinge zu bewerten, von denen man keine Ahnung hat ... wir haben nicht zu beurteilen, was ein Schuldezernent anzuweisen hat. Das ist denen ihr Job. (A.: Ja.) Und da sind auch die meisten Schulleiter extrem gut drin, die kennen ihr Schulrecht. Die wissen, was sie tun können.“ (19, S.16, Z. 784-804)

Ein Mitarbeiter eines Jugendhilfeanbieters formulierte deutlich seine Bedenken hinsichtlich einer intensivierten Zusammenarbeit:

„Also, es darf nicht dazu kommen, dass die Grenzen so verwischen, dass diese originären Aufträge nicht mehr klar werden. ... Das muss schon mit Bedacht gemacht werden, finde ich. Man muss den Überblick behalten. ... Ich bin hier nicht die eierlegende Wollmilchsau, die alles bedienen kann. Ich denke mal, da kommen wir schnell dahin, dass wir feststellen, dass wir nicht wirken. Das führt auch schnell dazu, dass wir uns verzetteln.“ (15, S.8, Z. 390-405)

Beim konkreten Thema Schulabsentismus wird die Zuständigkeitsproblematik erkennbar. Hier wurde von Seiten der Jugendhilfe mehrfach beklagt, dass die Schule zu schnell ihre Bemühungen einstellt, bzw. reduziert und das Problem

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

an das Jugendamt weiterleitet. Dort kann es jedoch zu einer Ablehnung der Verantwortung kommen, wie in zwei Interviews mit Jugendamtskräften deutlich wurde:

„Wenn, ich sag mal so, zum Thema Schulverweigerung, (-) es wird ganz schnell gesagt: Es geht hier nicht, also müsst ihr was machen. So und damit war es das, was Schule anbietet. Und das kann es nicht sein...“ (I4, S. 4f Z. 164-167) .

„Oder auch mit Schulverweigerung, wobei ich da wenig auf Gegenideen stoße in unserem Schulsystem. In der Regel haben die gar keinen Plan, was man mit Schulverweigerern machen sollte. So nach dem Motto: da gab es doch mal irgendetwas in D., aber das gibt es ja auch nicht mehr. ... Mittlerweile ist einfach das Aufkommen hier so hoch geworden, dass man diese Fälle dann einfach ad acta legt. ... Das ist bitter, aber wenn man sich Prioritäten setzt, so ein Ampelsystem mit rot, gelb und grün setzt, und das liegt irgendwo so zwischen grün und gelb, wenn es zuhause gut funktioniert, außer dass der junge Mann nicht zur Schule geht, dann ist das ein Fall, der einfach untergeht.“ (I9, S. 6, Z. 282-295)

Da als gesichert gilt, dass gerade bei Schulabsentismus ein koordiniertes Vorgehen die Erfolgsaussichten der Reintegration steigert, ist hier der Ausstieg eines Kooperationspartners aus der Zuständigkeit bzw. Verantwortung ein erhebliches Risiko für den Adressaten.

Die Konkurrenz um Nichtzuständigkeit, eine Kooperation zur Verschleierung von Verantwortung und Zuständigkeit und die Kollektivierung überfordernder Aufgaben sind hinlänglich bekannte Phänomene und wurden in der kritischen Fachliteratur als Kooperationsrisiko aufgeführt (vgl. v. Santen u. Seckinger, 2003, 377).

5.5.4 Risiko „gläserner Adressaten“

Es besteht das Risiko des „gläsernen Adressaten“ durch Verdichtung von Kontrollmomenten. Die Jugendamtsmitarbeiterin, die die Notwendigkeit einer kritischen Distanz betonte und die Gefahr sah, dass die Organisationen sich

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

ggf. gegen die Interessen der Adressaten verbünden könnten, hielt es für wichtig, dass bei regelmäßigen Zusammenkünften Sachthemen und nicht Familien besprochen werden.

„Also, es müsste irgend ein bestimmtes Thema auftauchen. Weil ich sonst auch die Gefahr sehe (-) man redet dann auch ein bisschen zu viel. Man neigt dann auch dazu, über Familien zu reden. ... Die dann auch so durchzukauen.“ (I1, S.12, Z 561-564)

Natürlich kann es auch im Interesse aller Beteiligten erwünscht sein, wenn die Schule und Jugendhilfe weiterreichende Informationen über den Schüler und seine Familie austauschen und so ein besseres Verständnis für seine Probleme gewinnen, was wiederum einen angemesseneren Umgang ermöglicht. Zum Beispiel können Trennungsprobleme der Eltern, Streit um das Sorgerecht oder massive Finanzprobleme mitunter Schülerverhalten erklären und entschuldigen. Im Einzelfall gilt es also, gut überlegt mit Informationen umzugehen, unabhängig vom Aspekt einer formellen Schweigepflichtsentbindung, um nicht das informationelle Selbstbestimmungsrecht der Adressaten in bedenklicher Weise einzuschränken (vgl. v. Santen u. Seckinger, 2003, 376ff.).

Ein mögliches Risiko für die betreuten Jugendlichen wird von einem Jugendhilfemitarbeiter deutlich zum Ausdruck gebracht:

„Es könnte dazu führen, selbstverständlich, dass sie sich in mehrfacher Hinsicht kontrolliert fühlen. Das heißt also, ihr eigener Spielraum wird eng. Er wird sehr eng. Das kann durchaus für Schüler auch schon lebensbedrohlich sein.“ (I5, S.9, Z. 411-414)

Mit zu diesem Risiko gehört auch, dass Eltern sich den kooperierenden Partnern ausgeliefert sehen können und ggf. die Mitwirkung einstellen.

„Also ich denke, wenn es um die Kinder geht, dann wird es wichtig sein, wenn wir gut zusammenarbeiten, auch die Eltern entsprechend mit einzubeziehen oder Betreuer. Dass das wirklich offen ist und da nicht der Eindruck entsteht, Schule und Jugendhilfe machen da irgend etwas gegen uns.“ (I4, S.7, Z. 311-315)

Damit könnte eine intensivere Kooperation, selbst wenn von den Adressaten nur gemutmaßt wird, dass sie „gläsern“ werden bzw. dass etwas „hinter ihrem

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Rücken“ abläuft, die Wirksamkeit einer Hilfe gefährden. Aus diesem Grund ist die Forderung der Jugendamtsmitarbeiterin nach Offenheit und Transparenz verständlich, da ein Erfolg ihrer Arbeit in der Regel von der Zusammenarbeit mit den Eltern abhängt.

Die Kontroll- und Überwachungswirkung wurde von Lehrkräften nicht problematisiert. Zum Teil wünschten sich Lehrkräfte und Schulleitungen ausdrücklich mehr Informationen von Seiten der Jugendhilfe (Frau Stein, Interview I10). Mutmaßlich ist dies auf eine unterschiedliche Sensibilisierung im Studium zurückzuführen. Im direkten Vergleich mit der Jugendhilfe hat die Schule bei einer (zu) engen Zusammenarbeit deutlich weniger zu verlieren, da ihre Adressaten in erster Linie die Schülerinnen und Schüler sind. Für die Schule ist die Unterstützung durch die Eltern zwar ebenfalls sehr wichtig, aber ggf. reicht hier zur Not auch ein Minimalkonsens.

6 Theoretische Ansätze zu Kooperationshemmnissen

6.1 Die Theoriesuche in Anlehnung an die Methodik der Grounded Theorie nach Strauss und Corbin

6.1.1 Die Suche nach Zusammenhängen im Sinne axialer Kodierung bzw. Kategorisierung

Die im Kapitel 5 beschriebenen und nur grob vorstrukturierten Kooperationshemmnisse aus der relativ offenen Kodierung sollen nun zueinander in Beziehung gesetzt werden, wie es der axialen Kodierung entspricht, um Zusammenhänge und mögliche „wenn-dann-Beziehungen“ erkennbar zu machen.

Eine Grundannahme bzw. gedankliche Voraussetzung ist, dass Kooperationshemmnisse selten singulär auftreten und immer in einem größeren Zusammenhang betrachtet werden müssen. In der folgenden Abbildung zur paradigmatischen Untersuchung wird deutlich, wie drei Arten von Bedingungen auf das soziale Phänomen interorganisationaler Kooperation von Schule und Jugendhilfe einwirken.

Die nachfolgende axiale Sortierung der Kooperationshemmnisse wurde zunächst von naheliegenden praktischen Erfahrungen aus dem Arbeitsfeld gespeist, wonach einzelnen Hemmnissen unterschiedliche Bedeutung zuge-messen werden kann. Doch auch die „un“-, bzw. „vor“-wissenschaftliche Herangehensweise zeigte rasch, dass die meisten Hemmnisse auch in anderer Weise gruppiert werden können wobei ihre Funktion wechselt, was bedeutet, dass ein Hemmnis einmal als ursächlich, einmal kontextuell oder auch einmal als intervenierend betrachtet werden kann. Während das offene Kodieren keine Probleme bereitete und es auch Klarheit gab hinsichtlich der Konsequenzen, nämlich eingeschränkte oder auch keine Kooperation der Akteure, ließen sich unterschiedliche Bedingungen nicht eindeutig zuordnen.

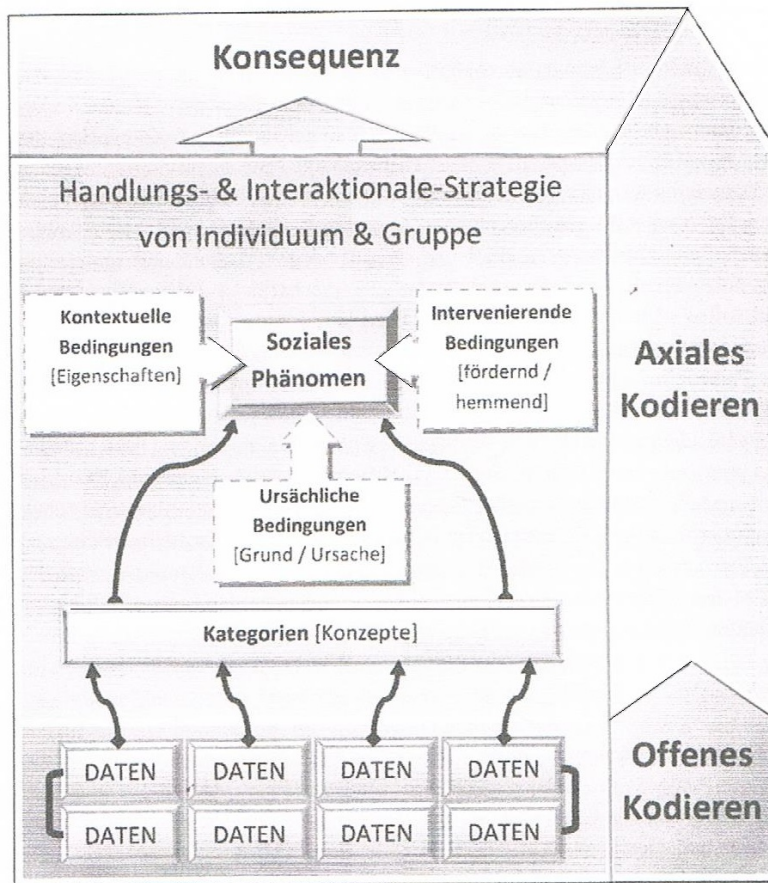


Abbildung 5: Schematische Abbildung des Kodierens mit Hilfe des paradigmatischen Untersuchungsmodells. Konzept: Tom Kehrbaum, Realisierung und Gestaltung: Timo Gayer. (Kehrbaum, 2009, 119)

Nach der Situationsbeschreibung in Kapitel 2 und dem in Kapitel 3 dargestellten Stand der Forschung kann davon ausgegangen werden, dass es unterschiedliche Grundhemmnisse gibt, die sehr weit verbreitet sind, wobei dann weitere Hemmnisse (oder ausgleichende Faktoren!) hinzukommen, die entscheidend dazu beitragen, wie ein anfängliches „Problem“ die mögliche Kooperation beeinflusst.

Eine einfache oder ggf. auch nur auf wenige Grundhemmnisse zurückzuführende Theorie mit breiterem Gültigkeitsanspruch lässt sich unter diesen Bedingungen schwer realisieren. Trotzdem wird durch diesen Versuch deutlich, dass wir es in der Regel mit mehreren verknüpften Hemmnissen zu tun haben, was im Umkehrschluss erklärt, dass von einer einzelnen Veränderung noch keine Lösung der Kooperationsproblematik zu erwarten ist.

Die Ansätze zur Theoriebildung basieren zum Teil auf „klassischer“ Arbeit, der Auswertung der vorhandenen Daten, also induktiv, als auch in begrenzter Weise deduktiv, da die Beschäftigung mit unterschiedlichen Theorien im Vorfeld und bei der Erstellung des Interviewleitfadens nicht auf Wunsch einfach „vergessen“ werden kann. Nicht auszuschließen sind in geringem Umfang auch gewisse „abduktiv-geistige Prozesse“ die sich im Laufe der intensiven Beschäftigung mit dem gesammelten Material bzw. in den Pausen zwischen der Beschäftigung mit den unterschiedlichen Informationen einstellen. Bei entsprechend freier Auslegung verhilft Abduktion zu Verknüpfungsideen, die in der Menge der Umweltdaten so noch nicht enthalten waren, so dass man Ähnlichkeiten und Unterschiede zu sehen glaubt bzw. meint, Ursachen und Wirkungen unterscheiden zu können (vgl. Reichertz 2013, 107).

