

Josef Scheipl

SCHULSOZIALARBEIT

Noch Intervention oder schon Innovation?

Disharmonisches zum Auftakt

„Ein wahres Rollkommando hat am Mittwoch Nachmittag ein erst 13-jähriges Mädchen aus Innsbruck nach dem Schulunterricht in der Nähe der Lehranstalt überfallen, schwer verprügelt, gedemütigt und misshandelt (...)“ (TIROLER TAGESZEITUNG, Innsbruck, 16.12.2006, S. 1). Von Seiten der Stadtregierung kündigte man daraufhin „ein neues Sicherheitskonzept für Innsbrucks Schulen an ... (wobei man) sich – nach Stuttgarter Vorbild – Zivilpolizisten an Schulen vorstellen (kann). Gestern Abend präzisierte dann die Stadträtin: In Zusammenhang mit Polizei, Schulpsychologen und Schulsozialarbeitern soll es künftig direkte Ansprechpartner für die Schüler geben“ (KLEINE ZEITUNG, Graz, 19.12.2006, S. 12). Landeshauptmann „Van Staa versprach für 2007 mehr [zwei!? J. Sch.] Sozialarbeiter in Tirols Schulen“ (DER STANDARD, Wien 20.12.2006, S. 11).

Bei aller Oberflächlichkeit ist eines an den Reaktionen der Verantwortlichen in Innsbruck bemerkenswert: Bei ähnlichen Vorfällen wurde bisher üblicherweise verlangt, die Schule müsse solche Probleme selbst lösen. Stillschweigend wurde dabei unterstellt, dies mit „ihren Mitteln“ zu schaffen. Diesmal scheint es anders zu sein: Es wird ein anderes System, jenes der Sozialen Arbeit, angesprochen. Dieses soll in und mit der Schule wirksam werden. Es scheint sich ein Umdenkprozess in die Richtung zu bewegen, dass es nicht mehr möglich ist, die Schule in ihrer bisherigen Struktur für die zunehmenden Probleme allein haftbar zu machen. Sie ist überfordert und kann ihrem Kerngeschäft, Unterricht zu erteilen bzw. Wissen zu vermitteln, unter den sich erschwerenden Bedingungen immer weniger nachkommen.

Eine solche Sicht der Dinge ist aber offensichtlich noch nicht Allgemeingut:

„ISOP muss das Modellprojekt ‚Come on!‘ nach zehn Jahren Erfolgsgeschichte auf Grund fehlender Förderungen seitens der Stadt Graz leider einstellen“ (EINLADUNG ZUR ABSCHLUSSVERANSTALTUNG des Modellprojektes zur Schulsozialarbeit in Graz, 8.2.2007).

1. Einleitendes und Theoretisches

Die vorangestellten Bemerkungen skizzieren – zugegebenermaßen etwas plakativ – den derzeit vorfindbaren Spannungsbogen von Schulsozialarbeit in Österreich. In Krisenfällen ruft man im Sinne einer sozialen Feuerwehr nach ihr. Ist die Lage einigermaßen unauffällig, sieht man darin eine überflüssige finanzielle Belastung. Eine Thematisierung der Probleme und Widersprüche sowohl des schulischen als auch des gesellschaftlichen Systems bleibt offensichtlich unerwünscht.

Ein solches Muster entspricht ziemlich genau dem Modell der defensiven Sozialpädagogik. Hermann GIESECKE (vgl. 1973, S. 5f.) hatte es im Jahr 1973 eingängig beschrieben und Hermann NOHL Jahrzehnte vorher klassisch pointiert skizziert: „Es muss immer erst ein Unglück passiert sein, das die Jugendhilfe danach wieder gut zu machen versucht. Hier liegt meines Erachtens der Konstruktionsfehler der ganzen Arbeit“ (NOHL 1928 bzw. 1949, S. 182).

Die aktuellen Befunde kümmern offenbar wenig. So hat z.B. eine steiermarkweite Erhebung ergeben, dass 97 Prozent der befragten Hauptschuldirektoren Schulsozialarbeit für wichtig halten und sie diese in ihrer Schule anbieten möchten (vgl. ASSINGER 2005, S. 106f.).

Im aktuellen Regierungsprogramm findet sich bezüglich des gegenständlichen Themas in Abschnitt 10 „Schulpartnerschaft stärken“ lediglich der kryptische Satz: „Hilfsangebote aus dem sozialen Bereich schaffen“ (REGIERUNGSPROGRAMM 2007, S. 91). Eine solche Bildungspolitik, welche soziale Brennpunkte vernachlässigt, begeht – um mit Michael WINKLER (vgl. 2004, S. 76) zu sprechen – eine Todsünde. Diese Ignoranz ist insofern unverständlich, als sich das Bildungssystem auf Grund der gesellschaftlichen Entwicklung zukünftig nachdrücklicher als bisher mit der Herausforderung konfrontiert sehen wird, die getrennten Bereiche von Bildung, Erziehung und Betreuung im Rahmen einer Kooperation aufeinander abzustimmen. Das Bildungswesen kann es sich nicht länger leisten, Ausgrenzungen zu produzieren.

Das aber wird in einer Gesellschaft, deren innere Brüchigkeit und Entbettung soziale und kulturelle Desintegration nach sich ziehen, ein immer drängenderes Thema. Solches wirkt sich im Bereich des aktuellen Miteinander, vor allem aber in den Lebensphasen Kindheit und Jugend belastend aus, wo die Einzelnen in einer individualisierten Gesellschaft immer stärker destabilisiert werden.

Unter Bezugnahme auf diese zugebenerweise grobe Charakterisierung kann – ohne die Lage zu dramatisieren – gegenwärtig natürlich auch in

den Schulen eine Problemverdichtung festgestellt werden. Von ihr sind Schüler ebenso betroffen wie Lehrer:

- Biographiebrüche bei Kindern nehmen zu. Denken wir beispielsweise an die steigende Zahl von Scheidungskindern, an Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ohne ausreichende Integrationsunterstützung.
- Erziehungsprobleme in Schulen können nicht mehr ignoriert werden. Die Lehrer an der Rütli-Hauptschule in Berlin haben im Februar 2006 mit ihrem Hilferuf: „Wir sind ratlos!“ ihr tägliches Dilemma öffentlich gemacht. Auch bei uns geraten überforderte Lehrer durch provozierende Schüler immer öfter in die Schlagzeilen.
- Erziehungsschwächen von Eltern werden manches Mal unerträglich. Sie bereiten den Boden für massive ordnungspolitische Konsequenzen. Solches passiert gegenwärtig in Großbritannien mit der „Respect Agenda“ und dem „Respect Action Plan“ der Labour-Regierung (vgl. SCHÜTTER 2006).
- Schulabsentismus tritt zunehmend als gewichtiger Risikofaktor für die Bildungskarriere der Jugendlichen ins öffentliche Bewusstsein. Die Rate derjenigen Schüler, die dem Unterricht um mehr als vier Wochen fernbleiben, steigt in der 9. Schulstufe immerhin auf 6,6 Prozent. Der Polytechnische Lehrgang ist besonders stark betroffen (vgl. KITTL-SATRAN 2006, S. 38f.).
- Etwa jedes vierte Kind hat nach empiriebasierten Hochrechnungen irgendwelche gravierenden Probleme mit der Schule (Rückstellung, Sitzenbleiben, Schulmüdigkeit, Schulabsentismus, Schulangst) (vgl. TILLMANN 2004, S. 38).

Angesichts solcher Tatbestände ist ein Überdenken bisheriger Konzepte angebracht.

Darüber hinaus förderte PISA bildungspolitische Überlegungen in zwei Richtungen:

- Einerseits – in der Öffentlichkeit deutlicher wahrnehmbar – wird die Entwicklung von Qualitätsstandards vorangetrieben (vgl. FREUDENTHALER/SPECHT 2006).
- Andererseits gewinnt – noch etwas verdeckt – das *Konzept der Grundbildung* im Pflichtschulbereich an Konturen. Damit gelangen die Sozialisations- und Kompensationsfunktion der Schule deutlicher zur Geltung. Das gelingt nicht in einem streng lehrplanmäßig ausgerichteten und von konkreten Lebensbezügen abstrahierenden Unterricht, sondern verlangt in umfassender Weise die Einbeziehung der Komponenten der Persönlich-

keitsentwicklung. Die ausgewiesene Berücksichtigung der sozialen und persönlichen Lage der Schüler durch „informelle Erziehungsarbeit“ (vgl. MÜLLER 2006) im Rahmen von Schule bildet eine wichtige Voraussetzung dafür, dass dort formale Bildung in Gang kommen bzw. gelingen kann.

Das bildungstheoretische Konzept der „Grundbildung“ intendiert als Bildungsziel die Ermöglichung der gesellschaftlichen Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen; dieses Ziel kann von der Schule allein nicht erreicht werden“ (ZWÖLFTER KINDER- UND JUGENDBERICHT 2005, S. 473). Es betont die gesellschaftliche Orientierung von Schule gegenüber der bisher dominierenden Distanzierung von Alltags- und Lebensweltbezügen ihrer Schüler. Die Hereinnahme lebensweltlicher Herausforderungen in den schulischen Kontext zieht die Einbeziehung weiterer Lernorte und Lernformen und anderer erziehungs- und betreuungsrelevanter Professionen nach sich.

