

## **Begründung eines Curriculum zur parallelisierten Ausbildung von „Lehrer/innen für sozialpädagogische Aufgaben“ und von „Schulsozialpädagog/innen“ an PH und FH**

Die Pädagogische Hochschule Weingarten arbeitet seit geraumer Zeit an der Idee, ein Konzept zur Ausbildung von Lehrern bzw. Lehrerinnen, die an Schulen mit Schulsozialpädagog/innen kooperieren, zu entwickeln. Dieser – von mir im folgenden als „Kooperationslehrer/in“ bezeichnete – pädagogische Experte soll

1. in Teilen mit der Ausbildung eines Schulsozialpädagogen bzw. –arbeiters an der FH parallel laufen.
2. Die Qualifikation soll 10-12 Semesterwochenstunden umfassen.
3. Parallel sollen Sozialpädagogen der FH sich an der PH zum Schulsozialpädagogen bzw. zur Schulsozialpädagogin<sup>1</sup> weiterqualifizieren können.

Ich werde zuerst ein solches Curriculum mit theoretischen, rechtlichen und empirischen Aspekten begründen. Dabei gehe ich auf folgende Punkte ein:

1. Standortbestimmung von Schulsozialpädagogik
  - 1.1 Paradigmenwechsel der Jugendhilfe vom Eingriffs- und Zwangscharakter (JWG) zum Dienstleistungscharakter (KJHG) und...
  - 1.2 damit verbundene Handlungsbegriffe der Sozialpädagogik:
    - Begriff „Lebenswelt“ und seiner Erweiterung durch
    - die sozialpädagogischen Vorstellung von „Bildung“
  - 1.3 Gesetzlicher Auftrag, der sich aus der dargestellten rechtlichen und theoretischen Entwicklung ableitet.
2. Ausgangslage an Schulen:
  - Chancengleichheit
  - Risikofaktoren, die mit gesellschaftlichem Wandel in Verbindung zu setzen sind:
    1. Normenwandel (Erziehungsziele)

---

<sup>1</sup> Ich differenziere zwischen Schulsozialarbeiter und Schulsozialpädagoge, wobei Schulsozialpädagoge – nicht in Anlehnung an die ideologische Differenz in der Literatur – ausschließlich diejenige Professionsgruppe meint, die an der PH im Aufbaustudium ausgebildet wird.

- 2. Familialer Wandel (Scheidungskinder, Kinder von Alleinerziehenden, Stiefkinder etc.)
- 3. Ökonomischer Wandel und seine Folgen für die sozialen Lagen von Kindern (Kinderarmut, Arbeitslosigkeit von Eltern etc.)
  - Gewalt, Drogen, Sucht
  - Rechtsradikalität
  - Genderproblematik
  - Übergang Schule/Beruf
  - Von der Schule vernachlässigte Bildungs- bzw. Erziehungsbereiche: soziale und emotionale Kompetenz
- 3. Ergebnisse einer Dokumentenanalyse aus einer Bamberger Studie zu deutschen Projekten der Schulsozialarbeit
  - deutsche Praxismodelle der Schulsozialarbeit
  - daraus insbesondere die „Berührungspunkte“ zwischen Schulsozialpädagogen und Lehrern bzw. deren institutionellen Rollen
- 4. Internationaler Vergleich von „sozial integrativer Arbeit“ bzw. Jugendarbeit integrierende Schulmodelle an finnischen, schwedischen, italienischen, amerikanischen und englischen Schulen.

*Exkurs*          Ausbildung von Schulsozialarbeitern in den USA

- 5. Schließlich werde ich ein allgemeines Konzept vorlegen, dass für die Ausbildung an allen Schularten (Grundstufe und Sekundarstufe I, ev auch II) Anwendung finden kann. Eine Beschränkung auf die Hauptschule ist denkbar, doch m.E. (wie ich auch zeigen will) nicht notwendig und auch nicht sinnvoll, da es einen Teil der Zielsetzung bereits von Anfang an versperren würde. Überdies würde eine derartige Beschränkung hinter den status quo der sozialpädagogischen Theoriediskussion zurückfallen.
- 6. Zusammenfassung der Thesen

7. Was noch zu leisten ist. Diese Frage baut auf den Thesen auf und zeigt ungelöste Problembereiche und Vorschläge für weitere Handlungsschritte für die Organisation einer gemeinsamen Ausbildung von Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen auf.