6.1.2 Das Bedingungsgefüge

Strauss und Corbin (1996, 132) unterteilen drei Arten von Bedingungen von Handeln, die sie in einer Bedingungsmatrix unterscheiden. Darin eingetragen lassen sich die empirischen Ergebnisse wie folgt untergliedern:

Ursächliche Bedingungen

struktureller Art:

- Regionale Strukturen passen schlecht zusammen
- Unterschiedliche Arbeitszeitstrukturen

inhaltlicher Art:

- Keine gemeinsame Situation für Kooperation
- Asymmetrische Situation (Aufgabenzuweisung statt Kooperation)

personeller Art:

- Eigene Ressourcen werden für eine Kooperation als unzureichend empfunden, z. B. zu wenig Zeit
- Negative Vorerfahrungen (hier ergeben sich evtl. Kreisprozesse)
- Problem erscheint leichter alleine lösbar

Kontextuelle Bedingungen

- Einstellung von Schulleitung oder Vorgesetzten zur Kooperation, z. B. gleichgültig, fördernd oder hemmend
- Starke Fragmentierung in beiden Systemen

Intervenierende Bedingungen

- Verwaltung und Politik sehen keinen Unterstützungsbedarf für eine verstärkte Kooperation, knappe Ausstattung mit Ressourcen
- Handlungs- und interaktionale Strategien haben prozessualen Charakter und sind zweckgerichtet oder zielorientiert. (Nicht-Kooperieren als ausbleibende oder nur sehr eingeschränkt stattfindende Handlung oder Interaktion lässt sich, speziell vor dem Erwartungshintergrund von Interdependenz und Vorgaben, gut untersuchen.)
- „Allein-Lösungen sind kurzfristig(er) zu realisieren und erscheinen erfolgversprechend (d. h. „satisficing statt „optimizing“, bzw. inkrementalistisches Entscheiden.“ (vgl. Schimank 2010, 108f.).“
- die Kooperationszuständigkeit lässt sich delegieren (z. B. auf SchulsozialarbeiterInnen oder einen Schulkooperationsbeauftragten im Jugendamt)

Konsequenzen

Kooperation erfolgt nicht, weil

- kein Kontakt zustande kommt
- eine Problemlösung für Schule oder Jugendhilfe auch ohne Kooperation möglich ist
- eine Zusammenarbeit von mindestens einem Akteur nicht angestrebt oder auch abgewiesen wird

oder

Kooperation erfolgt nur kurz und partiell, weil

- eine Problemsituation vorläufig entschärft ist
- keine Zielkongruenz gegeben ist

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Eine einfache Theoriebildung der Kooperationshemmnisse scheint aus dem o. a. Gefüge nicht möglich, weil die diversen ursächlichen Bedingungen zu unterschiedlichen weiteren Zusammenhängen führen.

Ein im speziellen Fall als Kernursache benanntes Hemmnis als Ausgangsbedingung weist anderen hemmenden Faktoren ggf. die Rolle kontextueller oder intervenierender Bedingungen zu.

Die analysierende Trennung in benennbare einzelne Hemmnisse (Konstrukte!) wird zum Teil wieder aufgehoben, weil einzelne Kooperationsaspekte miteinander verwoben sind und in den Köpfen der Akteure als Gemengelage von Problemen, Erfahrungen und Erwartungen vorliegen.

Was bis zu diesem Punkt gelang, waren empirische Belege für die vielfältigen Kooperationshemmnisse, die ggf. auch Hinweise liefern, welches Gewicht einzelnen hemmenden Faktoren zukommt, bzw. wie Akteure in Schule und Jugendhilfe die Probleme bei der Zusammenarbeit einschätzen.

6.1.3 Theoretische Erweiterung durch Aspekte der Situationsanalyse nach Clarke

Der Forderung von A. Clarke, dass die Grounded Theory einem „postmodern turn“ zu unterwerfen sei, muss man sich nicht anschließen. Gleichwohl ist die Grounded Theory kein abgeschlossenes Konstrukt, sondern sie lässt sich erweitern bzw. ergänzen, was auch eine ihrer Stärken darstellt. Die Vermutung liegt nahe, dass A. Clarke als ehemalige Mitarbeiterin von Anselm Strauss mit der Grounded Theory so gut vertraut ist, dass ihre Erweiterung zur Situationsanalyse, mit den graphischen Darstellungen von Sozialen Welten/ Arenen, Situations- und Positionsmaps, sich inhaltlich gut mit der konventionellen Idee von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen verbinden lässt. Sie betont die Bedeutung des Kodierens, des theoretischen Samplings, des Strebens nach Sättigung und des Schreibens von Memos. Selber sieht sie sich im Gegensatz zur traditionellen Grounded Theory, weil sie versucht, „alle wichtigen menschlichen und nichtmenschlichen Elemente in der erforschten Situation im weitesten Sinne zu identifizieren und zu mappen, desgleichen die Sozialen Welten und Arenen, welche die Situation auf der Meso-Ebene des kollektiven Diskurses und Handelns strukturieren, sowie die diskursiven Positionen, die in der Situation eingenommen bzw. nicht eingenommen werden“ (Clarke, 2012, 271). In dieser Arbeit nehme ich Ansätze von A. Clarke auf, um die Darstellung von Zusammenhängen zu erleichtern, wenn sie einen erkennbaren Mehrwert bei der Auswertung der Daten liefern. Hierbei sind insbesondere Maps Hilfsmittel, um Erkenntnisse aus den Daten zu schöpfen.

6.1.3.1 Situationsmap

„Eine Situations-Map erzählt keine analytische Geschichte, sondern sie definiert diese Geschichte, indem sie die breitere Situation als Ganzes nebst allen darin enthaltenen Elementen auf einer eher allgemeinen und abstrakten Ebene erfasst“ (Clarke 2012, 177). In der folgenden Situations-Map werden die in Kapitel 2 aufgeführten Rahmenbedingungen von Schule und Jugendhilfe

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

und die aus den erhobenen Daten stammenden Aspekte zur Kooperationsproblematik dargestellt.



Abbildung 6: Situationsmap der Kooperationssituation mit ausgewählten Aspekten aus den Rahmenbedingungen (G.E.)

Noch stehen die einzelnen Aspekte unverbunden im Kreis, aber auf dieser ersten Situationsmap bauen dann die Relationsanalysen auf, die sich eignen sollen, „einem Forschungspublikum auf schnelle und unkomplizierte Weise einen Überblick zu verschaffen“ (a.a.O.).

In der Praxis bedeutete dies, dass als Rohkonzept immer wieder die diversen Aspekte, die für die Kooperation bedeutsam schienen, auf größere Papierbögen angeordnet wurden, um dann Verbindungen zu zeichnen, die Zusammenhänge verdeutlichen.

Viele Aspekte lassen sich so ordnen, dass eine Struktur erkennbar wird.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Bei den strukturellen Kooperationshemmnissen ist dies relativ einfach möglich. Wenn man etwas Symbolik anwendet und an einem virtuellen Faden zieht, ordneten sich viele Aspekte im Stil eines Fischskelettes an (vgl. Abb. 7):

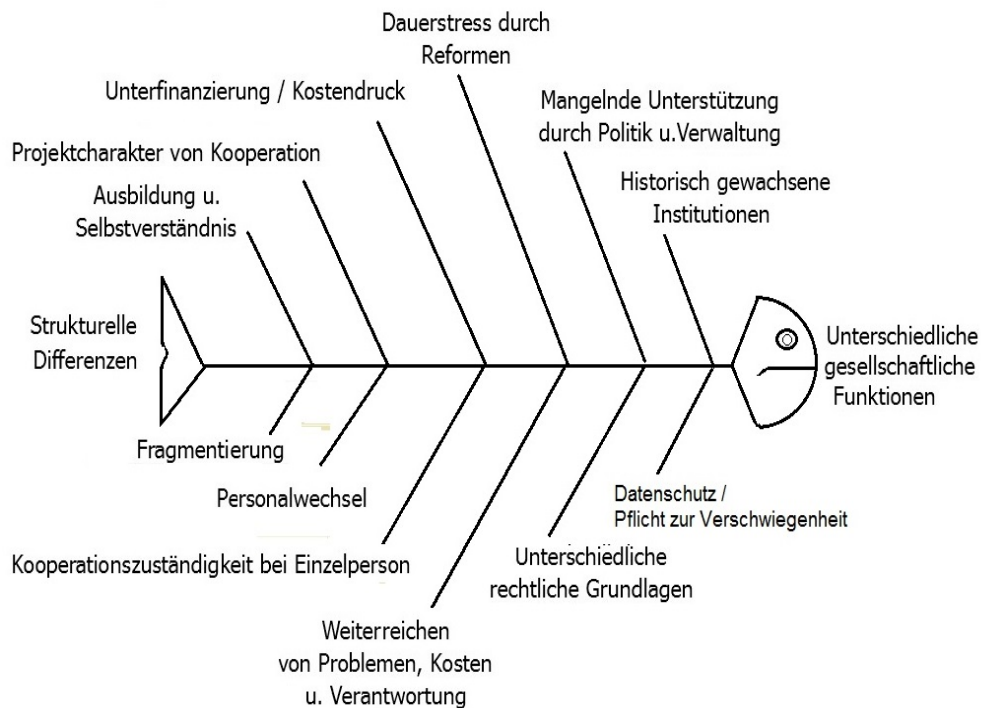


Abbildung 7: Situationsmap zur relationalen Analyse der strukturellen Kooperationshemmnisse (G.E.)

Diese Darstellung soll wesentliche Kooperationshemmnisse anschaulich abbilden, sie greift wesentliche Kernaussagen auf und ist grundlegend für die auf die Theoriebildung im Kapitel 6.2.

Die Verbindung zwischen den einzelnen Kooperationshemmnissen ist bei inhaltlich - aufgabenbezogenen und personenbezogenen Aspekten weniger ausgeprägt oder fehlt gänzlich.

Verglichen mit den strukturellen Kooperationsaspekten lassen sich inhaltlich-aufgabenbezogene Aspekte eher als Sternbild darstellen, d. h. die Aspekte lassen sich zwar miteinander in Verbindung bringen, die Anordnung erfolgt aber in einer gewissen Beliebigkeit.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

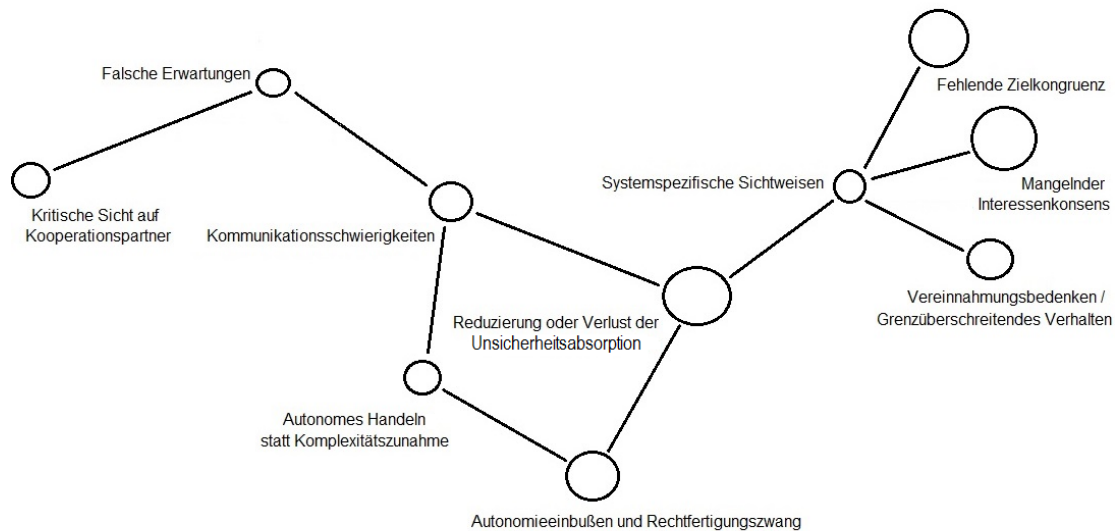


Abbildung 8: Situationsmap zur relationalen Analyse der inhaltlich-aufgabenbezogenen Kooperationshemmnisse (G.E.)

Bei den personenbezogenen Kooperationshemmnissen bietet sich keine verdeutlichende relationale Darstellung an, da diese vier Aspekte untereinander relativ unverbunden im Raum stehen.

Die Zusammenhänge der verschiedenen Elemente lassen sich mit einer relationalen Analyse nach der „quick and dirty“-Methode (a.a.O., 140) zeichnen. Clarke empfiehlt, hierbei eine Vielzahl von raschen Entwürfen als Denkhilfe auf Papier zu bringen, um festzustellen, was in der interessierenden Situation wichtig ist. Die o. a. Abbildungen sind ein mögliches Beispiel für Lesarten.

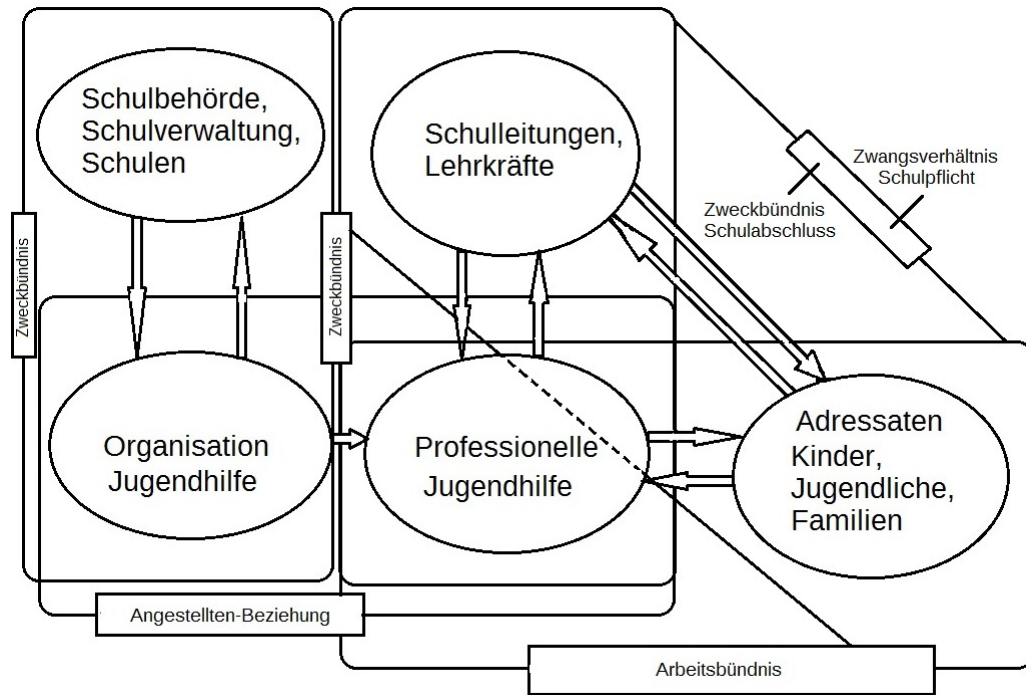


Abbildung 9: Ursprüngliches doppeltes Prinzipal-Agentmodell (Krone u.a. 2009, 28) erweitert um den Kooperationspartner Schule (G. E.)