In den Schulen werden somit zunehmend Teams von Professionellen gebraucht, welche mit den Lehrern zusammen arbeiten. Dazu zählen neben dem Gesundheits- und dem Psychologischen Dienst selbstverständlich auch die Sozialpädagogen bzw. Sozialarbeiter. Soziale Arbeit wird in diesem Zusammenhang zu einer der „Schlüsselinstanzen, um Erziehung auch unter Bedingungen sozialer und kultureller Prekarität sicher zu stellen und damit überhaupt erst die Voraussetzung von (schulischen) Bildungsprozessen zu schaffen“ (WINKLER 2006, S. 199). Die Soziale Arbeit hat damit begriffen, dass sie eine entscheidende Rolle spielen kann, wenn es ihr um die Ermöglichung von Bildung geht, wenn sie die Schule darin zu unterstützen vermag, dass Kinder in ihr erfolgreicher sein können. Sie wird dabei die Schule natürlich weder ersetzen noch reparieren. Aber sie kann „Erziehung sicherstellen, d.h. Rahmenbedingungen für Kinder und Jugendliche ermöglichen und verwirklichen, durch welche sie zu Bildungsleistungen befähigt werden“ (WINKLER 2004, S. 76). Auf solche Weise regt das Konzept der Grundbildung eine Kooperation von Schule und Jugend(sozial)arbeit an.

2. Begriffliches und Historisches

Der Begriff „Schulsozialarbeit“ gründet auf einer Übersetzung des Arbeitsbereiches „School Social Work“. Dieser wurde im Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten etwa zu Beginn des 20. Jahrhunderts an einigen Schulen aufgebaut. Während im Vereinigten König-

reich keine spezifischen nationalen Standards herausgebildet wurden, hat sich Schulsozialarbeit in den USA zunächst in einigen Städten an der Ostküste (New York, Boston) entwickelt. Gegenwärtig haben die meisten Schulsozialarbeiter in den USA den Master in Sozialarbeit (MSW). Die Bezeichnung „Schulsozialarbeiter/-in“ wurde um 1930 eingeführt.

„School Social Work“ wird in den USA von der bundesweiten Vereinigung der Sozialarbeiter (National Association of Social Workers – NASW) als eigenes Tätigkeitsfeld beschrieben mit 42(!) eigenen „Standards for School Social Work Services“, die bereits 1978 formuliert, 1992 und nochmals 2002 revidiert worden sind (vgl. OTTO 2006, S. 361). „For school social workers, they both validate the uniqueness and diversity of school social work as a specialty practice area and affirm the value of school social work in enabling students to achieve maximum benefits from their educational experiences“ (zit. n. ebda, S. 362). Es verbindet dieses Arbeitsfeld neben der Arbeit in der Schule diese darüber hinaus auch mit dem Gemeinwesen. Schulsozialarbeit soll dabei innerhalb der Schule als Fachbereich mit angemessenen Arbeitsbedingungen ausgewiesen sein (vgl. HUXTABLE 2001, S. 58f.; GROSSMANN 1987, S. 185). Die „School Social Work Association of America“ (SSWAA) bildet überdies eine eigene Fachgesellschaft (www.sswaa.org, 17.1.2007).

In Deutschland begann die Etablierung von Schulsozialarbeit in den 1970er Jahren mit der Einführung von Gesamtschulen. Diese fühlten sich, um ihre reformpolitischen Anliegen nicht zu verfehlen, den Bedürfnissen ihrer Schüler in besonderer Weise verpflichtet (vgl. KONRAD 1997, S. 26f.). Politische Beachtung fanden in jenen Jahren besonders die pragmatischen Projekte, welche sozialpädagogische Angebote zur Bewältigung von zunehmenden schulischen Problemen (Vandalismus, Aggressivität) entwickelt haben.

Gegenwärtig werden in Deutschland für den in Rede stehenden Sachverhalt der einzelschulbezogenen Schulsozialarbeit auch noch andere Begriffe verwendet: Schul-Sozial-Arbeit, Schuljugendarbeit, Soziale Arbeit an Schulen, schulbezogene Jugendsozialarbeit, schulbezogene Jugendhilfe. Im Zwölften deutschen Kinder- und Jugendbericht wird der „Begriff ‚Schulbezogene Jugendsozialarbeit‘ als Oberbegriff für alle Kooperationsformen dieser spezifischen Schnittstelle der Kooperation von Jugendhilfe¹ und Schule verwendet“ (ZWÖLFTER KINDER- UND JUGENDBERICHT 2005, S. 407). (In diesem Beitrag findet der Begriff „Schulsozialarbeit“ weiter Verwendung, um die eben erst anlaufende Diskussion in Österreich nicht zu verunsichern.)

In der Schweiz waren es die aktuellen Herausforderungen an die Schulen, wie die Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen, verschiedene Formen von Aggressivität und Devianz aber auch die Drogenproblematik, die vor allem die deutschsprachigen Kantone seit den 1990er Jahren verstärkt dazu bewogen haben, die Soziale Arbeit an Schulen massiv zu fördern. Dabei forcierte man in der Regel unter Rückgriff auf ausgebildete Sozialarbeiter das Modell einer Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit. Die Präsenz der Sozialarbeiter an der Schule reicht von durchgängig präsent bis einmal wöchentlich (vgl. DRILLING 2001, S. 78ff.).

In Österreich hat Schulsozialarbeit als vielfältige und variantenreiche Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit (Jugendarbeit, Jugendwohlfahrt) keine ausgewiesene Tradition.

Unter Absehung der unterschiedlichen Diskussionsstränge um ganztägige Schulen, die mehr oder weniger immer auch sozialpädagogische Aufgaben eingeschlossen haben (vgl. SCHEIPL 1974), beginnt in Österreich die Diskussion um Schulsozialarbeit im engeren Sinn erst am Beginn der 1990er Jahre: Die Ansprüche nach einer qualitativen Verbesserung der Schule erreichten Österreich etwa ab Anfang der 1970er Jahre. Sie belebten die Idee einer Schulsozialarbeit zunächst noch nicht, sondern forcierten strukturbezogene Reformmaßnahmen (vgl. SCHEIPL/SEEL 1988). In der Folge allerdings erlebten reformpädagogische Traditionen wie z.B. die Projektmethode eine Renaissance. Neue Entwicklungen wie etwa der „Offene Unterricht“ wurden aufgegriffen. Es sollte ein Lernen in der Schule ermöglicht und gefördert werden, welches alle Sinne anspricht, aktiv und erfahrungsbezogen ist. In Weiterführung dieser Überlegungen sollte die „Schule als Erfahrungsraum“ (Hartmut v. HENTIG) jugendliche Lebenswelten in die Schule hinein holen (vgl. SEEL/SCHEIPL 2004, Kap. 5.1.3 und 5.5.2). Das heißt, dass die Schule der Gegenwart und Zukunft die Kinder nicht nur unterrichtet, sondern sie auch stützt und fördert in Bezug auf ihre (psychische) Gesundheit, bei der Bewältigung von Lernstörungen und im Umgang mit sozialen Problemen. Spezifische außerunterrichtliche und unterrichtsergänzende Maßnahmen, welche als sozialpädagogisch relevant gelten dürfen, wurden entwickelt. Dazu zählten in den 1980er Jahren das „Soziale Lernen“ (vgl. BRANDAUER u.a. 1983), die Schülerberatung (GRUNDSATZERLÄSSE 1990, vgl. SCHEIPL 1993; SEDLAK 1993), die Einführung von mobilen Krisen- bzw. Beratungslehrern (vgl. KRISPIN 1993; KABON/TRIPAMMER 1995; MATT 1995; KOSTKA 1995) bzw. von Psychagogen, die in Wien als Integrations- und Sozial-

pädagogen (an ihren Stammschulen) mit schwierigen Kindern arbeiten (vgl. KABON/TRIPAMMER 1995, S. 13ff.; HS-GEBLERGASSE). Eine neue Melodie in dieses Konzert der Maßnahmen, die im Wesentlichen individualisierend und schulzentriert ausgerichtet waren, brachten die Überlegungen zur Schulsozialarbeit (vgl. SCHEIPL 1993). Nach diesem ersten programmatischen Beitrag erfolgte eine etwas breitere Diskussion im „Schulheft 79/1995“, in welchem dieser Arbeitsbereich als noch kaum entwickelt charakterisiert wird: „Schulsozialarbeit ist ein derzeit in Österreich sozusagen unbekanntes Praxisfeld der Sozialarbeit“ (COULIN-KUGLITSCH 1995, S. 47). Es findet sich dort aber erstmals auch eine ausführliche Beschreibung eines Projektes: Hauptschule Geblergasse, Wien (vgl. KOTZ 1995, S. 53ff.). Ein halbes Jahrzehnt später legten Monika VYSLOUZIL und Martin WEISSENSTEINER (vgl. 2001) eine erste Zusammenschau vor.² Eine Diskussion zur Schulsozialarbeit in den relevanten österreichischen pädagogischen Zeitschriften fehlt bis in die Gegenwart nahezu völlig.³

Soviel zur österreichischen „Zeitgeschichte“ der Schulsozialarbeit.