## 1. Standortbestimmung von Schulsozialarbeit

### *Was ist Schulsozialarbeit?*

Schulsozialarbeit bewegt sich zwischen zwei in unserer Gesellschaft organisatorisch und juristisch getrennten Institutionen: der Jugendhilfe bzw. Sozialen Arbeit und der Schule. Beide Institutionen richten sich auf die gleiche Zielgruppe: die Generation der Kinder und Jugendlichen. Ihre gesellschaftliche Funktion bzw. Aufgaben- und Zielstellung unterscheidet sich jedoch deutlich:

- Die Schule hat die Aufgabe der Bildung und Ausbildung unter den Bedingungen der Leistungserbringung und Selektion
- Die Jugendhilfe hat die Aufgabe des Schutzes von Kindern und Jugendlichen und deren Entwicklung.

Diese gesellschaftliche Teilung der Funktion und die - aus dem Blickwinkel der Sozialpädagogik - daraus abgeleitete Anspruchshaltung der Schule führte schnell zu einem Streit: Die Schule erwartete von der Jugendhilfe, dass sie ihr Unterstützung leistet, wenn Probleme mit den Schülern auftauchen. Die Kritik von Seiten der Jugendhilfe lautete: Die Schule produziert ihre Problemschüler selbst, und überweist sie dann anschließend den Einrichtungen der Jugendhilfe zur Behandlung (Tillmann 1982:21). Die Sozialpädagogik erhält die Funktion eines „Pannendienstes“ oder eines „Räumkommandos“ (Iben 1969:24f), „das die Schule vom Ballast auffällig gewordener oder milieubehinderter Schüler zu befreien (hat), um ein reibungsloses Funktionieren des Schulapparats zu garantieren. Die Beziehung zwischen Schule und Sozialpädagogik reduziert sich hier auf ein Lieferant-Abnehmer-Verhältnis, das auch durch den niedrigen Status der Sozialpädagogen oder Sozialarbeiter unterstrichen (wird)“ (Iben 1976:20).

Ein Wandel der Vorstellungen zum Aufgabenfeld der Jugendhilfe führt zur Kritik ihres Nothilfecharakters. Die Forderung richtete sich darauf, „sich als Interessenvertreter der gesamten heranwachsenden Jugend“ (Tillmann 1982:20) zu definieren. Dieses bedeutete für die Jugendhilfe: Soll sie nicht nur „Pannendienst“ leisten, muß sie prophylaktisch näher an die Schule herangerückt werden; denn nur auf diese Weise kann sie auf schulische Strukturen und pädagogische Prozesse unmittelbar Einfluß nehmen (vgl. Tillmann 1982:22).

## 1.1 Paradigmenwechsel Jugendhilfe vom Eingriffs- und Zwangscharakter (JWG) zum Dienstleistungscharakter (KJHG) und Profilierung der Schulsozialarbeit

Die ursprüngliche Vorstellung der Fürsorge bzw. „Wohlfahrt“ war, den Jugendlichen bzw. Delinquenten als „Objekt“ zu betrachten, welches wenig eigenmächtig und unmündig war. Dies rechtfertigte die Eingriffe als notwendigen. Es wurden Aspekte der Sorge, Pflege, Fürsorglichkeit, des Wohlergehens, ja der Mütterlichkeit betont. Dagegen steht heute der Begriff der „Hilfe“, der Unterstützung, Förderung, Beistand, Mithilfe betont. Es ergibt sich dementsprechend ein Wandel des Verständnisses vom „Eingriff“ zur „Dienstleistung“.

Im Oktober 1990 trat in den neuen und im Januar 1991 in den alten Bundesländern das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) in Kraft. Die Neudefinition der Jugendhilfe führt ebenfalls zu einer veränderten Profilierung der Schulsozialarbeit, die mit dem 8. *Jugendbericht* (1990) eingeleitet wird. Dieser konzipiert einen lebensweltbezogenen Ansatz der Sozialarbeit, der auf das Recht eines jeden jungen Menschen „auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (lt. § 1 Abs. 1 SGB VIII) abzielt.

Der 9. *Jugendbericht* (1994) versteht Schulsozialarbeit zusätzlich als das „spezifische sozialstrukturelle Instrumentarium, um das Risiko des Scheiterns zu begrenzen und die Chancen Benachteiligter im Bildungswettbewerb zu sichern“.