Rückblickend wird deutlich, dass auch schon die Abbildung 2 des doppelten Prinzipal-Agentmodells (DOPAM) im Kapitel 2.7.5 eine Art Situationsanalyse ist, die sich mit der Erweiterung um den Kooperationspartner Schule der tatsächlichen Komplexität nähert.

6.1.3.2 Positionsmaps

Clarke empfiehlt, unterschiedliche Positionen von Akteuren und Sachverhalten (Objekten) in Maps darzustellen, um damit Zusammenhänge zu erschließen. Ähnliche Aufstellung lassen sich auch schon früher bei Strauss und Corbin (1996, 187f.) finden. Auch Scharpf (2006) nutzt vergleichbare Abbildungen bzw. Matrizen, um spieltheoretisch die Handlungsfolgen hinsichtlich der Verteilung von Gewinnen und Verlusten in Akteurskonstellationen darzustellen. Die folgenden Maps soll die Folgen der möglichen Kooperationsanstrengungen der beiden Akteure verdeutlichen bzw. aufzeigen, wie sich bestimmte Kooperationshemmnisse auswirken. Hier fehlen allerdings noch die unterschiedlichen Folgen für die Adressaten von Schule und Jugendhilfe, denn Kooperation sollte kein Selbstzweck sein.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Kooperation		Jugendhilfe	
Schule	+	+	-
	+	Kontinuierliche Zusammenarbeit in strukturierter Form. Akteure kennen und vertrauen sich gegenseitig.	Schule nur als Informationslieferant. Auslastung auch ohne Probleme und Anfragen aus der Schule.
		Fall- oder Problembezogene Kooperation, möglichst kurzfristige Lösung oder Abhilfe.	
	-	Die Jugendhilfe kann ihre Arbeit machen, aber Schule erwartet nicht, dass damit ihre Probleme gelöst werden. Autonomie der Schule als Leitprinzip.	Zusammenarbeit wird grundsätzlich vermieden, allenfalls unvermeidliche Kontakte im Einzelfallbezug.

Abbildung 10: Positionsmap Kooperationsumfang (G.E.)

In dieser Positionsmap sollen aus den Interviews gewonnene Aussagen zu Art und Umfang der jeweiligen Kooperation aufgezeigt werden.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

In einer weiteren Map können die unterschiedlichen Folgen von enger Kooperation und gehemmter Kooperation für die Adressaten von Schule und Jugendhilfe dargestellt werden. Hiermit wird dann auch deutlich erkennbar, dass Kooperation nicht unbedingt nur positiv zu bewerten ist.

Auswirkung	Adressaten (Kinder/Jugendliche/Familie)		
Kooperation von Jugendhilfe und Schule	+		-
	+	Eng aufeinander abgestimmte Unterstützung durch Schule und Jugendhilfe. Erweitertes und verbessertes Verständnis für Problemlagen. Dinge müssen nicht mehrfach geklärt werden.	„Gläserner“ Adressat Schule und Jugendhilfe kooperieren einvernehmlich an den Interessen der Adressaten vorbei.
		Fall- oder Problembezogene Kooperation bei Wahrung der jeweiligen Interessensphären. Klare Trennung von Problemfeldern und intakten Lebensbereichen.	
	-	Adressaten können sich selektiv ihre Hilfeangebote aussuchen und ggf. Systemlücken für kurzfristige Vorteile nutzen.	Zusammenhanglose Unterstützungsansätze. Evtl. widersprüchliche Empfehlungen. Schule und Jugendhilfe konkurrieren um „Nichtzuständigkeit“

Abbildung 11: Positionsmap möglicher Kooperationsfolgen (G.E.)

6.1.3.3 Maps der Sozialen Welten und Arenen

Laut Clarke ist die Analytik Sozialer Welten/Arenen dehnbar und „kann daher mit einem erheblichen Maß an Komplexität ... umgehen. Sie kann aber auch auf ein Minimum heruntergeschraubt werden - welches dann klar und kohärent in einer zur Veröffentlichung geeigneten Geschichte in einer einzigen Arbeit zusammengefasst werden kann“ (2012, 230). Damit erweist sich dieses Analyseinstrument als besonders geeignet für die vorliegende Arbeit. Was Clarke Arena oder Soziale Welt nennt, könnte man im konkreten Fall auch als Bühne bezeichnen und sich dabei auf Erving Goffmann (2002) beziehen. Sein Vergleich gesellschaftlicher Einrichtungen mit einer Theaterbühne passt im Fall von Schule und Jugendhilfe besser als der mit einer Arena, die begrifflich vermutlich eher mit Kampf oder zumindest Wettkampf verbunden wird.

In diesem Bild der Schule als Bühne gibt es ein Ensemble von fest dazugehörigen Darstellern (Schulleitung, Lehrkräfte, Sekretärin, Hausmeister, SchulsozialarbeiterIn und Schülerinnen und Schüler), Gastdarsteller von außen (Kräfte des Jugendamtes oder freier Träger der Jugendhilfe, aber auch Schulaufsicht, Schulpsychologen und Handwerker) und ein Publikum (Eltern bzw. die Gemeinde inklusive ihrer politischen Vertreter). Im Titel des Stückes könnten die Begriffe Kooperation, Schule und Jugendhilfe auftauchen.

Eine graphische Darstellung der auf der Bühne handelnden Akteure verdeutlicht die komplizierten Zusammenhänge der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Die unterschiedlichen regionalen Zuständigkeiten, wie bereits in Kapitel 2.7.6 aufgeführt, werden augenscheinlich und es lässt sich gut erkennen, dass die handelnden Personen es immer mit einer Vielzahl von Akteuren zu tun haben. Daraus lässt sich ableiten, dass zwischenmenschliche Kooperationsstrukturen keineswegs selbstverständlich sind, da die natürliche/zeitliche Begrenztheit der Interaktionen, die Vielfalt der Kooperationspartner und ein gelegentlicher Personalwechsel noch erschwerend hinzukommen.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Die Abbildung bezieht sich auf eine Oberschule im Landkreis, die Schüler aus einer relativ großen Region aufnimmt.

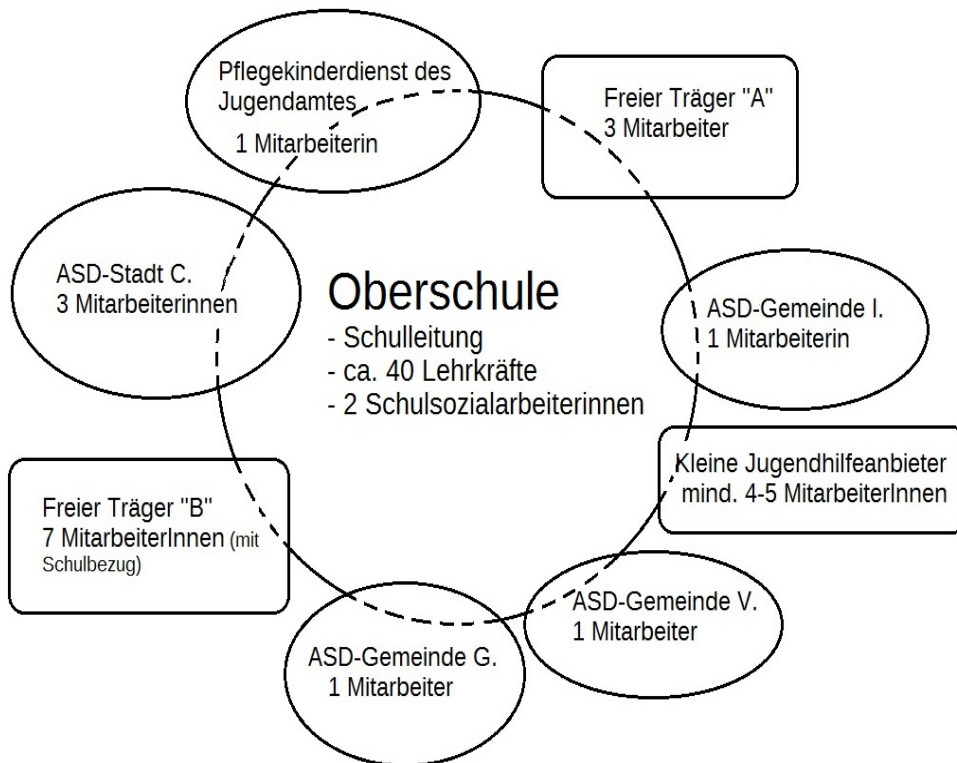


Abbildung 12: Beispiel potenzieller Kooperationspartner der Schule aus dem Bereich der Jugendhilfe (ASD = Allgemeiner Sozialdienst) (G.E.)

Bei diesem Beispiel gibt es für die Schule, d. h. die Schulleitung, die ca. 40 Lehrkräfte und die beiden Schulsozialarbeiterinnen, Kooperationsoptionen mit 7 Fachkräften des Jugendamtes und mindestens 14 Beschäftigten von Jugendhilfeanbietern.

Auch auf die Jugendhilfe lässt sich als Arena, Soziale Welt oder Bühne verstehen. Wenn man im Bild der Bühne bleiben möchte, dann tritt die Jugendhilfe auf einer Kammerbühne auf, d. h. bei kleiner und kleinster Besetzung stehen oft dramatische Stücke auf dem Programm. Der Hauptdarsteller der Jugendhilfe hat das Problem, sich auf viele wechselnde Interaktionspartner einstellen zu müssen, die er in einem überschaubaren Zeitraum nur relativ selten erneut als Gegenüber hat.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Die folgende Abbildung bezieht sich auf eine Fachkraft des Jugendamtes, deren Wirkungsbereich sich auf eine größere Gemeinde und mehrere Ortschaften auf dem Anfahrtsweg erstreckt. Diese räumliche Zuordnung ist nicht die Regel, kommt aber in Landkreisen mit großer Ausdehnung durchaus vor. Wechselnde Arbeitsbelastung (Fallzahlen) und Mitarbeiterfluktuation erfordern gelegentliche Veränderungen bei der regionale Zuordnungen, wobei auch die erforderlichen Fahrtzeiten und Fahrtstrecken ein Kriterium sind.

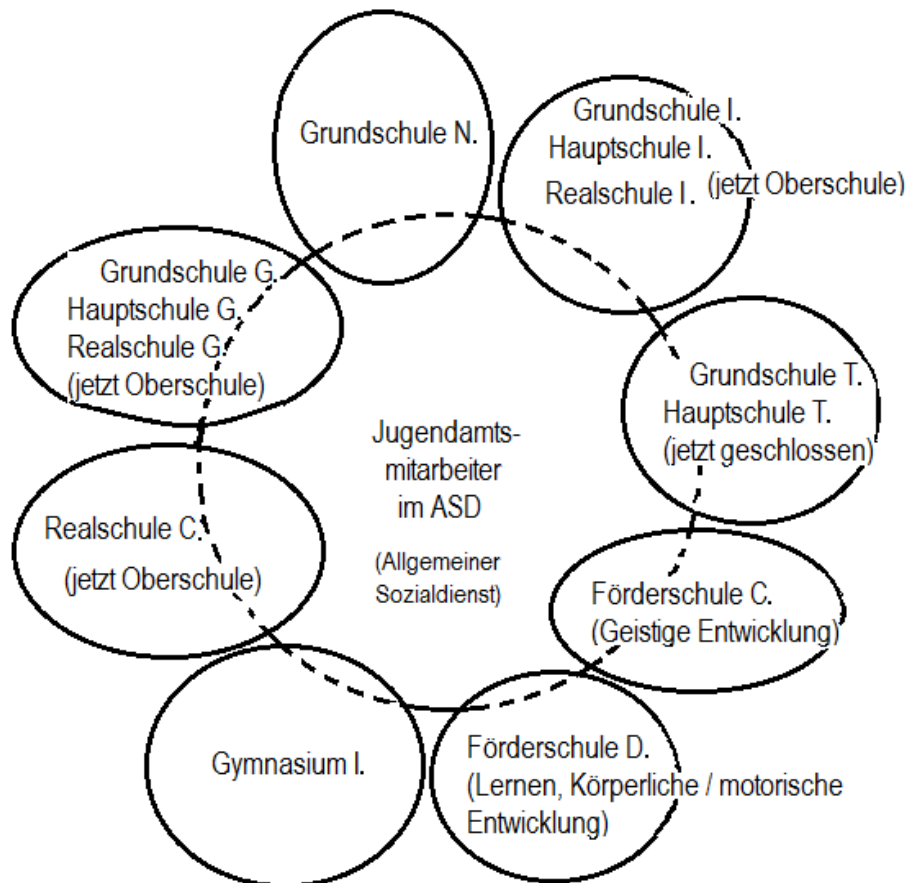


Abbildung 13: Beispiel potenzieller schulischer Kooperationspartner für eine Jugendamtskraft (Schulen gemeinsamer Standorte zusammengefasst).(G.E.)

Bei diesem Beispiel hat der Jugendhilfemitarbeiter in seinem Wirkungsbereich mit zeitweise mit bis zu 13 Schulen und einer sehr großen Zahl von Lehrkräften Kooperationsoptionen. Die Berufsschulen sind hierbei noch nicht berücksichtigt.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Die in den beiden vorangehenden Abbildungen aufgezeigte Vielzahl an möglichen Kooperationspartnern für Lehrkräfte in Schulen und Fachkräfte in der Jugendhilfe verdeutlicht schon durch die reine Menge ein wesentliches Problem für die Zusammenarbeit.

Die Beschreibung von sozialen Welten und Arenen oder Bühnen als geschichtete Mosaik (vgl. Clarke 2012, 86) passt gut zu diesen beiden Abbildungen.