Die Idee der Schulsozialarbeit war für Österreichs Schulen tatsächlich neu. Denn ein Blick weiter in die Geschichte zurück – in die „klassische Epoche der österreichischen Sozialpädagogik“ (vgl. SCHEIPL 2003) – bringt keine positiven Befunde mehr. Zwar wurden im Wien der 1920er Jahre zahlreiche individualpsychologische Erziehungsberatungsstellen an den Schulen eingerichtet, aber meist arbeiteten dort ein Arzt und ein Lehrer bzw. Erzieher zusammen. Die Beratung erfolgte kostenlos (vgl. HANDLBAUER 1984, S. 168ff.). Neben Lehrern und Ärzten konnten auch Sozialarbeiter im Rahmen ihrer Ausbildung bei Beratungen teilnehmen. Als Sozialarbeit in der Schule kann dies somit auch bei gutem Willen – auch wenn die Familie oder die Nachbarn bzw. Freunde der Familie in die Beratungssitzungen eingebunden waren – nicht bezeichnet werden. Vergleichbares gilt für die individualpsychologische Versuchsschule im XX. Wiener Gemeindebezirk (1924-1934; Staudinger-gasse 7). Dort wurde zwar die Doppelaufgabe der Schule – Unterricht und Erziehung (zur Gemeinschaft) – herausgestrichen (vgl. SPIEL 1979, S. 15), doch war neben den Lehrern – wohl auf Grund deren umfassender individualpsychologischer erzieherischer Kompetenzen – an dieser Schule für Sozialpädagogen bzw. Sozialarbeiter kein Platz. Eher wurden noch im Sinne der ADLERSchen Tradition, möglicherweise auch mit Reverenz auf die sozialhygienische und die medizinische Präferenz Julius TANDLERS (vgl. SCHEIPL 2003), auf den Schularzt zu-

rück gegriffen, welcher als „Mitarbeiter am großen Werk der Erziehung“ (SPIEL 1979, S. 129) apostrophiert wurde.

Überdies dürfte damals die Jugendbewegung als „Beginn der Sozialpädagogik als ausserschulische Jugendbewegung“, welche „alle Erwachsenenleitung abstreifte, Erziehung allenfalls noch im Sinne der Selbsterziehung von Gleichaltrigen akzeptierte“ und dabei eine scharfe schulkritische Wendung nahm (vgl. KONRAD 1997, S. 22ff.), auch in Österreich eher eine Distanz der Sozialpädagogik (der außerschulischen Jugend-erziehung) zur Schule aufgebaut haben. In der offenen Jugendarbeit ist dieses Verständnis bis in die Gegenwart von Bedeutung. Dies beinhaltet jedenfalls die Gefahr einer Bruchstelle zwischen Schule und Jugend(sozial)arbeit, wenngleich die offene Jugendarbeit in den letzten Jahren die Bedeutung von schulbezogenen Bildungsangeboten erkennt und z.B. durch Hausübungsbetreuung in Jugendzentren etc. auch durchaus unterstützt.

Auch wenn die Schule sich immer wieder um die Förderung von benachteiligten Kindern bemüht hat – aktuell wären etwa die Bemühungen um eine ganztägige Betreuung und die Integration von Migrantenkinder-
n zu nennen (vgl. SEEL/SCHEIPL 2004), ist doch Folgendes zu konstatieren: Die einschlägigen Gesetzesmaterien (Schulorganisationsgesetz 1962, Bundes-Jugendwohlfahrtsgesetz 1989, Bundesförderungs-
gesetz 2000) sehen zunächst keine institutionalisierte Kooperation der drei durch die Gesetze angesprochenen Institutionen vor. Das heißt natürlich nicht, dass es nicht auch gegenwärtig eine Zusammenarbeit auf zahlreichen Ebenen geben würde. Solche Ansätze sind in großer Vielfalt vorhanden. Sie sind aber dort, wo sie aufgebaut werden, im Wesentlichen vom Engagement der Beteiligten getragen (vgl. ULES 1997; TIPPL 1998). Vielmehr wirkt das im 19. Jahrhundert ausgebildete und ca. im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts sich verfestigende arbeitsteilige Konzept von Schule als Qualifizierungseinrichtung und Jugend(sozial)arbeit mit seiner sozial integrativen Funktion institutionell bis in die Gegenwart herein.

Schulsozialarbeit ist nach den bisherigen Überlegungen und Darstellungen ein Angebot der Sozialen Arbeit an der Schule, „das sowohl für das System Schule, für Schüler/innen und Eltern als auch für Lehrkräfte spezifische Hilfen anbietet und vielfältige Entwicklungsprozesse unterstützt“ (ZWÖLFTER KINDER- UND JUGENDBERICHT 2005, S. 415). Natürlich sind dabei in erster Linie die Begleitung der Schüler im Prozess des Erwachsenwerdens und ihre Unterstützung bei einer konstruktiven Lebensbewältigung angesprochen. Nicht ausgeblendet

bleiben sollten aber auch die Ansprechmöglichkeiten für Lehrer und die Beratungsangebote für Eltern.

3. Von unterschiedlichen Formen der Kooperation

Die Zielstellung von Schulsozialarbeit besteht im Wesentlichen in der gemeinsamen – durch Schule und Soziale Arbeit – Förderung der Schüler durch unterrichtliche und persönlichkeitsfördernde bzw. -stützende Angebote, die je nach Bedarf auch lebensweltliche Perspektiven der Schüler mit einschließen.

So wie die von VYZLOUZIL/WEISSENSTEINER (vgl. 2001) vorgestellten österreichischen Projekte unterschiedliche Kooperationsformen von Schule und Sozialarbeit aufweisen, zeigen auch die Entwicklungen in der deutschsprachigen Nachbarschaft (Deutschland, Schweiz) vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Dieses Thema ist deshalb von Bedeutung, weil die Form der Zusammenarbeit den Handlungsspielraum der Schulsozialarbeit bestimmt.

Einen ersten Vorschlag zur Systematisierung der verschiedenartigen Kooperationsformen von Schule und Sozialer Arbeit entwickelte WULFERS (vgl. 1996, S. 74f.). Nach seiner Kenntnis der Sachlage in Deutschland ließen sich drei Modelle heraus kristallisieren und grob skizzieren:

1. Das Distanzmodell steht für ein unverbundenen Nebeneinander von Schule und Sozialer Arbeit. Ein Höchstmaß an Autonomie auf jeder Seite ist verbunden mit einem Mindestmaß an Kooperation.
2. Das Integrations- und Subordinationsmodell sieht die Soziale Arbeit den Zielstellungen der Schule unterstellt. Das drückt sich vielfach darin aus, dass die Schule bzw. die Schulbehörde die Trägerin der Schulsozialarbeit ist.
3. Das Kooperationsmodell schließlich wird als Modell mit gleichberechtigter Partnerschaft verstanden. In diesem Modell ist es z.B. möglich, dass – natürlich nach vorheriger Absprache – die Schulsozialarbeiter auch in unterrichtlichen Belangen mitwirken, ohne allerdings auf die Funktionen einer Hilfslehrkraft reduziert zu werden.

Unter Bezugnahme auf die empirischen Befunde von SEITHE (vgl. 1998, S. 217) stellt Matthias DRILLING (2001, S. 65) eine Systematik der Kooperationsformen vor, welche sechs Stufen unterscheidet (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Kooperationsmodelle (Drilling 2001, S. 65)

Bezeichnung	Charakterisierung
Additiv-destruktives Modell	Es gibt keine Berührungspunkte zwischen Schule und Schulsozialarbeit und eine überwiegend distanzierte und misstrauische Grundstimmung überwiegt.
Additiv-konstruktives Modell	Es bestehen keine wesentlichen Berührungspunkte, aber eine grundsätzlich akzeptierende Haltung gegenüber der jeweils anderen Tätigkeit ist vorhanden.
Integratives Modell „Hilfslehrkraft“	Die Schule betraut die Schulsozialarbeit mit Hilfsfunktionen (Hausaufgabenhilfe, Pausenaufsicht, Einsatz in Ausfallstunden). Schulsozialarbeit gelingt es nicht, ein eigenständiges Jugendhilfeprofil zu entwickeln.
Integratives Modell „sozialpädagogische Schule“	Die Schule vereinnahmt die Schulsozialarbeit und betraut sie mit pädagogischen Aufgaben im schulischen Bereich (z.B. Unterrichtung von Vorklassen).
Kooperativ-sporadisches Modell	Es bestehen von Seiten der Schule und Jugendhilfe Bemühungen, aufeinander zuzugehen. Kooperation wird für wichtig gehalten. Eine Zusammenarbeit erfolgt in einzelnen Bereichen.
Kooperativ-konstitutives Modell	Schule und Jugendhilfe bemühen sich um eine intensive Kooperation. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiterin/Schulsozialarbeiter wird als zentrales Merkmal definiert.

Vor dem Hintergrund der empirischen Studien stellt „das kooperativ-konstitutive Modell den Idealtypus einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe (Sozialer Arbeit, J. Sch.) dar, und zwar nicht im Sinne eines Selbstzwecks, sondern im Interesse der Schülerinnen und Schüler. Es geht darum, gemeinsame Verantwortung für das Wohl der

Schülerinnen und Schüler zu übernehmen statt zu delegieren, arbeitsteilige Vorgehen zu definieren statt gegeneinander auszuspielen, interdisziplinäre Lösungsansätze zu favorisieren statt auf einer Einzelmaßnahme zu beharren“ (DRILLING 2001, S. 64f.).

Natürlich hängt dann gelingende Kooperation von beiden Seiten, der Schule wie der Sozialen Arbeit, ab. Eine entscheidende Voraussetzung dabei ist, ob die Schule die Bereitschaft aufbringt, sich einer solche Kooperation und damit natürlich auch der Lebenswelt der Schüler und den damit zusammenhängenden Fragen zu öffnen und diese Themen als für sie relevant anzunehmen. „Eine solche Öffnung kann nicht von oben her verfügt werden (obgleich die Bedeutung gesetzlicher Rahmenbedingungen nicht unterschätzt werden darf), sondern sie muss von unten her in Zusammenarbeit der Lehrer, Schüler und Sozialarbeiter geschaffen werden. In einem solchen Zusammenwirken aller beteiligten Akteure zeigt sich eine ‚neue Qualität‘ von Schule, bei der Schule als eine ‚lernende‘, sich von innen heraus verändernde Organisation in Erscheinung tritt“ (SCHUMANN u.a. 2006, S. 37).