Der 10. *Jugendbericht* (1998) hebt die Schule als sozialen Ort und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe hervor: Gefordert wird: „Die Vernetzung von Jugendhilfe, Gesundheitsbereich und Schule ist für den Bereich der Hilfen zur Erziehung zu stärken“.

Das neu installierte KJHG operiert unter der Bedingung der Eigenverantwortung, Selbstkontrolle und Selbstreflexivität. Diese Kompetenzen sind zusätzlich in einem gewissen Maße Voraussetzung in der Schule. Diese sozioemotionalen Kompetenzen sind zu lernen. Dazu setzt die Sozialpädagogik an der Lebenswelt und in neueren Schriften (z.B. Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg 2002) auch an der Bildung an.

## 1.2 Handlungsbegriffe der Sozialpädagogik

### 1.2.1 Lebensweltorientierung

Der Begriff der „Lebensweltorientierung“ (Thiersch z.B. 1993: 7ff) stellt ein pädagogisches Rahmenkonzept mit den Prinzipien der Ganzheitlichkeit und Offenheit dar und versucht eine theoretische und analytische Erfassung des sozialpädagogischen Handlungsbereichs.

„Lebensweltorientierung meint den Bezug auf die gegebenen Lebensverhältnisse der Adressaten, in denen Hilfe zur Lebensbewältigung praktiziert wird, meint den Bezug auf individuelle, soziale und politische Ressourcen, meint den Bezug auf soziale Netze und lokale/regionale Strukturen“ (Thiersch 1992: 5; Vorwort).

Lebensweltorientierung in der sozialen Arbeit meint damit, dass Normen und Handlungsmotivationen des Einzelnen aus seiner Situation heraus vom Sozialpädagogen zu verstehen und zu eruieren sind. Dies bedeutet für Schüler nicht nur den Einbezug von Familie und Freizeit, sondern auch von Schule, als einer den Alltag von Kindern bestimmenden Institution. Lebensweltorientierung meint auch, dass eine bloß normative Bewertung von Verhalten (z.B. als abweichend) in den Hintergrund rücken muss und anstatt dessen, eine Vermittlung von „Haltungen und Fähigkeiten, die die Bewältigung konkreter Gegenwartsprobleme (...) ermöglichen“ (Mollenhauer 2001: 28f) zu treten haben. Nach Thiersch ist damit „Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit ... Produkt von Verschiebungen, Brüchen und Schwierigkeiten in unserer gegebenen sozialen Situation; Lebensweltorientierung ist zugleich Indiz der Krise und Versuch, in der Krise angemessen und produktiv zu arbeiten“ (Thiersch 1992: 5).

Die Lebensweltorientierung der Sozialpädagogik nimmt folglich auch Bezug auf gesellschaftliche Veränderungen, die Kinder und Jugendliche betreffen und die damit einhergehenden sinnhaften Erfahrungen (vgl. Husserl 1954). Stichwortartig ist der Wandel von Familie und der Wandel der Werte und Erziehungshaltungen zu nennen, der nicht ohne Folgen für die Schule geblieben ist (s. Pkt. 2).

## 1.2.2 Bildungsorientierung

Mit PISA und den Diskussionen in Öffentlichkeit und Politik wurde eine Perspektive der Sozialpädagogik novelliert, die sich als Bildungsorientierung darstellen läßt. Eine Perspektive in der die Sozialpädagogik sich dahingehend diszipliniert, eine zur Schule abgrenzende eigenständige Bildungsperspektive zu entwickeln.

Das Bundesjugendkuratorium (2002) fordert: „Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verständnis von Bildung und Jugendhilfe“. Aus der Perspektive der Schule, die sich als die tragende Institution der Allgemeinbildung in unserer Gesellschaft definiert, mutet diese Vorstellung auf den ersten Blick befremdlich an. Deswegen will ich den Bildungsbegriff der Sozialpädagogik kurz darstellen.