Im zwölften Kinder- und Jugendbericht wurde bereits die sozialräumliche Problematik (zur Sozialraumorientierung siehe 3.1.4.2) aufgegriffen, also dass die Allgemeinen Sozialdienste in der Regel am Sozialraum orientiert organisiert sind, während Schulen (mit Ausnahme der Grundschulen) in einem extrem gegliederten Schulsystem durch Einzugsbereiche, die weit über homogene Sozialräume hinausreichen, keine sozialräumliche Verankerung aufweisen. (vgl. Olk, 2005, 31). Nicht nur in der Forschungsregion verschärft sich aktuell diese Problematik durch die Schließung von kleineren Haupt- und Realschulstandorten zu Gunsten zentraler und großer Oberschulen. Die Gemeinde V., die durch industriestrukturelle Probleme seit Jahren als „absteigend“ gilt, als sozialer Brennpunkt verrufen ist und mit einer misslungenen Migrationphase aus den 90er Jahren kämpft, hat seit kurzem nur noch eine Grundschule. Die älteren Schüler müssen mit dem Bus in die 15 km entfernte Oberschule in I. fahren, die traditionell eher ein Umfeld hatte, das als bürgerlich, handwerklich und landwirtschaftlich geprägt bezeichnet werden kann.

Das o. a. aufgeführten Beispiel des Jugendamtsmitarbeiters belegt einen Zuständigkeitsbereich, der weit von dem bei Olk, Deinet und anderen Autoren als Idealfall aufgeführten homogenen Sozialraum entfernt ist. Der Sozialarbeiter des Jugendamtes findet in seinem Wirkungsbereich diverse Strukturen vor: landwirtschaftlich-traditionell geprägte Dörfer mit fest verwurzelten Familien, Neubausiedlungen mit relativ vielen jungen Familien, die sich zur Kreisstadt hin orientieren, ein großer Bundeswehrstandort mit hoher Einwohnerfluktuation und Familien mit geringer, bzw. häufig befristeter, örtlicher Einbindung. In der letztgenannten Gemeinde gibt es größere Wohnanlagen aus den 70-er Jahren, in denen nach der Streitkräftereduzierung viele Familien wohnen,

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

die mit besonderen Problemen ringen und auf soziale Transferleistungen angewiesen sind. Damit arbeitet in diesem Beispiel die Jugendhilfe mit einer ähnlich großen Heterogenität im Sozialraum wie die Schule.

Deinet, der immer wieder die Bedeutung des sozialräumlichen Prinzips betont, weiß auch, wie schwierig es ist, dieses Prinzip in Flächenkreisen oder auch in hoch verdichteten städtischen Problemgebieten durchzuhalten und appelliert entsprechend: „Kleinräumigkeit herzustellen verlangt deshalb einen weiteren Prozess der Regionalisierung und Zentralisierung im Bereich der Jugendhilfe, möglicherweise auch im Bereich der Schule, d. h. der Schulaufsicht und der Zuständigkeit in Schulämtern“ (2003, 25). Man kann eine derartige räumliche Umstrukturierung im Schulbereich zur Zeit als illusorisch bezeichnen, da die Kooperation mit Jugendhilfe nur eine vergleichsweise nachrangige Bedeutung hat und die Umstrukturierung hin zu Oberschulen und Gesamtschulen, die Themen Ganztagsbeschulung, Inklusion, Migration usw. politisch stärker gewichtet werden. Gerade die Schulschließungen im Landkreis und der Trend zu größeren zentralen Oberschulen steht im Widerspruch zu Deinets Ansatz.

Wenn man den Begriff der Sozialen Welt, Arena oder Bühne räumlich auffasst, wird man Olk zustimmen, „dass die sozialräumliche Anbindung ein Schlüsselproblem möglicher Formen der Intensivierung von Kooperation darstellt“ (a.a.O., 32). Dieses Schlüsselproblem lässt sich als eines der wichtigsten Kooperationshemmnisse in der beforschten Region belegen.

6.2 Theoriebildung

6.2.1 Ansätze zu einer Theorie der Nichtkooperation

Aus wesentlichen Kooperationshemmnissen, die in Kapitel 5 aufgeführt sind, lassen sich Ansätze für eine Theorie ableiten, die Auskunft darüber gibt, wodurch eine erstrebenswerte Kooperation nur in reduziertem Maße stattfindet oder auch völlig unterbleibt.

Gewisse Wirkungsweisen erscheinen plausibel, so wird Kooperation um so mehr gehemmt,

- je weniger die Organisationsstrukturen der möglichen Kooperationspartner zueinander passen (d. h. je mehr die internen Organisationsstrukturen eine Zusammenarbeit erschweren)
- je weniger Ressourcen (personell / zeitlich / materiell) zur Verfügung stehen
- je größer der Vorteil autonomen Handelns für einen Akteur ist bzw. ihm erscheint
- je geringer der Interessenskonsens der möglichen Kooperationspartner ist
- je weniger die möglichen Kooperationspartner voneinander wissen
- je geringer die persönlichen Kontakte der Akteure sind (und es dadurch an Vertrauen in die Personen und in deren Fachlichkeit fehlt). Hier fallen auch häufige Personalwechsel ins Gewicht.
- je stärker tatsächliche oder vermeintliche Vereinnahmungsinteressen durch die Gegenseite sind
- je geringer die Unterstützung durch die jeweilige Leitungsebene, die Verwaltung und die politische Ebene erlebt wird. Die Unterscheidung von „talk“ und „action“ wird dabei sehr wohl wahrgenommen.

Die in Kapitel 5 erfolgte Einordnung in strukturelle, inhaltliche und personenbezogene Kooperationshemmnisse erwies sich als Schlüssel für einen theoretischen Ansatz. Ein kleiner Sprung, im Sinne von Abduktion, als Resultat intensiver Beschäftigung mit den Daten und langjähriger Tätigkeit im

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Forschungsfeld, lieferte da dann die Idee, dass in der Praxis fehlende strukturelle Kooperationsmuster durch persönliche Anstrengungen ausgeglichen werden müssen, wenn die Zusammenarbeit gelingen soll. Die vielfachen strukturellen Hemmnisse fordern erhöhten persönlichen Einsatz, der wiederum von der jeweiligen Fachkraft nur aufgebracht wird, wenn sie inhaltlich - aufgabenbezogen vom Sinn der Anstrengung überzeugt ist. Dabei kann die Kooperationsverantwortung ohne rahmende Strukturen und Vereinbarungen zur potenziellen Überbeanspruchung der Akteure führen und erklären, warum die Kooperation nicht besser funktioniert.

Die Differenzen zwischen den Interviewteilnehmern verweisen auf unterschiedliche Persönlichkeitsmuster, diverse Vorerfahrungen mit Schule bzw. Jugendhilfe in ihrer beruflichen Entwicklung und auf motivationale Aspekte, ggf. Schwierigkeiten im Kontakt mit dem möglichen Kooperationspartner zu überwinden, z. B. wenn sich daraus Vorteile für die eigene Arbeit oder für die anvertrauten Kinder und Jugendlichen ergeben.

Die o. a. Theorieansätze sind der Versuch, eine mehrdimensionale Erklärung zu finden, die der Komplexität des zu erklärenden Problems angemessen gerecht wird. Je nach Makro-, Meso- und Mikroebene haben die Theorieansätze dabei unterschiedlichen Wert als Erklärungswerkzeuge (vgl. Brüsemeister 2008, 10).

Die einzelnen Zuordnungen sind hierbei:

Makroebene:	Bildungs- / Schulsystem – Sozial-/ Jugendhilfesystem
Mesoebene:	Eine einzelne Schule – Jugendamt / freier Jugendhilfeträger
Mikroebene:	Schulleitungskraft oder Lehrkraft – Beschäftigte der Jugendhilfe, d. h. meist Sozialpädagogen/ Sozialarbeiter

Tabelle 7: Zuordnungsebenen der Theorieansätze (G.E.)

Die gefunden Theorieansätze basieren auf den Interviews mit Akteuren der Mikroebene, wobei die Zuordnungsebenen teilweise durchbrochen werden, wenn es zu Kontakten zwischen Akteuren aus der Mikroebene und Institutionen aus der Mesoebene kommt. Nach Coleman sind dies Typ 2 – Interaktionen. Die Interviewten hatten allerdings die Mesoebene auch deshalb

immer im Blick, weil sie in ihre jeweiligen Organisationen eingebunden sind. Die Ansätze haben für die übergeordneten Ebenen Erklärungswert, speziell hinsichtlich der Strukturproblematik. So können z. B. die Vorgaben der Makroebene bzw. der Politik in Form von Gesetzen, Erlassen und Appellen als „Talk“ eingestuft werden, wenn nicht durch konkrete Schritte zur Kooperationsförderung Strukturen geschaffen werden. Diese Form von „Action“ gibt es natürlich nicht gratis, dafür müssen ggf. verbindliche Vereinbarungen getroffen werden, es sind Stellen zu schaffen und kontinuierlich Mittel bereit zu stellen. Dass damit eine intensive Kooperation ermöglicht wird, beweisen Modellprojekte und regionale Vorreiter.

6.2.2 Versuch einer „kleinen“ Theorie der Kooperationsproblematik

Aus den gefundenen Kooperationshemmnissen, den aufgeführten Theorieansätzen und den o.a. Praxiserfahrungen lässt sich so etwas wie eine „kleine“ Theorie entwickeln, d. h. eine Theorie mit relativ eng begrenzter Reichweite:

Wenn Akteure in eine Situation kommen, die Interdependenzcharakter hat, d. h. eine Kooperation bei der Bewältigung ihrer Aufgaben hilfreich sein könnte

und keine inhaltlich-aufgabenbezogenen Aspekte einer Zusammenarbeit entgegenstehen,

liegt bei fehlenden oder unzureichenden Kooperationsstrukturen

die Aufgabe/Last/Verantwortung bei den handelnden Personen.

Graphisch ließen sich die Zusammenhänge durch eine technische Darstellung verdeutlichen:

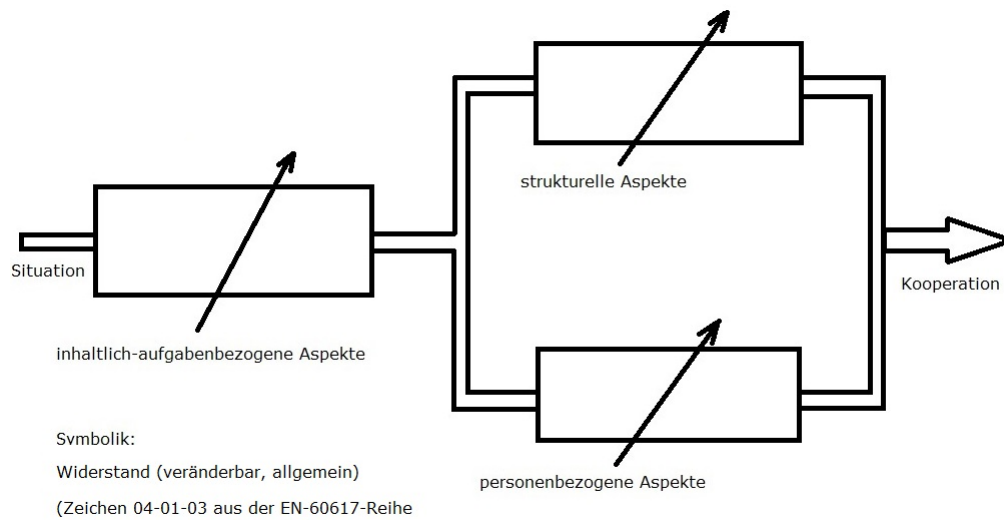


Abbildung 14: Modell der Kooperationsproblematik in Anlehnung an eine Schaltung veränderlicher Widerstände in der Elektrotechnik (G. E.)

Wenn man den dargestellten Sachverhalt technisch ausdrückt, muss der (Vor-) Widerstand hinsichtlich der inhalts- und aufgabenbezogenen Aspekte gering sein (also keine wesentlichen Hemmnisse gem. 5.2), bis in einer Art Parallelschaltung entschieden wird, in welchem Verhältnis die strukturellen und personenbezogenen Widerstände zueinander stehen. Je stärker die strukturellen Hemmnisse (siehe 5.1) sind, um so entscheidender werden die personenbezogenen Aspekte, wenn es noch zu einer Kooperation kommen soll.

Das Modell zeigt allerdings auch, was ggf. als ein „Mehrwert“ betrachtet werden kann: dass günstige strukturelle Bedingungen (geringer Widerstand, geringe Hemmnisse) möglicherweise Widerstand auf personaler Ebene ausgleichen können. Wenn die Strukturen kooperationsförderlich sind, dürften „Bremser-Persönlichkeiten“ an Bedeutung verlieren. Diese theoretische Annahme lässt sich aus der vorliegenden Arbeit zwar weder belegen noch verwerfen, aber auf Kooperationsprojekte der Vergangenheit beziehen. Mit entsprechenden Ressourcen versehene regionale Initiativen wirkten durch ihre Strukturbildung zumindest zeitweise so kooperationsfördernd, dass die Bedeutung des Engagements von Einzelpersonen in den Hintergrund trat.

Im obigen Modell gilt auch:

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Wenn personale Aspekte, z. B. das Engagement kooperationsfreudiger Lehrkräfte oder Sozialpädagogen, (d. h. im obigen Modell geringer Widerstand durch fehlende Hemmnisse) auf günstige (d. h. förderliche oder zumindest widersands-, bzw. hemmnisarme) Strukturen trifft, floriert die Kooperation, weil der Gesamtwiderstand in der o.a. Schaltung geringer wird.

Noch verkürzter und allgemeiner ausgedrückt, d. h. ohne Berücksichtigung von Aufgaben und Inhalten einer Kooperation und bei einer Makroebene, die es bei „talk“ belässt, könnte man sagen:

Fehlende Strukturen auf der Meso-Ebene, d. h. in und zwischen den Organisationen, verlagern das Kooperationsproblem auf die Mikro-Ebene zu den Personen.