3.1 Von Vorbehalten ...

Verständlicherweise, da der Schule in wichtigen Bereichen Veränderungen im Rahmen dieser Kooperation abverlangt werden, und sich an der Schule bisher fachfremdes Personal „einnistet“, ist aus der Schule heraus mit Vorbehalten gegen solche Zumutungen zu rechnen. Empirischen Befunden zufolge dürften diese umso stärker ausfallen, je weniger Bescheid die Lehrer über die Sozialarbeit als Profession und über die Arbeitsweisen der Sozialarbeiter wissen.

Man meint auf Lehrerseite, Probleme von und mit Schülern selbst angemessen bewältigen zu können und fürchtet durch das Angebot von Schulsozialarbeit eine Beschneidung bzw. Einschränkung der eigenen erzieherischen Kompetenzen in der schulischen Arbeit. Die Angst um den Verlust von Kompetenzbereichen wird durch eine prozessdynamische, machtorientierte Dimension weiter vertieft: „Am Konzept der offensiven Sozialpädagogik orientierte Sozialarbeiter befassen sich nicht ausschließlich mit dem (schwierigen, auffälligen ...) Schüler, sondern sie nehmen auch die soziale Umwelt bzw. das System, das heißt auch die Schule, in den Blickpunkt. Nicht nur das Individuum ist Ansatzpunkt der beruflichen Sozialarbeit. Auch die kritische Prüfung der Umwelt auf selbst zu verantwortende problemverursachende und problemverstärkende Wirkungen wird zum Thema. Schule und Unterricht werden demnach von Schulsozialarbeitern anhand ihrer sozialisationstheo-

retischen Kenntnisse, ihres systemisch-gruppendynamischen und psychosozialen Wissens und ihrer Einsicht in die Dynamik normabweichender Prozesse kritisch hinterfragt. Somit werden schulische Organisationsstrukturen, Stoffdruck, Lehrerverhalten, belastende Beziehungsstrukturen uam. als mitverantwortlich für Schülerprobleme identifiziert. Damit wird ein Verhältnis zwischen Lehrern und Sozialarbeitern definiert, das auf der Kritik-Dimension nicht umkehrbar erscheint: Die Lehrer als Experten für Didaktik und Unterrichtsmethodik können sich nur schwer als kompetente Kritiker sozialarbeiterischer Maßnahmen ausweisen, sie selbst aber können sehr wohl zum Gegenstand sozialarbeiterischer Kritiken werden. Ein solcher, nicht reversibler Kritikanspruch ist bereits vom Ansatz her konfliktträchtig“ (SCHEIPL 1993, S. 306).

Bedenken der Lehrer äußern sich auch dahin gehend, dass durch Schulsozialarbeit soziale Probleme der Schule „hochgespielt“ würden bzw. die Schule als „Problemschule“ etikettiert werden könnte. Treten nicht rasch Verbesserungen im Schulklima ein, neigen sie dazu, den Beitrag der Schulsozialarbeit zur Verbesserung des Schulklimas letztlich als unbedeutend einzuschätzen und meinen eher abwertend, auch bei Problemen mit schwierigen Schülern nur zögerlich auf Schulsozialarbeit zurück greifen zu wollen (vgl. TIPPL 1998; DRILLING 2001, S. 82ff.).

Die Sozialpädagogen ihrerseits sehen sich durch unklare Zuständigkeiten und nicht geklärte Entscheidungskompetenzen behindert und finden, dass Lehrer nicht selten die abgesprochenen Aufgabengrenzen überschreiten. Verallgemeinert ausgedrückt sehen sie sich „systematisch in ihren Bemühungen um Einflussnahme und Mitgestaltung begrenzt“ (OTTO/BAUER 2005, S. 12).

3.2 ... zu gegenseitiger Wertschätzung

Andererseits zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit den Fachkräften der Schulsozialarbeit bei solchen Lehrern zunimmt, die ein hohes schulisches Pensum zu bewältigen haben; Schulsozialarbeit wird dort verstärkt einbezogen, wo sie eine hohe Präsenz im Schulhaus (täglich erreichbar) zeigt.

Üblicherweise sind es konkrete Anliegen – wie Konfliktbearbeitung in einer Klasse, Vorbereitung von Elterngesprächen, Reflexion des eigenen Umgangs mit Schülern –, welche Lehrer zur Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeitern führen. „Engagierte Lehrkräfte bezeichnen sich zu recht als Seismographen: Täglich sitzen sie ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber und spüren, wo ein Gespräch über das Thema Schule hinaus sinnvoll wäre – auch wenn sie es aus verschiedenen

Gründen dann nicht realisieren (können). Lehrkräfte werden so zu einem wichtigen Bestandteil eines Frühwarnsystems, auf das die Schulsozialarbeit für ihre Funktionsfähigkeit angewiesen ist“ (DRILLING 2001, S. 83).

Eine Neuauflage von Statussicherungs- und Abgrenzungsbemühungen wird nicht für ergiebig gehalten. Vielmehr scheint es im Sinne einer gelingenden Kooperation wichtig, dass Lehrern die professionellen Kompetenzen der Schulsozialarbeit bekannt sind und sie über den Nutzen von Schulsozialarbeit – am besten über eine gezielte Fortbildung – informiert werden (vgl. TIPPL 1998).

Unter solchen Voraussetzungen können sich beide Berufsgruppen mit Respekt und wechselseitiger Akzeptanz im gemeinsamen Arbeitsfeld Schule begegnen. „Ein solcher Respekt ist nicht erkaufte um den Preis der Anpassung oder Nivellierung, sondern eher auf der Basis einer Realisierung auch und gerade der Unterschiede zwischen den beiden Professionen, Lehrern und Sozialarbeitern“ (SCHUMANN u.a. 2006, S. 38).

3.3 Die zwei Handlungslogiken

„Lehrer sind halt nur zum Unterrichten da“, „Sozialarbeiter wollen das Gute für dich“ (Schüleraussage, zit. n. FLAD/BOLAY 2006, S. 166). Dieses Zitat und die vorhin angeführte empirisch gestützte Aussage verweisen darauf, dass im Rahmen von Schulsozialarbeit am Ort der Schule zwei Funktionssysteme mit unterschiedlichen Handlungslogiken und einer Rollendifferenzierung zwischen Bildungs- und Jugend-/Arbeits-/Wohlfahrts-System wirksam sind: „Während Schule das Funktionselement der Differenzierung hoch gewichtet muss, konzentriert sich Jugendhilfe sehr stark auf das Funktionselement der Integration“ (OLK u.a. 2000, S. 180): Schule definiert sich von den Lerninhalten her. Sie ist (zumindest bis zur Beendigung der Schulpflicht) eine Pflichtveranstaltung und zuständig für Wissensvermittlung. Soziale Arbeit hingegen bleibt freiwillig und steht für Lebensbewältigung. Schule lebt in festen Strukturen; durch leistungs- (und konkurrenz-) geprägte Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Qualifikations- und Selektionsfunktion) betont sie die Funktion der Differenzierung. Sie generiert trotz gegenteiliger Beteuerungen „systematisch Exklusion von Bildungsverläufen, Bildungsmöglichkeiten und Bildungsprozessen. Sie wird damit zum Anderen der Sozialpädagogik (...), indem genau dieses Prozessieren die Sozialpädagogik auf den Plan ruft, um stellvertretende Inklusionsprozesse zu ermöglichen“ (HELSPER 2001, S. 40).

Die Lehrer-Schüler-Beziehung definiert sich stärker von der Sache her, bleibt also „partikular“ und ist nicht unwesentlich beeinflusst vom „Stoff- und Prüfungsdruck“. In diesem Zusammenhang gilt es ohne alle Beschönigungsrhetorik zu erkennen, dass die Lehrerrolle in den letzten Jahren auf Grund neuer Aufgaben (z.B. Entwicklung des individualisierenden Unterrichtes, Ausbau der Schulautonomie, Erarbeitung von Bildungsstandards, Integration von Migrantenkindern etc.) massiv ausgeweitet und überdies durch soziale Herausforderungen im Umgang mit schwieriger werdenden Schülern teilweise extrem belastet wurde. Zahlreiche Lehrer sind an ihren Kapazitätsgrenzen angelangt.

Dem gegenüber konzentriert sich die Soziale Arbeit mit Kindern/Jugendlichen auf die Beziehungsebene. Damit ist die Beziehung zwischen Sozialarbeitern und Jugendlichen umfassender, „ganzheitlicher“. Sie wird deutlicher auf die gesamte Persönlichkeit des Schülers, auf seine Bedürfnisse und Vorlieben, aber auch auf seine Schwächen und Probleme bezogen.

Beide, die Differenzierung und die Integration, sind aber grundlegende Formen pädagogischen Handelns. Diese beiden „Systemlogiken“ in einer einzigen Institution bzw. in einer einzigen Berufsgruppe zu vereinen als „sozialpädagogische Schule“, „die durch eine sozialpädagogische Anreicherung des Bildungsauftrages der Schule und eine entsprechende Ausweitung der Lehrerrolle den Einsatz von Schulsozialarbeitern am Ort der Schule überflüssig zu machen beabsichtigen (...) endet doch letztlich wieder bei der leistungs- und ausleseorientierten Schule. Es erscheint daher Erfolg versprechender, die Funktions- und Rollendifferenzierung zwischen Bildungssystem und Jugendhilfesystem nicht wieder aufzuheben, sondern die Chance der gegenseitigen Ausbalancierung dadurch zu verbessern, dass Jugendhilfe und Schule – bzw. Lehrkräfte und Fachkräfte der Jugendhilfe – sich am Ort der Schule begegnen und miteinander kooperieren“ (OLK u.a. 2000, S. 180f.). Kooperation meint gemeinsame Arbeit auf gleicher Augenhöhe, wobei Sozialarbeiter nicht mehr nur die undankbare Rolle als „Feuerwehr oder PausencLOWN“ bzw. das „Negativimage eines ‚Jokers für Notfälle‘“ (REISCHACH 2007, S. 22f.) zugeteilt bekommen. Kooperation unter gleichwertigen Partnern setzt nach den vorigen systematischen Ausführungen und mittlerweile durch zahlreiche Untersuchungen gestützt als unerlässlich erkannte Rahmenbedingung voraus, dass die Schulsozialarbeit eine eigenständige Trägerschaft benötigt und der Schule nicht untergeordnet sein darf. Dies ist unerlässlich, um Jugend(sozial)arbeit in all den vorgesehenen Facetten leisten zu können, die Zugangsschwelle niedrig und die Vertraulichkeit hoch zu halten sowie vor allem nicht auf eine Feuerwehr- oder

Hilfslehrerfunktion reduziert zu werden. Eine bloß „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ würde – wie gesagt – keine Partnerschaft „auf Augenhöhe“ ermöglichen, sondern mehr oder weniger der Gefahr einer Instrumentalisierung durch die Schule ausgeliefert sein. Damit ist allerdings das Finanzierungsproblem aufgeworfen, auf welches weiter unten noch eingegangen wird.

Durch Kooperation „auf gleicher Augenhöhe“ „ist sichergestellt, dass beide Funktionsimperative institutionell abgesichert und repräsentiert und gleichzeitig in ihren extremen Auswirkungen durch die jeweils andere Institution und ihre Ansprüche und Erwartungen gegenbalanciert werden. Es ist also der Synergieeffekt einer intensiven Zusammenarbeit zweier unterschiedlicher Partner, der die besondere Produktivität der Angebotsform der Schulsozialarbeit begründet“ (OLK u.a. 2000, S. 181). Erst diese Form der Zusammenarbeit kann gewährleisten, dass die Lern- und Lebensprobleme *der* Schüler zum Gegenstand der Schulsozialarbeit werden und ihr Aufgabengebiet nicht auf die Arbeit mit Schülern reduziert wird, *mit* denen die Schule Probleme hat.

3.4 Kooperation mit unterschiedlichen Gewichten

Eine – nach bisherigen Erfahrungen bereits äußerst optimistische – Annahme sieht in einer (Haupt)Schule bei einem Lehrkörper zwischen und 20 und 40 Lehrpersonen etwa zwei Sozialarbeiter im Team. Das ergibt günstigstenfalls eine Personalrelation von 1:10. Dies verdeutlicht, dass Fragen und Formen der Kooperation weitaus vielschichtiger sind, als dies bisher angesprochen wurde. Berücksichtigt man – notwendigerweise – darüber hinaus noch die Raumsituation, dann ergibt sich eine weitere Barriere auf dem Weg hin zu einer gleichwertigen Kooperation. Eine solche kann nämlich nur gelebt werden, wenn eine gewisse Strukturqualität gegeben ist. Das räumliche Angebot und der Personalschlüssel zählen jedenfalls dazu. Die finanziellen Rahmenbedingungen sind solcherart inkludiert.

Arno HEIMGARTNER (2004, S. 590) thematisiert diese Problematik, indem er mehrere Modelle von Schulsozialarbeit unter Bezugnahme auf die Infrastruktur identifiziert: „Grob kann zwischen vier Modellen unterschieden werden: ein niederschwelliges Modell A (A wie ‚Alltagsgestaltung mit Beratung und Krisenintervention‘), ein höherschwelliges Modell B (B wie ‚Beratung und Krisenintervention‘), ein Modell K (K von ‚Krisenintervention‘) und ein lehrkörperinternes Modell V (V wie ‚Vernetzung‘)“. Modell A verlangt mindestens nach drei Räumen für das Angebot der Schulsozialarbeit (für lauterer Spiel, leisere

Aktivitäten, für Rückzugs- und (Beratungs-)Gespräche). Zusätzliche Räume bzw. Flächen für spezialisierte Freizeitangebote (Tischtennis, Musik etc.) sind wünschenswert. Öffnungszeiten werden empfohlen von sieben bis mindestens siebzehn Uhr. „Das Modell B konzentriert sich auf Beratung, Gruppenarbeit, Projektarbeit, Unterrichtsbeteiligung und Vernetzung. Meist wird von einem Raum aus gehandelt. Für bestimmte Aktivitäten können im Bedarfsfall Räumlichkeiten der Schule genützt werden“ (ebda, S. 591).

Das Charakteristikum des Modells K besteht darin, Sozialarbeit wenigstens in Krisenfällen in das schulische Geschehen einzubinden. Schulsozialarbeiter sind nur an bestimmten Stunden in der Woche präsent und teilen sich in der Regel einen wenig adaptierten Raum mit anderen Diensten (Schulpsychologe, Schularzt). Im Modell V schließlich nehmen (zusatzausgebildete) Lehrer verstärkt sozialarbeiterische Funktionen wahr und bemühen sich um eine intensivere Zusammenarbeit mit der lokalen Sozialarbeit. Das meint schließlich, dass man in dem hier verwendeten Verständnis von Schulsozialarbeit auch befristet projektorientierte Arbeitsformen zwischen Schule und Sozialer Arbeit diesem Arbeitsfeld zuordnet. Das o.a. Konzept der Beratungslehrer hat seinerzeit diese – wenngleich befristete – Zusammenarbeit mit der Sozialen Arbeit noch nicht ausdrücklich mitvollzogen.

4. Aufgabenbereiche

Anhand der kaum noch zu überblickenden Vielfalt von Kooperationsprojekten von Sozialer Arbeit und Schule haben OLK und sein Team eine Systematisierung der Modellprogramme von Schulsozialarbeit vorgenommen (vgl. OLK u.a. 2000, S. 183). DRILLING (vgl. 2001, S: 66) greift dieses Schema auf und legt es auf Arbeitsbereiche um, welche im Rahmen von Schulsozialarbeit auch an einer Schule parallel bzw. integriert geführt werden können.

Tab. 2: Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit und Zielgruppen (vgl. OLK u.a. 2000, S. 183; DRILLING 2001, S. 66).

	1. Freizeitpädagogische Projekte	2. Problembezogene fürsorgende Projekte	3. Integrierte sozialpädagogische Projekte
Arbeitsansatz	Ergänzung des schulinternen Unterrichtsgeschehens durch Maßnahmen und Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Problemsituationen	Verknüpfung von einzelfall- und gruppenbezogenen Probleminterventionen mit offenen, präventiv ausgerichteten Freizeit- und Betreuungsangeboten
Zielgruppen	Alle SchülerInnen	Kinder und Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen und/oder individuellen Beeinträchtigungen	alle SchülerInnen sowie insbesondere SchülerInnen mit sozialen Benachteiligungen und/oder individuellen Beeinträchtigungen
Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule	additiv	Additiv oder hierarchisch	Intensive Kooperationsbeziehungen in verschiedenen Arbeitsbereichen und -vorhaben

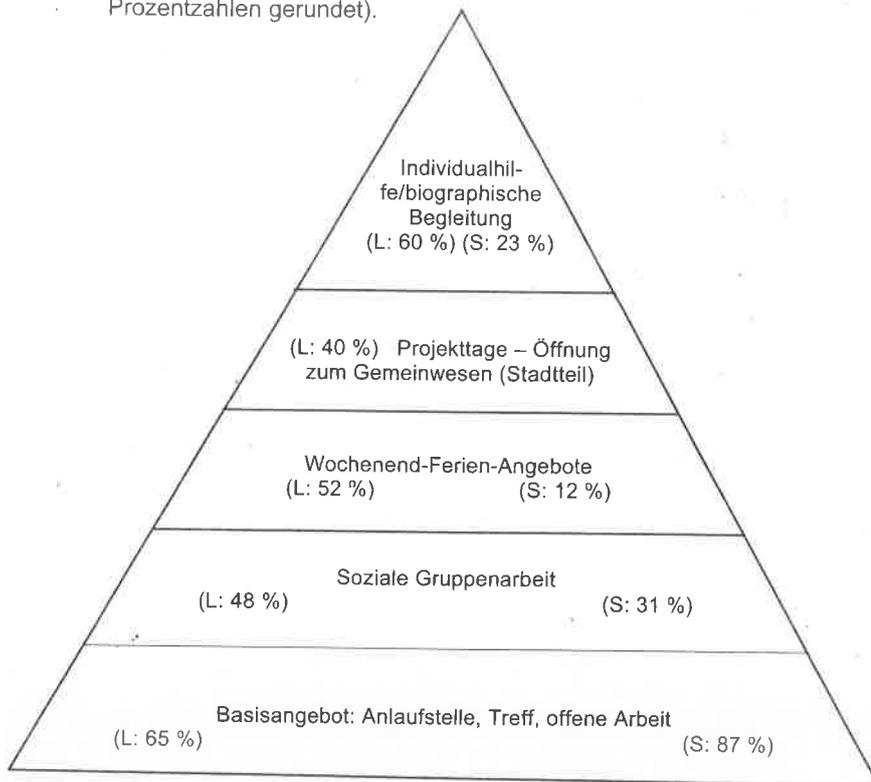
Nach der zusammenfassenden Sichtweise von DRILLING fungiert Schulsozialarbeit als ein in sich differenziertes System im System Schule und bleibt nicht mehr bloß ein marginales Element eines ansonsten unveränderten Schulbetriebes.