Wenn die Kooperationsproblematik aus der Perspektive des einzelnen Akteurs betrachtet wird, lässt sich aus dem o.a. „technischen“ Modell eine Ablaufstruktur für Entscheidungen und Handlungen ableiten.

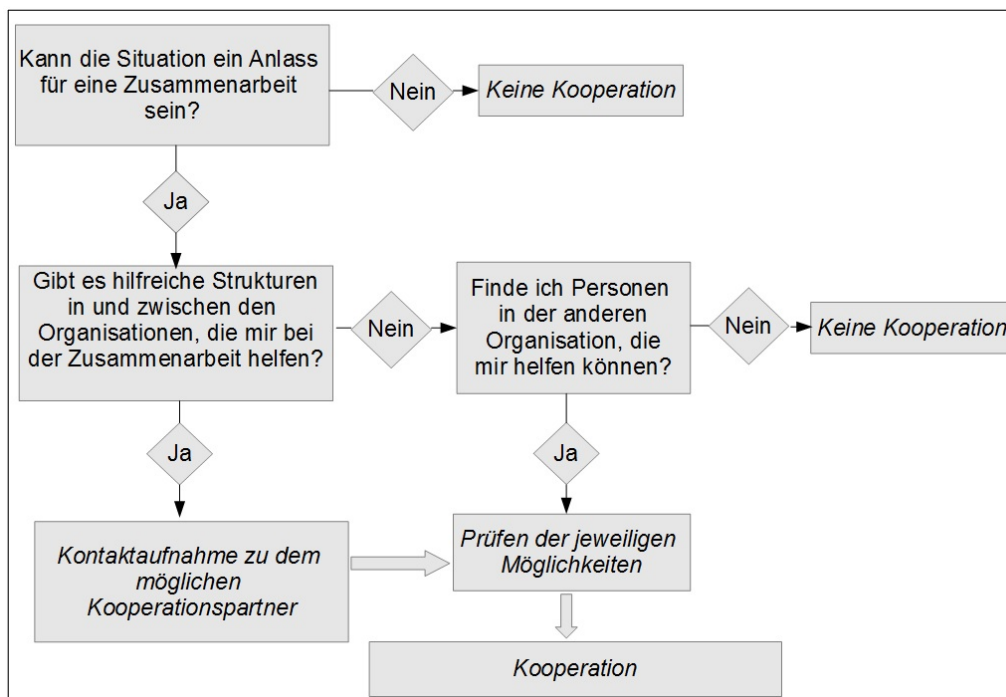


Abbildung 15: Ablaufstruktur für Entscheidungen und Handlungen im Kooperationszusammenhang (G. E.)

Wie die jeweiligen Personen mit dieser Anforderung, bzw. potenziellen Überforderung umgehen soll, im folgenden Kapitel dargestellt werden.

6.2.3 Arten des Coping

Aus den o.a. theoretischen Erkenntnissen lässt sich nicht folgern, dass die handelnden Personen in den Organisationen Schule und Jugendhilfe wissen, dass sie durch strukturell-organisatorische Defizite in ihren Kooperationsbemühungen gebremst werden.

Ein Rückgriff auf wissenssoziologische Kernideen (vgl. Wehling 2006) bietet folgende Möglichkeiten an:

Nichtwissen / Wissen	Coping:
- gewusstes Nichtwissen - nicht gewusstes Nichtwissen	- Akteur läuft in eine Vergeblichkeitsfalle (und verausgibt sich bei einzelnen Kooperationsbemühungen)
- Wissen	- (reflektierter) Umgang, Kooperationsbemühungen orientieren sich an der Machbarkeit und den eigenen Ressourcen

Tabelle 8: Arten des Coping (G. E.)

Je nach Wissen bzw. Nichtwissen dürfte sich das Coping unterscheiden und für das Handeln und Belastungsempfinden der Akteure bedeutsam sein.

Typologie von Akteuren

Die Auswertung der Forschungsinterviews verweist auf einen differenzierten Umgang mit Kooperationsanforderungen. Auch wenn die Anzahl der interviewten Lehrkräfte und der sozialpädagogischen Fachkräfte für eine fundierte Typologie noch zu gering ist, sind erste Ansätze erkennbar. Die unterschiedlichen Typen stehen gleichzeitig auch für Coping-Strategien mit der Kooperationsproblematik auf der Mikroebene.

1) Realisten oder: Gemeinsame Hilflosigkeit und freundliche Distanz

Dies gilt sowohl für Akteure (z.B. ein Typ könnte sein: „Ich bemühe mich, so gut es geht, um Autonomie und erwarte nichts von der Gegenseite“) als auch

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

für die Kooperation selber im Sinne gemeinsamer Hilfslosigkeit und freundlicher Distanz ohne Kooperationsanstrengungen und -wünsche. Aussagen lauten in etwas so: „Mehr Zusammenarbeit ist unter den gegebenen Umständen nicht möglich.“

2) Akteur mit passiver Erwartungshaltung

Dies ist der Typ Akteur, der Kooperation und Hilfe wünscht und erwartet, (ggf. ohne selbst etwas dafür zu tun!) und der einseitige Erwartungshaltung in der Beziehung hat. Durchaus selbstkritisch in diesem Sinn äußerte sich Herr Groß als Schulleitungskraft.

3) Hilfe und Kooperation einfordernder Typ

Der Akteur benennt eigene Probleme und die der Adressaten. Er benennt Erwartungen und formuliert ggf. schon Hilfsmaßnahmen (z. B. fordern Lehrkräfte Unterrichtsassistenz, sozialpädagogische Familienhilfe, Heimunterbringung des Kindes). Mitarbeiter der Jugendhilfe nennen hier mehrfach Kräfte der Schule, aber auch Lehrkräfte lassen in ihren Aussagen diese Einordnung zu, z. B. Frau Schön.

4) Kooperierer

Der Akteur geht auf Schule / Jugendhilfe zu und bemüht sich um Zusammenarbeit, die eventuell deutlich über den Einzelfall hinausgehend. So bot eine inzwischen ausgeschiedene Jugendamtsmitarbeiterin regelmäßige Sprechstunden an den Schulen in C. an. Auch die gute Kooperation zwischen Herrn Wagner und der Rektorin Frau Isenberg in G. ließe sich hier zuordnen.

Diesen vier Typen könnte man nun wieder die jeweiligen Kooperationshemmnisse zuordnen.

Typologien der Kooperation

Alternativ lassen sich auch Typologien der Zusammenarbeit finden, d. h. Akteure in den Organisationen Schule und Jugendhilfe, die miteinander in Kontakt stehen oder in Kontakt stehen sollten, da sich das Einzugsgebiet der Schule und der örtliche Zuständigkeitsbereich der Jugendhilfekraft überschneidet.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Entwurfsfassung von Typologien der problematischen Kooperation mit Beispielen:

- kritisch-distanziert (Herr Kerner - Herr Groß)
- selektiv kooperierend (Herr Wagner – Frau Isenberg)
- wohlwollend distanziert (Frau Sommer – Frau Meisner)
- beredete Distanz (Herr Elsässer - Frau Vollmer)
- antagonistische Interessenlage (Frau Stein - Herr Kerner)

Hier zeigen sich dann jeweils bei der Kooperation bestimmte Hemmnisse.

Bedeutsam ist an dieser Stelle eine Rückbindung an Colemans Modell der unterschiedlichen Beziehungen zwischen individuellen und korporativen Akteuren. Fehlende formale Kooperationsstrukturen zwischen den Institutionen Schule und Jugendhilfe, also auf der Typ-1-Ebene, verlagern die Zusammenarbeit auf die Ebene individueller Akteure. Diese treffen dann entweder auf korporative Akteure (Typ 2), also auf eine Organisation oder wieder unmittelbar auf individuelle Akteure der Gegenseite (Typ 3).

Während Aushandlungsprozesse auf der Typ 1-Ebene möglicherweise noch durch administrative Vorgaben, Rationalität und Verhandlungsroutine relativ einfach zu realisieren sind, wird die Kooperation zwischen Einzelpersonen und Institutionen ungleich schwieriger (vgl. Coleman 1986), um dann auf der Ebene zwischen individuellen Akteuren, sprich Einzelpersonen, sehr kompliziert zu werden. Bei der hohen Zahl dieser Akteure wird erfolgreiche Kooperationen von persönlichen Präferenzen und Einzelentscheidungen abhängig (vgl. Luhmann 2011, Wilz 2010) und bekommt Zufallscharakter, je nachdem welche Akteurstypen regional in potenzielle Kooperationsituation kommen.

6.2.4 Reflexion und Kritik zur Unterscheidung in strukturelle und nicht-strukturelle Hemmnisse

Die gewählte Unterscheidung und Trennung in strukturelle und nicht-strukturelle, also personenbezogene Hemmnisse, ist eine Hilfskonstruktion. Luhmann macht die Problematik dieser Trennung am Beispiel von Entscheidungen deutlich. Wenn es darum geht, sich in einer bestimmten Situation für oder gegen Kooperation zu entscheiden, gibt es ein Vorher und Nachher. „Vor der Entscheidung ist die Kontingenz offen, die Wahl jeder Möglichkeit ist noch möglich. Nach einer Entscheidung ist die Kontingenz geschlossen, eine andere Entscheidung ist nicht mehr möglich, sondern allenfalls eine Korrektur durch eine neue Entscheidung“ (Luhmann, 2011, 170). Entscheidungen sind also mit Risiken verbunden, schon allein, weil sie Fakten schaffen. Damit können sie im Nachgang Anlass zu Vorwürfen werden. Bei Entscheidungen „können Orientierungspunkte in der Vergangenheit verankert oder in die Zukunft ausgelagert werden“ (a.a.O. 172, siehe auch 5.1.10 Kooperationshemmnis Vorerfahrungen). Durch die „Inanspruchnahme inaktueller Zeithorizonte (lässt sich die) Spannweite von Entscheidungsverantwortung ... im Krisenfall so weit verkleinern ..., dass die kritisierte Entscheidung als durch Programme und Umstände aufgenötigt dargestellt werden kann“ (a.a.O., 173). Damit werden persönliche kooperationshemmende Entscheidungen zu Problemen von Strukturen und Organisationen. Die klare Einteilung der Kooperationshemmnisse bildet zum Teil also eher die Zuschreibung als die tatsächliche Verortung ab.

Die zeitliche bzw. sequentielle Dimension von Kooperationsprozessen, die schließlich zu Strukturen gerinnen, findet sich nicht nur bei Luhmann, sondern auch bei Schimank in der wechselseitigen Konstitution von sozialem Handeln und sozialen Strukturen (vgl. 2010, 186ff.). Auch im Governance-Ansatz wird mit dem Gefüge aus Bedingungen, Strategien und Folgen gearbeitet, wobei letztere wieder zu Bedingungen für erneute Kooperationsmöglichkeiten oder Hemmnisse werden, also strukturbildend wirken können. Wenn sich, wie in der vor liegenden Arbeit, trotz jahrelanger Beobachtung, also auf einer zeitlichen Ebene, in der Region keine oder nur sehr geringe Kooperationsstrukturen finden lassen, kann dies mehrere Ursachen haben. Es kann an der Bedingung

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

zu seltener Handlungsbezüge liegen (siehe 5.1.15 Geringe Anzahl von Kooperationsanlässen), sowie an den zurückliegenden Vorerfahrungen mit Personen (siehe 5.3), die sich ungünstig auf spätere strukturelle Entwicklungen auswirken.

Entscheidend dürfte aber letztlich das Fehlen einer in und zwischen den Organisationen verankerten strukturbildenden Kooperationsförderung sein, was dazu führt, dass die Kooperation fast ausschließlich zur individuellen Angelegenheit von Personen wird.

7 Wertung der gewonnenen Erkenntnisse zu Kooperationshemmnissen

7.1 Keine „große“ Theorie der Kooperationshemmnisse, aber verwertbare theoretische Erkenntnisse

Da keine Ablösung vom Kontextbezug möglich war, besteht kein Anspruch auf eine breite Generalisierung bzw. Verallgemeinerung der Erkenntnisse im Sinne von Flick (2008, 108f.). Schließlich wurde nur die Kooperation in einer einzelnen Region betrachtet. Gleichwohl kann man davon ausgehen, dass sich einzelne Verknüpfungen und Hemmnisketten auf andere Kooperations-situationen in Schule und Jugendhilfe und ggf. auch auf andere interorganisationale Bezüge übertragen lassen.

Die analysierende Trennung in benennbare einzelne Hemmnisse (Konstrukte!) wird zum Teil wieder aufgehoben, weil strukturelle, inhaltliche und personelle Kooperationshemmnisse in den Köpfen der Akteure als Gemengelage von Problemen, Erfahrungen und Erwartungen vorliegen. Wenn man die Maßstäbe von Strauss und Corbin anlegt, wonach eine gegenstandsverankerte Theorie der alltäglichen Wirklichkeit des Gegenstandsbereiches gerecht werden soll, sorgfältig von verschiedenen Daten abgeleitet sein, sowie für die befragten Personen und die Praktiker in diesem Bereich sinnvoll sein soll (vgl. 1996, 8), so kommen die theoretischen Ansätze diesen Erwartungen vermutlich recht nahe.

Bei der Betrachtung der Kette von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen wird deutlich, dass im Fall der interorganisationalen Kooperation die Strategien das größte Problem sind. Die unterschiedlichen Bedingungen, z.B. historischer oder rechtlicher Art und der gesellschaftliche Rahmen, lassen sich mit entsprechender Sorgfalt ausreichend umfänglich darstellen. Auch die Konsequenzen einer wie auch immer gearteten Kooperation sind relativ unschwer zu erkennen. Das eigentlich Problem sind die unterschiedlichen Strategien der Akteure, wobei der Strategiebegriff hier sogar fragwürdig ist, da

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

den Akteuren nur noch ein Coping übrig bleibt, ein Verarbeiten von Kooperationshemmnissen, die strukturell auferlegt sind.

Statt übergeordneter Strategien gibt es meist eine Vielzahl von Entscheidungen und Handlungen mit unterschiedlicher Tragweite und Anschlussfähigkeit in einem Feld mit ständig wechselnden Bedingungen, die aber dennoch dem strukturellen Manko folgen, dass eine Kooperation im Grunde nicht vorgesehen ist.