Eine noch deutlichere Binnendifferenzierung der Arbeitsbereiche, welche sich im Wesentlichen dem gegebenen dreigliedrigen Modell zuordnen lassen, nehmen SCHUHMAN/SACK/SCHUMANN (vgl. 2006, S. 94f.) im Rahmen ihrer umfassenden Evaluationsstudie vor. Sie ver-

weisen auf einen „pyramidenförmigen Aufbau“ des sozialpädagogischen Angebotes: Die unterste Stufe bildet als Basisangebot die „Offene Arbeit“ als „Anlaufstelle“ bzw. „Treff“. Darauf bauen spezielle sozialpädagogische Angebote auf, wie soziale Gruppenarbeit, Angebote für Wochenenden und Ferien sowie Individualhilfen und Angebote zur biographischen Begleitung.

In Graphik 1 finden sich die Zustimmungsraten der Lehrer (L: %) und der Schüler (S: %) ausgewiesen.

Abb. 1: Pyramidenförmiger Aufbau des sozialpädagogischen Angebotes im Rahmen von Schulsozialarbeit (vgl. SCHUMANN u.a. 2006, S. 71 und S. 94; Prozentzahlen gerundet).



Zusätzlich zu diesen allgemeinen Grundleistungen für alle Schüler gibt es für die Schüler der letzten beiden Klassen vor dem Ende der Pflichtschulzeit das Angebot einer Berufsorientierung von Seiten der Schulsozialarbeit. Dieses Angebot wird speziell von Lehrern (67 %), aber auch von den Schülern (50 %) sehr zustimmend beurteilt. Lehrer berichten ferner in einer nicht unwesentlichen Größenordnung (41 %) positiv da-

von, dass es im Unterricht Berührungspunkte mit der Schulsozialarbeit gibt.

Der Offene Bereich bietet mit seinen Gelegenheitsstrukturen an Begegnung und Kommunikation („Gelegenheit, wo Jugendliche verschiedener Geschlechter und unterschiedlicher Altersgruppen unter sich sein können, aber auch Erwachsene kennen lernen und sich dann entscheiden können, was sie mit diesen Kontakten machen wollen“) die Grundlage für alle anderen Bereiche. Der Bereich Individualhilfe/biographische Begleitung repräsentiert den am stärksten sozialpädagogisch ausgeprägten Bereich. Voraussetzung für diese Art der Arbeit ist, dass die Schulsozialarbeiter aktive und belastbare Vertrauensverhältnisse aufbauen können, in denen Verstehen und Helfen für die Schüler alltagsprachlich und selbstverständlich erlebbar sind. Eine besondere Herausforderung sind dabei Problemverdichtungen und krisenhafte Zuspitzungen, wie z.B. Verwahrlosungstendenzen, Depressivität oder Drogenabhängigkeit, aber auch sexuelle Ausbeutung, die bei nicht wenigen Kindern/Jugendlichen heute festgestellt werden. Solches kann durchwegs Schulsozialarbeiter auch dazu bringen, andere Einrichtungen mit der Bewältigung dieser „Problemfälle“ zu betrauen. Damit würde jedenfalls der Aufbau des notwendigen Vertrauensverhältnisses grundsätzlich in Frage gestellt (vgl. BRAUN/WETZEL 2006, S. 39f.). Schulsozialarbeit wird aber keine Krisenarbeit per se betreiben, wohl aber in kritischen Situationen sensible Schritte zur Vermittlung an unterstützende Instanzen setzen und solcherart Grenzen der Schulsozialarbeit respektieren (vgl. SCHUMANN u.a. 2006, S. 185ff.). Um Missverständnissen vorzubeugen sei noch erwähnt, dass der Bereich Individualhilfe/biographische Begleitung natürlich nicht abgehoben und getrennt von den anderen Bereichen zu sehen ist, sondern vielfach quer zu ihnen steht. Neben den Angeboten, die sich an die Person des Schülers richten, stellt Schulsozialarbeit auch Leistungen zur Verfügung, welche sich unmittelbar auf die Schule richten. In der Regel erfolgen sie in direkter Kooperation mit den Lehrern, welche die fachlichen Ressourcen der Schulsozialarbeit für ihre eigene Arbeit mit den Schülern nutzen wollen: Dies kann in unterschiedlicher Weise geschehen, z.B.

- „Als Mitwirkung im Unterricht, wenn es um den Einsatz spezifischer sozialpädagogischer Kompetenzen geht (z.B. als ‚Fachmann für Interaktionsprobleme‘, bei der Bearbeitung von Konflikten, bei der Bearbeitung spezifischer ‚Lebensthemen‘ wie Sexualität, Partnerschaft, Drogen, Gewalt etc.)

- Als Beratung von Lehrern im Blick auf das Unterrichtsgeschehen (im Sinne eines interdisziplinären Dialogs unter Fachleuten)
- Als Kooperation mit Lehrern und Schulleitung in Fragen des Schulalltags und der Schulentwicklung
- Als Durchführung von Bildungsveranstaltungen mit sozialpädagogischem Hintergrund für die Schule (Projektwochen)
- Als Organisation von und Teilnahme an Wanderwochen und Schifreizeiten der Schule
- Als unterrichtsbezogene Dienstleistung (Schüler können die Räume der Schulsozialarbeit nutzen wenn Unterricht ausfällt, oder Lehrer können einzelne Schüler während des Unterrichts an die Schulsozialarbeit schicken, um sich ‚abzureagieren‘ etc.)“ (SCHUMANN u.a. 2006, S. 95)

In vergleichbarer Weise finden sich solche Leistungsangebote etwa bei KOTZ (vgl. 1995), HEIMGARTNER/MELNIZKY (vgl. 2001), BOLAY/FLAD/GUTBROD (2003), FLAD/BOLAY (2006).

Demnach lassen sich folgende wesentliche Aktivitäten der Schulsozialarbeit – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – aufzählen: Alltags- und Beratungsgespräche führen; Durchführung von außerunterrichtlicher Gruppenarbeit; (abgesprochene) Mitarbeit bei Unterrichts(projekten); begrenzte Lernhilfe; Mediation und Konfliktmanagement; terminisierte Freizeitangebote; regionalbezogener Netzwerkaufbau; Klärungsgespräche mit Lehrern; Elternberatung.

Die Vielfalt dieser Aktivitäten lassen es natürlich sinnvoll erscheinen, die Nutzung der Schule über den Unterricht hinaus anzubieten, zumindest in Form einer außerunterrichtlichen und nachmittäglichen Betreuung. Adäquat wäre ein Angebot im Sinne einer ganztägig geführten Schule.

Die genannten Aktivitäten und die vorgestellten Arbeitsbereiche machen ersichtlich, dass Schulsozialarbeit sich keineswegs in einer „Eingeführung“ der Aufgabenzuschreibung im Sinne einer Fokussierung auf „Problemfälle“ erschöpft. Die Angebote erschließen eine Bandbreite von Unterstützung und Förderung in der Schule, welche biographische „Bewältigungskompetenzen“ ebenso einschließen wie die Neuorientierung der Schule als „Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum“. Aus jugendarbeiterischer Perspektive liegt die Bedeutung einer umfassend angelegten Schulsozialarbeit darin, dass die Jugend(sozial)arbeit die nach wie vor zunehmende Bedeutung des Lebensortes „Schule“ für die Kinder/Jugendlichen anerkennt und sich in diesen Bildungsauftrag unter Betonung der Lebensweltperspektiven der Kinder/Jugendlichen kon-

struktiv einbringt. Aber natürlich unterstützt ein solches Leistungsangebot auch den Zugang für Kinder und deren Eltern zu den Dienstleistungen der Kinder- und Jugend(sozial)arbeit.

5. Ausgewählte Ergebnisse – aus der Sicht der Schüler

Untersuchungen zur Schulsozialarbeit beziehen die Meinungen von Lehrern und Sozialarbeitern immer ein. Schüler hingegen kommen seltener zu Wort. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit das Schwergewicht auf Rückmeldungen der Schüler als der eigentlichen Adressatengruppe der Schulsozialarbeit gelegt. Dazu liegen neben älteren Befunden (vgl. HEIMGARTNER/MELNIZKY 2001, OLK u.a. 2000, DRILLING 2001 etc.) jüngste Untersuchungen von FLAD/BOLAY (2006) und von SCHIUMANN u.a. (2006) vor.⁴

Zunächst soll, um einer euphorischen Beurteilung dieses Leistungsangebotes gegen zu steuern, berichtet werden, dass Schulsozialarbeit von Schülern durchaus auch negativ erlebt werden kann. In einer repräsentativen Befragung im Rahmen der Untersuchung, „Schulsozialarbeit an Bielefelder Haupt- und Sonderschulen“ wurde festgestellt, dass für etwa ein Drittel aller Schüler das Aufsuchen der Schulsozialarbeit einen strafenden Charakter besitzt (vgl. OELERICH 2002, zit. in FLAD/BOLAY 2006, S. 160). Kids nutzen das Angebot der Schulsozialarbeit aus unterschiedlichen Gründen. Zunächst fühlen sie sich durch eine flexibelbedarfgerechte Zeitstruktur, die sie selbst steuern können, angesprochen: „Man kann jederzeit zu ihnen gehen“ (FLAD/BOLAY 2006, S. 165). Charakteristisch für den Zugang ist weniger die fachliche Ausrichtung der Angebote als vielmehr das Bemühen um eine „entspezialisierte Kontaktform“: „Es zieht mich irgendwie an, mit ihr zu reden“ (FLAD/BOLAY 2006, S. 166). Dabei setzen sie hohe Erwartungen in diese Beziehungen: „Wir verlassen uns wirklich auf die“; „sie kämpft auch um die Schüler, dass es ihnen besser geht“ (ebda 2006, S. 166). „Wir lernen ja auch aus unseren Fehlern irgendwie. Und sie machen uns das halt verständlich“ (ebda 2006, S. 168). Aber auch die Kontakte untereinander entwickeln sich vielfältig. „Also für die, die wissen, wo sie Hilfe brauchen, ist Come on! ein super Ort, und auch die Leute dort, voll toll. Also man sollte Come on! nicht nur so sehen, dass es dort nur um Freizeit geht. Auch die Freizeit und privat, es ist alles dabei. Wie wenn man nicht in der Schule, sondern bei einer Freundin wär. Gemütlich ist es dort“ (Schülerin des Projektes Come on! in Graz; STRAUSSBERGER 2002, S. 68).

Solcherart sehen die Jugendlichen in den Fachkräften der Schulsozialarbeit „andere Erwachsene“. Diese unterstützen einerseits die Versuche von Jugendlichen, selbständig zu sein, andererseits nehmen sie diese aber auch in ihrer Bedürftigkeit wahr (vgl. WOLF 2002, S. 219. In: FLAD/BOLAY 2006, S. 170).

Nicht unerwähnt bleiben sollte, dass sich Schüler, welche die Schulsozialarbeit nutzen, von der Gesamtheit der Schülerstruktur nicht wesentlich zu unterscheiden scheinen. Es dürfte bei kluger Gestaltung der Schulsozialarbeit durchaus möglich sein, sich an der Schülergesamtheit zu orientieren. Eventuell sind die Schüler, die an den Freizeitaktivitäten teilnehmen, der Tendenz nach eher Kinder aus Einelternfamilien, während Individualhilfe tendenziell eher von solchen wahrgenommen wird, deren Eltern vollzeitberufstätig sind (vgl. SCHUMANN u.a. 2006, S. 73f.).

Diejenigen, die das Angebot der Schulsozialarbeit nicht nutzen, wollen lieber „unabhängig bleiben“, sind entweder nicht ausreichend informiert oder sehen in den Teilnehmern an der Schulsozialarbeit eine „Gemeinschaft mit hoher Inklusion oder mit Stigmatisierung“ (vgl. SCHUMANN u.a. 2006, S. 93f.). Durchaus möglich ist es auch, dass die Schwelle trotz allem als zu hoch erlebt wird (vgl. ebda S. 94).

Neben der positiv genannten Möglichkeit, durch dieses Angebot Spaß an der Schule zu gewinnen, sollte auch die Bedeutung der Schulsozialarbeit für den Aufbau eines sozialen Netzwerkes – z.B. Freunde gewinnen, Kinder kennenlernen, Umgang mit anderen Menschen lernen, sowie eine von Konflikten und Aggressionen entspannte Schulumosphäre zu leben – nicht unerwähnt bleiben (vgl. SCHUMANN u.a. 2006, S. 108ff.).

Zu den Lehrern stehen die Schüler in einem ambivalenten Verhältnis: Diese können aufgabenbedingt die auf Wissensvermittlung und Leistungsbeurteilung fokussierte Rolle nur begrenzt verlassen: „Lehrer sind halt nur zum Unterrichten da“ (FLAD/BOLAY 2006, S. 166).

Demnach lassen sich resümierend mehrere Rahmenbedingungen für eine biographisch hilfreiche Nutzung des Angebotes „Schulsozialarbeit“ durch die Schüler folgern (vgl. FLAD/BOLAY 2006, S. 172ff.): Das Angebot muss erstens niederschwellig, für die Schüler kalkulierbar, ermutigend und sensibel für unterschiedliche Bedürfnisse sein. Es muss das Angebot langfristig und entsprechend stabil sein, damit ein biographischer Gebrauchswert für die Benutzer entsteht. Für die Schüler muss drittens erkennbar sein, dass sich das Angebot der Schulsozialarbeit systematisch von der Schule und ihrem Unterricht unterscheidet.

Viertens schließlich wird von den jugendlichen Nutzern ein Handlungsverständnis eingefordert, welches sich deutlich abhebt von einem manageriellen, beraterisch-therapeutischen oder institutionell-normierenden Umgang. Am ehesten dürfte dem Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit ein reflexiv-partizipatorisches Arbeitsverständnis entsprechen.

6. Aufgaben und Perspektiven

Die vorangegangenen Ausführungen versuchten deutlich zu machen, dass Schulsozialarbeit eine Brücken- und Vermittlungsfunktion zwischen dem System Schule und jenem der Jugend(sozial-)arbeit einnehmen kann. Eine unabdingbare Bedingung für das Gelingen sieht man in einer Kooperation von selbstständigen Partnern auf „gleicher Augenhöhe“. Ein einschränkendes Raumangebot, eine äußerst ungleiche Personalrelation zwischen Lehrern und Sozialarbeitern und schließlich eine bisher unzureichende gesetzliche Regelung beschweren den Weg in Richtung der angepeilten Zielstellung. Während die Gestaltung der räumlichen Situation den Schulen vor Ort übertragen bleibt und die Personalrelation wesentlich mit der finanziellen Förderung des Projektes zusammen hängt, bildet die gesetzliche Verfasstheit die bildungspolitische Grundeinstellung ab.

Das subsidiäre Verständnis von Jugendarbeit und Jugendwohlfahrt einerseits und die hoheitliche Auffassung von Schule andererseits erschweren bisher eine systembezogene Kommunikation und Kooperation auch und vor allem dort, wo es um gesetzliche Abgleichungen und damit um die Rahmenbedingungen für die finanziellen Gebarungen geht.⁵ Es führt daher kein Weg daran vorbei, will man die Schulsozialarbeit in Österreich nachhaltig auf den Weg bringen, entsprechende Regelungen zur institutionalisierten Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit in den entsprechenden Gesetzen zu verankern. Es reicht nicht, im Sinne organisatorisch-koordinativer Regelungen bloß zur Zusammenarbeit aufzurufen.

Als Zielstellung ist anzustreben, Schulsozialarbeit an Österreichs Schulen als Angebotsform mit eigenständigem Rechtsinstitut zu etablieren und solcherart die Grundlagen für verlässliche Rahmenbedingungen zu schaffen. Das erfordert die Verankerung einer systembezogenen Kooperation zwischen den drei Institutionen Schule, Jugendarbeit und Jugendwohlfahrt in den einschlägigen Gesetzesmaterien. Ansatzpunkte für entsprechende Lösungen könnten eventuell in dem im Rahmen des Schulorganisationsgesetzes gegebenen Auftrag der Schule zur Mitwir-

kung an der Erziehung sowie in der Betonung der unterstützenden Maßnahmen zur Erziehung im Jugendwohlfahrtsgesetz gefunden werden.

Die gesetzlichen Regelungen werden jedenfalls die politisch zu fällende Entscheidung zu berücksichtigen haben, dass die finanziellen Lasten nicht ausschließlich bei den Kommunen bzw. bei den Trägern der Sozialen Arbeit angesiedelt bleiben. Hingegen sollte die inhaltlich-konzeptionelle Profilierung bei den Partnern vor Ort verbleiben und nicht gesetzlich reguliert werden.

Eine solche Entwicklung würde dem einleitend vorgebrachten Ansinnen entsprechen, einen Gesamtzusammenhang von Bildung, Erziehung und Betreuung aufzubauen. Es geht dann nicht mehr nur um eine Stärkung der traditionell verstandenen Erziehungsfunktion der Schule. Es geht „vielmehr um die Einsicht, dass Schule ihren Kernauftrag künftig – insbesondere, aber keinesfalls ausschließlich – gegenüber bildungsbenachteiligten Sozialgruppen nur noch mittels der kategorialen Erweiterung ihres Bildungskonzeptes und der damit verbundenen systembezogenen Kooperation mit außerschulischen Akteuren aussichtsreich zu erfüllen ermag“ (ZWÖLFTER KINDER- UND JUGENDBERICHT 2005, S. 472). Als einer der wesentlichen Akteure dabei darf im Rahmen von Schulsozialarbeit die Soziale Arbeit gelten.

Anmerkungen

¹ Der in Deutschland als „Jugendhilfe“ bezeichnete Bereich umfasst die in Österreich getrennten Bereiche „Jugendarbeit“ und „Jugendwohlfahrt“.

² Bezeichnender Weise finden sich im gesamten Band (13 Beiträge) nur bei zwei Beiträgen Literaturverweise auf einschlägige Publikationen aus Österreich (vgl. S. 142 und 160). Von diesen sind zwei Projekt- und Tätigkeitsberichte und zwei weitere Qualifikationsarbeiten.