Trotz eines vielschichtigen Hintergrundes kann man eine Gewichtung der strukturellen, inhaltlichen und personellen Faktoren vornehmen.

Die inhaltlich-aufgabenbezogenen Aspekte dürften die höchste Bedeutung haben, sei es, dass eine Kooperation aus fachlicher Sicht nicht angebracht oder vorgesehen ist, oder dass gemeinsame Entscheidungen und Handeln den Akteuren ein inakzeptables Maß an Komplexität zumutet. In der Abbildung 14, im Kapitel 6.2.2 wird die mögliche Sperr- oder Vetofunktion der inhaltlich-aufgabenbezogenen Faktoren deutlich.

Die strukturellen Faktoren kämen in einer Bedeutungsabstufung als nächstes, weil sie die Kooperation sowohl hemmen als auch fördern können. Wenn, wie im Forschungsfeld vorgefunden, die Strukturen eine Kooperation erschweren, gewinnen die personalen Faktoren gegenüber den strukturellen Faktoren an Bedeutung.

Die personalen Faktoren dürften eigentlich nur nachrangige Bedeutung haben, gerade vor dem Hintergrund von Personenwechseln und dem Umstand, dass es der Öffentlichkeit und den Adressaten kaum zu vermitteln ist, dass die Qualität der Unterstützung und Hilfe fast ausschließlich davon abhängt, wie gut Einzelpersonen interagieren. Dennoch haben die personalen Faktoren ein hohes Gewicht: Ein wesentliches Resultat dieser Forschungsarbeit ist, dass die Akteure in der Region, also die auf Zusammenarbeit angewiesenen Personen, gefordert sind, individuell Umgangsmöglichkeiten mit dem Kooperationspartner und der -situation zu finden. Es ist also nur noch coping möglich.

7.2 Begründete und bewusste Grenzen der Kooperation, speziell von Seiten der Jugendhilfe

Ein weiteres Hemmnis ist die tatsächlich oder vermeintlich ungleiche Verteilung von Kooperationsgewinnen zwischen den Akteuren. Es liegt der Verdacht nahe, dass Schule deutlich stärker von einer Kooperation profitiert und durch eine engere Zusammenarbeit mit Jugendhilfe Veränderungen vermeiden kann, d. h. dass sie so bleiben kann, wie sie ist. Eine Jugendhilfe, die sich als Anwalt und Interessenvertretung für Kinder und Jugendliche sieht, kann eine enge Zusammenarbeit mit Schule bewusst vermeiden und eine kritische Distanz zu Lehrkräften und Schule pflegen. Dies geht einher mit dem Vorwurf der Defizit- und Mittelschichtorientierung von Lehrkräften sowie der Zuschreibung von Veränderungsresistenz und mangelndem Eingehen auf individuelle Problemlagen. Mehrere Interviewaussagen ließen es hier nicht an Deutlichkeit fehlen.

Die Jugendhilfe soll zwar als Unterstützung von Familien und als möglicher „Juniorpartner“ auf eine Veränderung von Schule hinwirken (vgl. Maykus 2006, 2011), doch diese Forderungen und Reformpotenziale sind nach Auswertung der Interviews und der örtlichen Quellen nicht Teil der Alltagspraxis, sondern eher akademisch - berufspolitischer Natur.

8 Fazit, Schlussbetrachtungen

Die Frage nach Hemmnissen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule führt zu einem Bündel von Ergebnissen und ermöglichte u.a. die Entwicklung einer „kleinen Theorie“ zur Kooperationsproblematik, die die Zusammenhänge von strukturellen, inhaltlich-aufgabenbezogenen und personenbezogenen Aspekten erklärt.

An dieser Stelle öffnet die Frage nach Hemmnissen den Blick auf Verbesserungsmöglichkeiten, aber auch auf die Grenzen der Kooperation.

Einige Kooperationshemmnisse lassen sich auf organisatorische Probleme und Defizite zurückführen, die sich relativ leicht zum Vorteil der Institutionen und im Interesse der Adressaten, also der Kinder, Jugendlichen und Familien, reduzieren lassen.

Wie darüber hinaus eine verbesserte Kooperation zu gestalten ist, lässt sich nicht pauschal beantworten, da sich zeigte, dass eine Vielzahl von Faktoren und Wechselwirkungen zu beachten ist.

Als entscheidende Faktoren für Kooperation werden sowohl von Seiten der Organisationen als auch der beteiligten Personen Zeit und förderliche Rahmenbedingungen genannt. Zu letzteren gehört die Wertschätzung und Förderung durch Vorgesetzte in der Hierarchie von Schule, Jugendamt und Jugendhilfeträger. Tatsächliche oder auch nur mutmaßliche Mehrarbeit verlangt honorierende Anerkennung, sonst unterbleibt sie.

Auf Seiten der Organisationen und der Personen wird eine positive Erwartungshaltung benötigt, bei der die Möglichkeiten des Kooperationspartners realistisch eingeschätzt werden. Die positiven Erwartungen sollten auf guten Vorerfahrungen beruhen, im Idealfall sind dies eigene Erfahrungen. Alternativ können es auch glaubwürdig kommunizierte Erfahrungen im erweiterten Kollegenkreis oder in gleichartigen Organisationen sein.

Politische Bestrebungen, mehr kommunalpolitische Handlungsfähigkeit im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zu gewinnen, setzen auf verstärkte Kooperation von Jugendhilfe mit Schule und Kindergarten. Dabei wird als Ziel die Reduzierung oder zumindest eine Begrenzung des Budgets für die Kinder-

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

und Jugendhilfe genannt. Damit einher soll ein Abbau von Leistungen und Rechtsansprüchen gehen. Das „Wundermittel“ Kooperation, mit dem „Verweisen auf Schule und Kindergarten“ ist nicht erhältlich, ohne zumindest in einer längeren Anfangsphase zusätzliche Mittel zu investieren. Aus Umstrukturierungserfahrungen im staatlichen und wirtschaftlichen Sektor gibt es hinlänglich gesicherte Erkenntnisse, dass gerade im Anfangsstadium Kooperation aufwändig ist und zusätzliche Ressourcen erfordert. In der Regel fehlt die Bereitschaft, eine Kooperation durch zusätzliche Ausgaben nachhaltig zu fördern. Erfolgreiche Kooperationen waren bislang meist als Projekte organisiert und finanziert, die nach der Förderphase nur in geringem Umfang Fortbestand hatten oder „einschliefen“.

Versuche von Seiten der Schule die Jugendhilfe für einen reibungsarmen Schulablauf zu vereinnahmen, werden meist von den sozialpädagogischen Fachkräften zurückgewiesen.

Da die finanzielle und personelle Kapazität der Jugendhilfe für das verständliche Ansinnen der Schulen nicht ausreicht, ist der Aufbau der Schulsozialarbeit nur folgerichtig. Wenn Schulen sich mit eigener Sozialarbeit ausstatten, kann man darin den Versuch einer teilweisen Interdependenzunterbrechung sehen. Die Begrenztheit dieses Strebens der Schulen tritt dann zu Tage, wenn Schüler oder ihre Familien umfangreichere und kostspieligere Hilfen benötigen, oder wenn es um Fragen des Sorgerechtes oder der Kindeswohlgefährdung geht.

Im Gegenzug leistet die Schule mit ihrem Bildungsanspruch Widerstand gegen sozialpädagogische Veränderungswünsche, ob sie nun von der Jugendhilfe oder der Schulsozialarbeit ausgehen. Die Schulen mit ihrer langen Tradition und Selbstverständlichkeit sind es gewohnt, sich gegen eine Vielzahl von Veränderungsansinnen zu wehren, um eine Überforderung als Organisation zu vermeiden.

Eine Reaktion auf die Situation, dass Schule nicht mehr alle Schüler erreicht bzw. erreichen kann, sind Bildungsinitiativen von Jugendhilfeträgern. Außerhalb der Regelschulen wird z.B. über Produktionsschulen, die Flex-Fernschule, web-Individualschule oder PACE (ProAktivCenter- ein

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

gemeinsames Projekt von Stadt und Landkreis, Jugendhilfe und Arbeitsagentur) versucht, schulabstinenten Schülern und jungen Menschen, die die Schule ohne formalen Abschluss verließen, zu einem Hauptschulabschluss zu verhelfen. Das Schulsystem ist dort nur noch für die Abschlussprüfungen und das Zeugnis zuständig.

Diese Versuche der Interdependenzunterbrechung von Schule und Jugendhilfe beweisen in ihrer zwangsläufigen Begrenztheit nachdrücklich ein hohes Maß an gegenseitiger Abhängigkeit, die Kooperation unverzichtbar macht.

Zu Recht kann man daher bei Schule und Jugendhilfe von funktionaler Differenzierung oder auch lose gekoppelten gesellschaftlichen Teilsystemen sprechen.

Konsequenzen für die Gestaltung von Zusammenarbeit

Aus den Kooperationshemmnissen abgeleitet, ergeben sich einmal mehr Ratschläge, wie eine fall- oder anlassbezogene Kooperation zwischen den Fachkräften von Schule und Jugendhilfe angemessen zu gestalten ist:

Dazu gilt es Kooperationsverfahren zu vereinbaren und zu regeln, wie um Zusammenarbeit in einem Einzelfall ersucht wird und wie Zuständigkeit und Erreichbarkeit geregelt sind, z.B. in Anlehnung an Verfahrensweisen des Qualitätsmanagements. Bei Personalwechseln kann es z.B. günstig sein, dass sich neue Mitarbeiter des Jugendamtes an Schulen in ihrer Region im Rahmen einer Schulkonferenz einem Kollegium kurz vorstellen und ggf. hilfreiche Kontakte der Vorgängerin oder des Vorgängers in einer gemeinsamen Einarbeitungszeit übernehmen.

Da laut Coleman (1986) viele Probleme auf dem Zusammentreffen von Personen mit korporativen Akteuren (Organisationen) beruhen, ist „Persönliches-bekannt-machen“ wichtig. Dieses Eben ergänzt dann die offizielle Zusammenarbeit auf Organisationsebenen, also zwischen Schulleitungen bzw. Schulverwaltung und Jugendamtsleitung. Auf der Leitungsebene bestehen durch Gremienarbeit oft schon Kontakte und Arbeitsbeziehungen, die dann auch wieder auf personenbezogenem Kontakt fußen.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

Ratsam ist weiterhin eine klare fachliche Abgrenzung, bei der sich beide Organisationen, also Schule und Jugendhilfe, auf ihre Stärken und Zuständigkeiten konzentrieren. Die Jugendhilfe kann und darf sich nicht auf eine zu enge Kooperation mit Schule einlassen, um für Schüler und Familien, die massive Probleme mit Schule haben, nicht als zu „schulnah“ zu gelten. Jugendhilfe ist in erster Linie für Kinder, Jugendliche und ihre Familien zuständig und damit „parteiisch“. Unbestritten vertritt die Jugendhilfe auch die gesellschaftliche Realität und tritt als Agent des Staates auf (Wächteramt für das Kindeswohl). Dies sollte im Kontakt mit Hilfesuchenden so vertreten werden, dass eine Zusammenarbeit nach Möglichkeit nicht verhindert wird. Diese Doppelfunktion ist ein Kernmerkmal der Jugendhilfe und ihrer Professionalität.

Einige Kooperationshemmnisse sind auch Indiz klarer Grenzen bei der Zusammenarbeit.

Die Jugendhilfe kann und darf ihre umfassende Zuständigkeit, jenseits aller schulischen Belange, nicht durch Kooperation „wegorganisieren“. Im SGB VIII (KJHG) ist die rechtliche Situation klar geregelt. Eine zu enge Verzahnung der Jugendhilfe mit der Schule würde theoretisch eine weitere Organisation erfordern, die den dann durch das Netz fallenden jungen Menschen hilft. Es ist ja gerade die Aufgabe der Jugendhilfe, dass sie als Teil der „Sozialarbeit es mit Problemen zu tun hat, die andere Organisationen als ungelöst hinterlassen.“ (Luhmann 2011, 469f.).

Wenn als belegt gelten kann, dass Kooperation nicht per se „gut“ ist, muss es Grenzen für die Zusammenarbeit geben. Ein bestimmtes Maß an Abgrenzung und klarer Aufgabentrennung mit kritisch reflektierter Distanz ist dann kein Kooperationshemmnis, das es zu überwinden gilt, sondern ein Qualitätsmerkmal.