³ In der bundesweiten österreichischen pädagogischen Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“, in der im Wesentlichen zu schulpädagogischen Themen publiziert wird, findet sich bislang nur ein einschlägiger Beitrag, welcher vom Autor stammt und auf ganztägige Schulen bezogen ist (vgl. ERZIEHUNG UND UNTERRICHT 1/1993, S. 47-53). Aber auch in der Zeitschrift „Sozialarbeit in Österreich“ finden sich bis inklusive 2006 nur zwei knappe Beiträge zu diesem für die Sozialarbeit nicht unwesentlichen Arbeitsfeld (vgl. SOZIALARBEIT, Nr. 101, Dez. 1993, S. 37-38; SIO 2/2002, S. 28).

⁴ Es ist bei den berichteten Ergebnissen jedenfalls zu beachten, dass in den Untersuchungen Schüler befragt wurden, welche das Angebot „Schulsozialarbeit“ über einen längeren Zeitraum hin genutzt haben und ihr somit in der Tendenz nach positiv gegenüber stehen.

⁵ Es sollte das Konzept der Schulsozialarbeit nicht nur im Privatschulgesetz geregelt und damit in den Privatschulbereich abgedrängt werden.

Literatur

- ASSINGER, K. A.: Schulsozialarbeit in der Steiermark. Eine empirische Bedarfs- und Einstellungserhebung bei HauptschuldirektorInnen. Phil. Dipl., Universität Graz 2005.
- BOLAY, E./FLAD, C./GUTBROD, H.: Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Hg. vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Dezernat Jugend – Landesjugendamt, Nr. 7. Stuttgart 2003.
- BOLAY, E.: Überlegungen zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit In: GRUNWALD, K./THIERSCH, H. (Hg.): Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit: Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim 2004, S. 147-162.
- BRANDAUER, H./FARTACEK, W./GRUBICH, E./IBERER, G./SCARPATETTI, V./SCHEIPL, J.: Soziale Erziehung in der Schule. Wien 1983.
- BRAUN, K.H./WETZEL, K.: Soziale Arbeit in der Schule. München/Basel 2006.
- COULIN-KUGLITSCH, J.: Schulsozialarbeit. In: Schulheft 79/1995, a.a.O., S. 47-52.
- DRILLING, O.: Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern, Stuttgart, Wien 2001.
- FLAD, C./BOLAY, E.: Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. In: BITZAN, M./BOLAY, E./THIERSCH, H. (Hg.): Die Stimme der Adressaten. Weinheim, München 2006, S. 159-174.
- PREUDENTHALER, H./SPECHT, W.: Bildungsstandards: Der Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis. Hrsg. vom bm:bwk, Zentrum für Schulentwicklung, Nr. 71, Graz 2006.
- GANGL, H./KURZ, R./SCHEIPL, J. (Hg.): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden. (Reihe Beiträge zur Pädagogischen Psychologie, Nr. 808-828,) Wien 1993.
- GIESECKE, H. (Hg.): Offensive Sozialpädagogik. Göttingen 1973.
- GROSSMANN, W.: Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Weinheim 1987.
- HANDBAUER, B.: Die Entstehungsgeschichte der Individualpsychologie Alfred Adlers. Wien/Salzburg 1984.
- HEIMGARTNER, A.: Schulsozialarbeit in den Mittelpunkt. In: KNAPP, G. (Hg.): Soziale Arbeit und Gesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich. Klagenfurt/Ljubljana/Wien 2004, S. 580-599.
- HENTIG, H. v.: Schule als Erfahrungsraum.
- HEIMGARTNER, A./MELNIZKY, D.: Come on! bewegt. Schulsozialarbeit in Graz. In: VYSLOUZIL, M./WEISSENSTEINER, M. (Hg.): a.a.O. 2001, S. 115-143.
- HELSPER, W.: Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? Eine paradoxe Entparadoxierung. In: BECKER, P./SCHIRP, J. (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer? Bsj-Handbuch 1999/2000. Münster 2001, S. 20-45.
- HS-GEBLERGASSE: <http://www.wien.gv.at/vtx/vtx-rk-xlink?SEITE=%2F2004%2F0311%2F011.html>, 17.1.2007.
- HUXTABLE, M.: Schulsozialarbeit – weltweite Profession. In: VYSLOUZIL, M./WEISSENSTEINER, M. (Hg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Wien 2001, S. 55-70.
- KABON, L./TRIPAMMER, M.: „Schul-Arbeit“ in Wien. In: Schulheft 79/1995. „Bis der Kragen platzt“. Redaktion: COULIN-KUGLITSCH, J./DUTTER, F./SCHWAGER, E. Wien 1995, S. 7-20.

- KITTL-SATRAN, H. (Hg.): Schulschwänzen – Verweigern – Abbrechen. Reihe Bildungsforschung des bmbwk Nr. 19. Innsbruck/Wien/Bozen 2006.
- KONRAD, F.M.: Von der Konfrontation zur Kooperation. Zur Geschichte des Verhältnisses von Schule und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: FATKE, R./VALTIN, R. (Hg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle (Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 100). Frankfurt am Main 1997, S. 20-32.
- KOSTKA, G.: Beratungslehrerinnen in der Steiermark. In: Schulheft 79/1995, a.a.O., S. 25-29.
- KOTZ, M.: Projekt „Geblergasse“: Schulsozialarbeit im Alltag einer Wiener Hauptschule. In: Schulheft 79/1995, a.a.O., S. 53-66.
- KRISPIN, J.: Der Beratungslehrer. In: GANGL, H. u.a. (Hg.): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden. (Reihe Beiträge zur Pädagogischen Psychologie, Nr. 808-828.) Wien 1993, S. 276-277.
- MATT, A.: BeratungslehrerInnen im Bundesland Salzburg. In: Schulheft 79/1995, a.a.O., S. 21-24.
- MÜLLER, B.: Jugendarbeit im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 4/2006, S. 421-434.
- NOHL, H.: Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe 1928; In: NOHL, H. (Hg.): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/Main 1949, S. 182-189.
- OLK, Th./BATHKE, G.W./HARTNUSS, B.: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim/München 2000.
- OTTO, U.: Die „Standards for School Social Work Services“ der NASW im Licht der deutschen Diskussion über schulbezogene Soziale Arbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 4/2006, S. 360-382.
- OTTO, U./BAUER, P.: Kooperationsprobleme in der Schulsozialarbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 1/2005, S. 11-36.
- REGIERUNGSPROGRAMM für die XXIII-Gesetzgebungsperiode. Wien 2007.
- REISCHACH, G.v.: Aschenputtel im Schulalltag? In: Sozialmagazin 1/2007, S. 20-25.
- SCHEIPL, J.: Ganztagschule. Problem und Aufgabe. Wien 1974.
- SCHEIPL, J.: Schulsozialarbeit: Von der Krisenintervention zur Innovation? In: GANGL, H. u.a. (Hg.): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden. (Reihe Beiträge zur Pädagogischen Psychologie, Nr. 808-828.) Wien 1993, S. 303-308.
- SCHEIPL, J.: Soziale Arbeit in Österreich – ein TORSO? Brüchige Entwicklungen angedeutete Perspektiven. In: LAUERMAN, K./KNAPP, G. (Hg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven und Theorie. Klagenfurt/ Ljubljana/Wien 2003, S. 10-42.
- SCHEIPL, J./SEEL, H.: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945-1987. Graz 1988.
- SCHUMANN, M./SACK, A./SCHUMANN, T.: Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer. Evaluation der Ziele, Leistungen und Wirkungen am Beispiel der Ernst-Reuter-Schule II. Weinheim und München 2006.
- SCHÜTTER, S.: Die Regulierung von Kindheit im Sozialstaat. In: Neue Praxis 5/2006, S. 467-482.
- SEDLAK, F.: Der Beitrag der Schulpsychologie zur psychosozialen Versorgung in Österreich. In: GANGL, H. u.a. (Hg.): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden. (Reihe Beiträge zur Pädagogischen Psychologie, Nr. 808-828) Wien 1993, S. 257-261.

- SEEL, H./SCHEIPL, J.: Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert. Graz 2004.
- SEITHE, M.: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Jena 1998.
- SPIEL, O.: Am Schaltbrett der Erziehung. Bern/Stuttgart/Wien 1979 (1947).
- STRAUSSBERGER, S.: Erwachsen werden im Kontext der Schulsozialarbeit. Zukunftsorientierung als Arbeitsprinzip. Phil. Dipl. Graz 2002.
- TILLMANN, K.J.: Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Funktion. In: OTTO, H.-U./RAUSCHENBACH, Th. (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden 2004, S. 33-39.
- TIPPL, H.: Schulsozialarbeit. Kooperation zwischen LehrerInnen und SozialarbeiterInnen an einer Hauptschule zur Verbesserung der schulischen Situation. Phil.Diss. Graz 1998.
- ULES, E.: Vernetzung von Institutionen. Phil.Dipl., Graz 1997.
- VYSLOUZIL, M./WEISSENSTEINER, M. (Hg.): Schulsozialarbeit in Österreich – Projekte mit Zukunft. Wien 2001.
- WINKLER, M.: PISA und die Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einer verkürzt geführten Debatte. In: OTTO, H.-U./RAUSCHENBACH, Th. (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden 2004, S. 61-79.
- WINKLER, M.: Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist Erziehung. Drei Thesen. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 2/2006, S. 182-201.
- WULFERS, W.: Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. Hamburg 1996.
- BUNDESMINISTERIUM für FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN und JUGEND (Hg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin 2005.