Thesen, die sich aus der Forschung zu den Kooperationshemmnissen zwischen Schule und Jugendhilfe ableiten lassen:

- Kooperation findet nicht in einem macht- und konfliktfreien Raum statt, sondern ist geprägt von teilweise sehr unterschiedlichen Interessen und Machtasymmetrien.
- Kooperation wird gehemmt, weil/wenn es Schule und Jugendhilfe vorteilhaft oder richtig erscheint, ihre Autonomie zu wahren.
- Von Politik und Verwaltung verordnete Kooperation beschränkt sich auf „talk“ und „Papier“, wenn sie keine praktische Unterstützung erfährt.
- Jugendhilfe und Schule sind misstrauisch gegenüber „top-down“ - Veränderungsbestrebungen und erwarten von Politik und Verwaltung keine Entlastung. Dies betrifft auch Forderungen nach verstärkter Kooperation.
- Kooperation hat nicht die „richtigen Freunde“ und Befürworter. Wissenschaftlich-universitäre Kooperationsforderungen gelten an der „Basis“ häufig als „abgehoben“ und „praxisfern“. Politikern und Verwaltungsexperten werden häufig Sparinteressen, Profilierungsstreben und kurzfristiger Aktionismus zugeschrieben.
- Kooperationshemmnisse werden von engagierten Kräften aus Schule und Jugendhilfe im Sinne von „bottom-up“ überwunden, wenn die kooperierenden Personen für sich und/oder die Kinder/Jugendlichen Vorteile erkennen. Kooperation kann dabei aber eine punktuelle Einzelerfahrung mit geringer Strahlkraft bleiben.
- Kooperation braucht eine förderliche Kommunikation. Die jeweiligen Möglichkeiten und Verfahrensregeln müssen im Gespräch transparent gemacht, ggf. diskutiert, aber dann auch respektiert werden. Fehlende Erklärungen, Rückmeldungen und allgemeine Informationsdefizite stören den Aufbau von Vertrauen in Personen, Institutionen und Handlungsweisen.
- Kooperation als Selbstzweck wird abgelehnt, d. h. Kooperation ohne erkennbaren Mehrwert unterbleibt. Die Akteure müssen erkennbare Vorteile in einer Zusammenarbeit sehen, sei es für die Kinder und Jugendlichen, sei es für sich selber.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

- Kooperation wird durch fehlende Strukturen verhindert oder gehemmt. Gemeint sind Strukturen räumlicher und zeitlicher Art und in Form von Vereinbarungen. Gelingende Kooperationsprojekte belegen, was möglich ist, wenn Ressourcen und Interessen zusammentreffen. Dauerprobleme benötigen eine kontinuierliche Bearbeitung.
- Wenn hilfreiche Strukturen fehlen oder die Rahmenbedingungen die Zusammenarbeit beeinträchtigen, sind die Personen in Schule und Jugendhilfe bei der Gestaltung der Zusammenarbeit gefordert, oder ggf. auch überfordert.
- Der Kooperationsbegriff und eine mit ihm verknüpfte Erwartungshaltung kann sich hemmend auf die Zusammenarbeit auswirken. Statt von Kooperation sollte je nach Situation besser von Mitwirkung oder Zuarbeit gesprochen werden. Statt der vielfach geforderten „Kooperation auf Augenhöhe“ ginge es dann um Absprachen und eine qualifizierte Mitwirkung bei besonderen Problemlagen, „Einzelfällen“ oder Hilfemaßnahmen, wobei die Rollen von Profiteur und Zuarbeiter wechseln können.

„Zwei zusammengebundene Hühner ergeben noch keinen Adler.“

(Sprichwort, Quelle unbekannt)

Nachwort

Nach Abschluss der Forschungsarbeit entstand der Eindruck, dass die Kooperation von Schule und Jugendhilfe regional einen Tiefstand erreicht hat. Als Sozialarbeiter sieht man sich zunehmend in einer Feuerwehrfunktion, wobei man häufig erst aktiv werden kann, wenn schon fast alles „gelaufen“ ist, z. B. eine Schulabstinenz sich seit über einem Jahr verfestigt hat oder ein Auftrag erst beginnt, wenn ein Junge schon so viele Vorfälle in der Schule verursacht hat, dass laut Konferenzbeschluss beim nächsten Akt der Schulverweis fällig ist. Also ein klarer Auftrag an die Jugendhilfe: Nicht nur „ändere“, bzw. „bessere“ den Jungen, nein, mach es sofort und ganz schnell. Dann trifft man auf eine Klassenlehrerin, die vor lauter Überforderung und Ärger schon ganz atemlos und grau im Gesicht ist und von ihrer Klasse nur als „Problemklasse“ spricht. Nebenbei hört man dann von der Mutter des Jungen, dass sie schon vor einem Jahr im Jugendamt um Hilfe bat, weil in der Familie so vieles falsch läuft. Es gab einzelne Gespräche, aber dann geschah wieder lange nichts. Hintergrund für die verstrichenen Monate sollen u.a. Zuständigkeitswechsel im Jugendamt gewesen sein.

Die Schließung von Förderschulen im Rahmen der Inklusion ohne eine ausreichende sonderpädagogische Unterstützung der Regelschulen führt immer wieder zu Überforderungen. Wenn Schule und Jugendhilfe im Falle eines Pflegekindes aktuell gemeinsam entscheiden, dass eine Überprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf sinnvoll ist und dieser Förderbedarf dann sowohl für den Bereich Lernen, als auch für den Bereich emotionale und soziale Entwicklung festgestellt wird, werden die Grenzen deutlich: Da regional momentan keine entsprechend ausgebildeten Sonderpädagogen zur Verfügung stehen, ist lediglich die leistungsunabhängige Versetzung in die nächsthöhere Klasse sichergestellt. Der Hinweis der Schulleitung, dass das Jugendamt gerne eine Schulbegleitung organisieren und finanzieren kann, wenn es mehr Unterstützung wünscht, wirkt eher ironisch als kooperationsfördernd.

Bei der Schulsozialarbeit gibt es positive Entwicklungen. Die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit wird allorts betont und es zeichnet sich inzwischen ab, dass die Finanzierung zukünftig kontinuierlicher erfolgen wird. Als kritisch

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

erweist sich, dass in den jetzt zusammengefassten großen Schulen die Arbeitsbedingungen für diese Kollegen immer schwieriger werden. Es ergeben sich immer mehr Kontakte in kurzer Zeit, was zu Lasten der „Beziehungsarbeit“ mit Lehrkräften und Schülern geht.

Auch in den Ämtern ist die Belastung hoch und die Mitarbeiter wechseln immer häufiger. Junge Fachkräfte können sich kaum noch vorstellen, in ihrem Tätigkeitsfeld die Belastung langfristig oder gar bis zum Ruhestand zu bewältigen, während ältere auf steigende Fallzahlen und eine tatsächlich oder vermeintlich bessere Vergangenheit hinweisen. Auf ausgeschriebene Stellen in der kleinstädtisch-ländlichen Region melden sich kaum geeignete Interessenten, bzw. Bewerber ziehen ihre Zusagen zurück, sei es, weil sie eine Überforderung fürchten oder alternative Angebote vorziehen. Die akuten Personalprobleme betreffen inzwischen Schule und Jugendhilfe gleichermaßen. Die strukturellen Hintergründe werden nicht erkannt oder es wird nicht gewagt, sie zu benennen. Statt Veränderungen anzugehen, wird ein häufiger Personalwechsel auf allen Ebenen hingenommen. Immer öfter spricht man offen oder hinter vorgehaltener Hand von „Burn-Out“.

Nach mehr als zwei Jahrzehnten der Zusammenarbeit kann ich von fast allen Beschäftigten in Schule und Jugendhilfe sagen, dass sie engagiert und mit persönlichen ethischen Ansprüchen arbeiten und dabei bemüht sind, sowohl den anvertrauten jungen Menschen als auch den vielfältigen Vorgaben gerecht zu werden. Dass sie dabei an die Belastungsgrenze kommen und ihre persönliche „Work-Life-Balance“ gefährden, ist inzwischen längst kein individuelles Problem mehr.

Vielleicht wirkt im Einzelfall die Erkenntnis entlastend, dass ein Scheitern an den Gegebenheiten und Strukturen keine persönliche Schwäche bedeuten muss. Der Aufwand für die vorliegende Forschungsarbeit hat sich gelohnt, wenn die Beschreibungen und Theorien Erkenntnisse und Argumente für nachhaltige strukturelle Veränderungen liefern, die zu einer reflektierten verbesserten Kooperationspraxis führen, die die Situation sowohl für die Lehrkräfte in den Schulen und Beschäftigten in der Jugendhilfe als auch für die jungen Menschen und ihre Familien verbessert.

Literaturverzeichnis

- Ahmed, S./ Höblich, D. (Hrsg.) (2010): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Brücken und Grenzgänge. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Amendt, J. (2014): Nach dem „Discounter-Prinzip“. Jedes Bundesland versteht unter Ganztagschule etwas anderes - auch hinsichtlich der Beschäftigten. In: Erziehung und Wissenschaft. Allgem. Deutsche Lehrerzeitung. 2/2014, 66. Jg., 16-18.
- Ballauf, H. (2015): Kein Abschluss ohne Anschluss. In: Erziehung und Wissenschaft. Allgem. Deutsche Lehrerzeitung. 3/2015, 67 Jg., 15-16.
- Barthel, K. (2010): Ethisches Verhalten in der zwischenmenschlichen Kooperation in Organisationen – eine Betrachtung auf der Basis spieltheoretischer Überlegungen. In: Beschorner, T./ Schmidt, S. /Vorbohle, K./ Schank, C. (Hrsg.): Kooperation und Ethik. München: Hampp, 45-56.
- Baum, E./ Idel, T.-S./ Ullrich H. (Hrsg.). (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS.
- Baur, W. (2012): Kooperation von Jugendhilfe und Schule bei der Unterstützung schwieriger Kinder und ihrer Familien. Bericht über ein Forschungsprojekt. In: Markowetz, R./ Schwab J. E. (Hrsg.): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 288-301.
- Behr-Heintze, A./ Lipski, J. (2005): Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Benz, A./ Lütz, S./ Schimank, U./ Simonis, G. (Hrsg.). (2007): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, P. L./ Luckmann, T. (2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Berkemeyer, N. (2008): Schulleitung zwischen Evaluation und Organisation. In: Brüsemeister, T./ Eubel, K.-D. (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-60.

- Beschorner, T./ Schmidt, S./ Vorbohle, K./ Schank, C. (Hrsg.). (2010): Kooperation und Ethik. München: Hampp.
- Bochner, A. P. (2002). "Perspectives on inquiry III: The moral of stories." In Knapp, M. L./ Daly J. A. (Hrsg.): Handbook of Interpersonal Communication. Thousand Oaks, CA: Sage, 73-101.
- Bohnsack, F. (2003): Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule. In: Brüsemeister, T./ Eubel, D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte - Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: Transkript-Verlag, 318-325.
- Brand, E. (2010): Alle Stellen wiederbesetzen. Die unerträgliche Überbelastung beenden. In: Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen, K1527 E, Nr.2/10, 1-2.
- Brand, E. (2014): Frühlingserwachen am 20. März um 5 vor 12. In: Erziehung & Wissenschaft Niedersachsen. 03/2014, 3.
- Brand, E. (2015): Es geht nicht nur um mehr Personal. In: Erziehung & Wissenschaft. Allgem. Deutsche Lehrerzeitung. 03/2015, 67.Jg., 32.
- Braun, D. (2000): Gemeinwohlorientierung im modernen Staat. In: Werle, R./ Schimank, U. (Hrsg.) (2000): Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit. Frankfurt am Main: Campus, 125-153.
- Braun, K.-H./ Wetzels K. (2006): Soziale Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt.
- Breuer, F. (2009): Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, F. (Hrsg.) (1996): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bruno-Latocha, G. (2015): „Prekäre Arbeit“: Neue Randbelegschaften an Schulen. GEW-Landesverband Hamburg. <https://www.gew-hamburg.de/themen/arbeitsbedingungen/prekaere-arbeit-neue-randbelegschaften-an-schulen> [Stand 17.07.2016].
- Brüsemeister, T./ Eubel D. (Hrsg.) (2003): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte - Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: Transkript-Verlag.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

- Brüsemeister, T. (1998): Lernen durch Leiden? Biographien zwischen Perspektivlosigkeit, Empörung und Lernen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Brüsemeister, T. (2008a): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, T. (2008b): Qualitative Forschung: Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, T./ Eubel K.-D. (Hrsg.) (2008): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bund der deutschen katholischen Jugend BDKJ (Hrsg.) (2004): Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Grundlagen Bedingungen, Ziele, Chancen, Praxis. 4. Auflage. Vechta.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Jugendsozialarbeit (Hrsg.) (2006): Kooperation „Jugendsozialarbeit und Schule“. Eine Handreichung. Materialheft 1/2006. Stuttgart.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2007): Kinder- und Jugendhilfe. Achtes Buch Sozialgesetzbuch. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände (2014): Aktuelle Finanzlage der Kommunen. Rückblick auf 2013 und Prognose für die Jahre 2014 bis 2017. http://www.landkreistag.de/images/stories/themen/Kreisfinanzen/2014_06_23_BV_Papier_Finanzlage.pdf [Stand 18.05.2016].
- Butterwegge, C. (2009) Kinderarmut als Problem für Schule und Jugendhilfe. In: Henschel, A./ Krüger, R./ Schmitt, C./ Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 280-291.
- Clarke, A. E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS .
- Coleman, J. S. (1986): Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen in unpersönlichen Systemen. Beltz. Weinheim, Basel

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

- Degen, I. (2010): Unternehmen und Entwicklungszusammenarbeit. In: Beschoner, T. / Schmidt, S. / Vorbohle, K. / Schank, C. (Hrsg.): Kooperation und Ethik. Hampp. München, 117 - 132.
- Deinet, U. (Hrsg.) (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen: Leske und Budrich.
- Deinet, U./ Icking, M. (Hrsg.) (2006): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen: Budrich.
- Deinet, U./ Icking, M./ Leifheit, E./ Dummann, J. (2010): Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule: Ergebnisse und Empfehlungen zur Kooperation von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen. Opladen: Budrich.
- Deinet, U./Krisch, R. (2012): Sozialräumliche Öffnung von Schule - Ein gemeinsames Projekt von Jugendhilfe und Schule. In: Markowetz, R./ Schwab J. E.: Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 181-201.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2013): Jugendhilfe. Stichworte 50 Jahre DJI. <http://www.dji.de/index.php?id=43412> [Stand 01.09.2015].
- Diekmann, A. (2006) Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Durkheim, E. (1992): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eibeck, B. (2013): Jugendhilfe und Sozialarbeit: Arbeitsbedingungen und Bezahlung verbessern. Erziehung und Wissenschaft. Allgem. Deutsche Lehrerzeitung. 2/2013, 65. Jg., 38-39.
- Ellis, C./ Adams, T. E./ Bochner, A. P. (2010): Autoethnografie. In: Mey, G./ Mruck, K. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS, 345-357.
- Endress, M. (2012): Vertrauen und Misstrauen – Soziologische Überlegungen. In: Schilcher, C./ Will-Zocholl, M./ Ziegler, M. (Hrsg.): Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81- 102.
- Fabel-Lamla, M. (2012): Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In: Schilcher, C./ Will-Zocholl,

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

- M./ Ziegler, M. (Hrsg.): Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 196 - 213.
- Fachzentrum Falkenried. (2012): Anzeige Stress und Burnout. In: E&W, Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen 09/2012.
- Fend, H. (2003): Schulkultur als Zusammenspiel der Teilkulturen von Lehrern, Schülern und Eltern - Schisma oder Partnerschaft? In: Brüsemeister T./ Eubel D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte - Akteure. Bielefeld: Transkript-Verlag, 284-292.
- Flick, U. (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U./ Kardorff, E. v./ Keupp, H./ Rosenstiel, L. v./ Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung : Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz, 147-173
- Flick, U. (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U./ Kardorff, E. v./ Keupp, H. / Rosenstiel, L. v./ Wolff, St. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl., Weinheim, Beltz, Psychologie-Verlags-Union, 147-173.
- Flick, U. (2008): Triangulation. Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. /Kardorff, E. v. / Keupp, H./ Rosenstiel, L. v. / Wolff, S. (Hrsg.) (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl., Weinheim, Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Foerster, H. v. (2001): In jedem Augenblick kann ich entscheiden, wer ich bin. Heinz von Foerster über den Beobachter, das dialogische Leben und eine konstruktivistische Philosophie des Unterscheidens. In: Pörksen, B.: Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg: Carl Auer, 19-45.
- Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa.
- Fussangel, K./ Gräsel, C. (2012): Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In: Baum, E./ Idel, T.-S./ Ullrich, H. (Hrsg.):

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

- Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 29-40.
- Garz, D/ Kraimer, K. (Hrsg.) (1991): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen.* Wiesbaden: Springer.
- Geislinger, E. (2015): „Entwicklungsland“ mit Potenzial. Profis für Inklusion für Profis. In: *Erziehung und Wissenschaft. Allgem. Deutsche Lehrerzeitung.* 3/2015, 67. Jg., 32-33.
- Girtler, R. (2009): *10 Gebote der Feldforschung.* 2. Aufl. Wien: LIT Verlag.
- Glaser, B.G. / Strauss, A. L. (2008): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung.* 2. korrigierte Auflage. Bern: Huber.
- Goffman, E. (2010): *Wir alle spielen Theater. Selbstdarstellung im Alltag.* 10. Auflage. München: Piper.
- Göppel, R. (2012): Das traditionelle Bildungsmonopol der Schule und die Bildungsambitionen der Jugendarbeit. In: Markowetz, R./ Schwab J. E. (Hrsg.): *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 57-89.
- Gützkow, F. (2015): Selbst aktiv werden! In: *Erziehung & Wissenschaft. Allgem. Deutsche Lehrerzeitung.* 04/2015, 67.Jg., 22.
- Hammer, W. (2011): Neue Praxis oder Paradigmenwechsel? Zur Notwendigkeit einer Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung und des Kinderschutzes. *Neue Praxis* 5/2011, 468-476.
- Heinrich, M. (2007): *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung.*
http://www.niedersachsen.de/master/C11184417_L20_D0_I579_h1.html
[Stand 25.09.2007].
- Helfferich, C. (2005): *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W./ Tippelt, R. (2011): *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik.* 57. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Henschel, A./ Krüger, R./ Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.) (2009): *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation.* 2. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

- Hillenbrand, C. (2012): Kooperation Jugendhilfe und Schule - Fachwissenschaftliche Aspekte und Brennpunkte. In: Markowetz, R./ Schwab J. E. (Hrsg.): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinte, W. (2009): Eigensinn und Lebensraum - zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept "Sozialraumorientierung". In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und Nachbarggebiete (VHN), 1/2009, 78. Jg., München, 20-33. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/einrichtungen/issab/eigensinn_und_lebensraum.pdf [Stand 09.05.2016]
- Hirschberg, K.-R. v./ Kähler, B./ Remé, T. (2013): Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Daten-Fakten-Zahlen. Hamburg: Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW). https://www.bgw-online.de/SharedDocs/Downloads/DE/Medientypen/bgw_forschung/TP-T-b-13-Trendbericht-Kinder-und-Jugendhilfe_Download.pdf?__blob=publicationFile [Stand 05.06.2016]
- Holloway, I./ Wheeler, S. (1997): Qualitative Pflegeforschung: Grundlagen qualitativer Ansätze in der Pflege. Wiesbaden: Ullstein Medical.
- Huber, S. G. / Ahlgrimm, F. (Hrsg.). (2012): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie anderen Partnern. Münster: Waxmann.
- Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (Hrsg.) (2006): Tagungsbericht Fachtagung Jugendhilfe und Schule in einem Boot - Ein Win-Win-Projekt? Frankfurt a. M.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.: Auch im Internet unter: http://www.iss-ffm.de/tag_win_win.htm [Stand 14.01.2008]
- Kehrbaum, T. (2009): Innovation als sozialer Prozess. Die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R. T./ Helsper, W. (2003): SchülerInnen zwischen Familie und Schule - systematische Bestimmungen. In: Brüsemeister T. & Eubel D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: Transkript-Verlag, 335-343
- Kron, F. W. (1988): Grundwissen Pädagogik. UTB für Wissenschaft, München: Reinhardt.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

- Krone, S., Langer, A., Mill, U., Stöbe-Blossey, S. (2009): Jugendhilfe und Verwaltungsreform. Zur Entwicklung der Rahmenbedingungen sozialer Dienstleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, R. (2009): Probleme des Datentransfers zwischen Schule und Jugendhilfe. In: Henschel, A./ Krüger, R./ Schmitt, C./ Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für gelingende Kooperation. (2009). 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 648-652.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U./ Dresing, T./ Rädiker, S./ Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“. Beschluss vom 03./04.06.2004. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf [Stand 06.08.2015].
- Kuper, H./ Kapelle, N. (2012): Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In: Baum, E./ Idel, T.-S./ Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 41-51.
- Kussau, J. (2007): Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In Kussau und Brüsemeister, Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 287-303.
- Kussau, J. (2008): Governance im Kontext von Interdependenzen und sozialem Wissen. In: Brüsemeister, T. / Eubel K.-D. (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 203-232.
- Kussau, J. /Brüsemeister, T. (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, R. (2008) Nicht Wissen hilft – Evaluation in der Konkurrenz von Symbolisierungen. In: Brüsemeister, T. / Eubel K.-D. (Hrsg.): Evaluation,

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

- Wissen und Nichtwissen. Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 233-274.
- Lauenstein, R. (2014): "GroKo", Bildungsfinanzierung und Déjà-vu in Niedersachsen. In: Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen, 03/2014, 8-9.
- Lauerer, M. (2015): Quo vadis, Schulsozialarbeit? In: Erziehung und Wissenschaft. Allgem. Deutsche Lehrerzeitung. 1/2015, 67. Jg., 31-33.
- Legewie, H. (2004): Diagnostik sozialer Welten und Systeme. 10. Vorlesung. http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung-_10.pdf [Stand 28.01.2017].
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2006): Organisation und Entscheidung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maritzen, N. (2003): Schulprogramm und Rechenschaft – eine schwierige Beziehung. In: Brüsemeister T. / Eubel D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: Transkript-Verlag, 248-253.
- Markowetz, R./ Schwab J. E.(Hrsg.) (2012): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matys, T. (2014): Macht, Kontrolle und Entscheidungen in Organisationen. Eine Einführung in organisationale Mikro-, Meso- und Makropolitik. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer-VS.
- Maykus, S. (2006): „Erfolgsbedingungen und Fallstricke“ bei der Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule. In: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (Hrsg.): Tagungsbericht Fachtagung Jugendhilfe und Schule in einem Boot - Ein Win-Win-Projekt? Frankfurt a. M.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., 12-29.
- Maykus, S. (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektiven einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. / Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./ Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

- Wiesbaden: Springer; 441-471. Auch unter:
http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/2402/ssoar-1991-meuser_et_al-expertinneninterviews_-_vielfach_erprobt.pdf?sequence=1
[Stand 28.05.2016].
- Meuser, M./ Nagel, U. (1997): Das ExperInneninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 481-491.
- Mielke, C. (2008): "Hire and Fire" ist gängige Praxis. Einstellungssituation von Feuerwehrlehrkräften. Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen, K1527 E, Nr.6-7, 8.
- Niedersächsischer Städtetag (Hrsg.) (2007): Celler Thesen zur kommunalen Bildungspolitik. Hannover. http://nst.de/media/custom/437_4639_1.PDF?La=1&object=med|437.4639.1 [Stand 28.02.2008].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. RdErl. d. MK v. 16.7.2014 (SVBl. S. 442) www.mk.niedersachsen.de/download/93067/Orientierungsrahmen_Schulqualitaet_in_Niedersachsen.pdf [Stand 01.08.2015].
- Niedersächsisches Kultusministerium Arbeitsgruppe „Eigenverantwortliche Schule“, Abschlussbericht. http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C8892273_L20.pdf [Stand 24.01.2008].
- Niedersächsisches Kultusministerium. Anlage 1 NiKoFördRL Grundsätze für die Arbeit in Niedersächsischen Kooperations- und Bildungsprojekten an schulischen Standorten (NiKo) http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C38878257_L20.pdf [Stand 24.01.2008].
- Niedersächsisches Kultusministerium. Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung von Niedersächsischen Kooperations- und Bildungsprojekten an schulischen Standorten (NiKo) Gem. RdErl. d. MS u. d. MK v. 30.04.2007 - 303 - 51 744/2, http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C38878172_L20.pdf [Stand 24.01.2008].
- Nielsen A./ Schuldt, H. (2013): Neuzugänge an Pensionierungen bei beamteten Lehrkräften in Niedersachsen. In: Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen, 05.2013, 7.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger?
In: Helsper, W./ Tippelt, R.: Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim: Beltz, 40-59.
- Oelerich, G. (1998): Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule - Systematische Restrukturierung und empirische Analyse inter-institutioneller Beziehungen. (Dissertation), Heidelberg.
- Pauli, B. (2008): Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Schwalbach: Wochenschau.
- Paulmann, K. (2009): Was läuft falsch beim Kinderschutz? <http://www.zeit.de/online/2009/27/kinderschutz-jugendamt-2> [Stand 29.05.2016].
- Pörksen, B. (2001): Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg: Carl Auer.
- Praxis-, Koordinations- und Servicestelle „Jugendhilfe - Schule“ (Hrsg.) (2005): Kooperation Jugendhilfe - Schule. Ein Wegweiser durch Angebote und Maßnahmen der Jugendhilfe in Marburg. 2. Auflage. Marburg: Praxis-, Koordinations- und Servicestelle. http://www.jugendhilfe-schule.de/grafiken/wegweiser_durchangeboteundmassnahmen.pdf. [Stand 26.02.2007].
- Preisendörfer P. (2008): Organisationssoziologie: Grundlagen, Theorien und Problemstellungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preuß, B. (2012): Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A./ Wohlrab-Sahr, M. (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2. korr. Auflage. München: Oldenbourg.
- Plummer, K. (2001): The call of life stories in ethnographic research. In Atkinson, P./ Coffey, A./ Delamont, S./ Lofland J./ Lofland, L. (Hrsg.): Handbook of ethnography. Thousand Oaks, CA: Sage, 395-406.
- Rademacker, H. (2009): Schulversäumnisse und das Recht auf Bildung - Konsequenzen für Schule und Jugendhilfe. In: Henschel, A./ Krüger, R./ Schmitt, C./ Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 364-380.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

- Reh, S./ Breuer, A. (2012): Positionierung in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In: Huber, S. G./ Ahlgrimm, F. (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie anderen Partnern. Münster: Waxmann, 185-201.
- Reyer, J. (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Band 4. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Scharpf, F. W. (2000): Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schilcher, C./ Will-Zocholl, M./ Ziegler, M. (Hrsg.) (2012): Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schilcher, C./ Ziegler, M./ Sauer, S./ Will-Zocholl, M./ Poth, A.-K. (2012): Personale und systemische Dimension des Vertrauens. Vertrauenspraktiken am Beispiel unternehmens- und standortübergreifender Kooperationen. In: Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 123-144.
- Schimank, U. (2005): Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft. Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2010): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Weinheim: Juventa.
- Schubert, K. /Klein, M. (2011): Das Politiklexikon. 5. aktual. Auflage. Bonn: Dietz.
- Schütze, F. (2002): Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: Keim, I./ Schütte, W./ Kallmeyer, W. (Hrsg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Tübingen: Narr, 57-83.
- Schweer, M. K. W. (2012): Vertrauen als Organisationsprinzip in interorganisationalen Kooperationen. In: Schilcher, C./ Will-Zocholl, M./ Ziegler, M. (Hrsg.): Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103-121.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

- Speck, K. (2011): Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Deutschland. Vortrag auf der Fachtagung „Jugendhilfe und Schule - Kooperationspartner oder was? <http://www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/data/vortragspeck.pdf> [Stand 01.09.2015].
- Speck, K./ Olk, T./ Stimpel, T. (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt «Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen» (ProKoop). In: Helsper, W/ Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft, Weinheim: Beltz, 184-201.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2016): Regionaldatenbank/ Regionalatlas Deutschland. <https://www-genesis.destatis.de/gis/genView?GenMLURL=https://www-genesis.destatis.de/regatlas/AI-S-02.xml&CONTEXT=REGATLAS01> [Stand 26.04.2016]
- Stolz, H.-J. (2012): Jugendhilfe und Schule in der lokalen Bildungslandschaft. In: Markowetz, R./ Schwab J. E. (Hrsg.): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 90-113.
- Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. München: Fink.
- Strauss, A. L. / Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2007): Anselm Strauss. Klassiker der Wissenssoziologie. Band 4. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Tillmann, K.-J. (2006): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. (14. Auflage), Reinbek bei Hamburg: Rohwohlt.
- Van Santen, E./Seckinger, M. (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Watzlawick, P. (1995): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München: Piper.

Schule und Jugendhilfe. Hemmnisse der Kooperation.

- Wehling, P. (2006): Im Schatten des Wissens? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Werle, R./ Schimank, U. (Hrsg.) (2000): Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit. Frankfurt am Main: Campus.
- Wilz, S. (2010): Entscheidungsprozesse in Organisationen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeller, M. (Hrsg.) (2007): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Soziale Arbeit Aktuell, Band 6. Baltmannsweiler: Schneider.
- Zifonun, D. (2016): Versionen. Soziologie sozialer Welten. Weinheim: Beltz.

Erklärung

Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.“

Bergen, den 15.11.2017

Gerd Ende M.A.