In einem umfassenden Reader zur Bildungsorientierung von Sozialpädagogik leitet Münchmeier (2002: 17) mit der dominanten Bedeutung der Bildung für die Lebensgestaltung in postmodernen Gesellschaften ein: „Bildung wird zur entscheidenden Voraussetzung für ein gelingendes Leben, zum Rohstoff jeder individuellen Biografie, zur Ressource der Lebensführung, zur Lebenskompetenz. Dies bedeutet jedoch nicht nur Freisetzung und neue Chancen ... Sondern hierin liegen auch für alle wachsende Orientierungsprobleme, Herausforderungen und Anstrengungen, eben schwieriger werdende Aufgaben der Lebensbewältigung. Für diejenigen, denen es aus welchen Gründen auch immer schwer fällt, mitzuhalten, bedeutet dies enormen Druck sowie die Gefahr wachsender Benachteiligung und Marginalisierung“.

Mit dem gesellschaftlichen Wandel verschieben sich die Anforderungen an das Individuum. Eine immer komplexer und schneller werdende gesellschaftliche Wirklichkeit verlangt vom Einzelnen ein steigendes Maß an Flexibilität, Handlungs- und Verhaltensbreite. Gelernt werden müssen nicht vorrangig einzelne „starre Tugenden“ (wie Ordnung, Fleiß Pünktlichkeit), sondern personale und soziale Kompetenzen, die ein aktives, flexibles und situationsabhängiges Handeln ermöglichen. Damit verschiebt sich der Ansatzpunkt der Sozialpädagogik auf die Lern- und Internalisierungshilfe solcher Kompetenzen, die das Individuum, zu einer selbständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung befähigen sollen. Aus dieser Sicht erwächst das *Bildungsziel der Sozialpädagogik*:

„Bildungsprozesse sollen junge Menschen in nachhaltiger Weise befähigen, sich auch unter rasch wandelnden, unübersichtlichen Lebensverhältnissen zurecht zu finden und in Solidarität mit anderen ihren Alltag zu meistern“ (Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg 2002, Vorwort). Bildung wird als „Lebenskunst“ (Schmid 1998), „Lebensbewältigung“ (Böhnisch 2001) bzw. „Lebenskompetenz“ (Mielenz 2002) definiert. Das Bildungsziel „Lebenskompetenz“ umfaßt die „Stärkung der gesamten Persönlichkeit“ (Mielenz 2002: 12, zit. in Vorwort Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg).

Bildung wird damit unter der Perspektive der Nützlichkeit für das Individuum gesehen: *Bildung als Ressource der Lebensbewältigung* (Krappmann 2002) soll die *Teilhabe-fähigkeit* (Liebau 2002) „in den verschiedenen Lebensbereichen des Alltags, der Kultur und Kunst, der Öffentlichkeit und Politik in wissenschaftlich und religiös aufgeklärter, ethisch angemessener Weise“ (ebd.: 29 f) ermöglichen.

Diese Zielsetzung wird nicht ohne Kooperation der Jugendhilfe mit den anderen Bildungsträgern der Gesellschaft insbesondere der Schule möglich sein. Der Auftrag zur Kooperation der Jugendhilfe mit der Schule ist im KJHG festgeschrieben.

### 1.3 Gesetzlicher Auftrag

Der gesetzliche Auftrag zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist in § 81 des KJHG geregelt. Die Jugendsozialarbeit soll damit die schulische und berufliche Integration fördern. In § 13 Abs. 4 wird darüber hinaus formuliert, die Angebote der Jugendhilfe mit den Maßnahmen der Schule abzustimmen. Insgesamt 22 Paragraphen des KJHG können nach Wulfers (1996) mehr oder weniger direkt im Hinblick auf die Ausgestaltung sowie Ausweitung der Schulsozialarbeit von Bedeutung sein.

Die im KJHG angelegte Kooperation von Schule und Jugendhilfe führte zu Empfehlungen und Stellungnahmen bezüglich der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. So formuliert die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ, 1993): „Schule und Jugendhilfe sind Sozialinstanzen, die beide den gesetzlichen Auftrag haben unter Wahrung der verfassungsmäßigen Rechte der Eltern die Erziehung und Bildung der Kinder zu fördern und zu gewährleisten“. Weitere Stellungnahmen zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe legen z. B. die Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Jugendaufbauwerk



(BAG-JAW 1996), die Obersten Landesjugendbehörden (1996) und der Schulausschuss des Deutschen Städtetages (in Vorbereitung) vor. In Bayern regelt - m.W. einmalig im Bundesgebiet - eine gemeinsame Bekanntmachung des Kultus- und Sozialministeriums vom 13.8.1996 diesen Aspekt. Darin wird u. a. festgelegt (vgl. Schermer: o.J.), dass

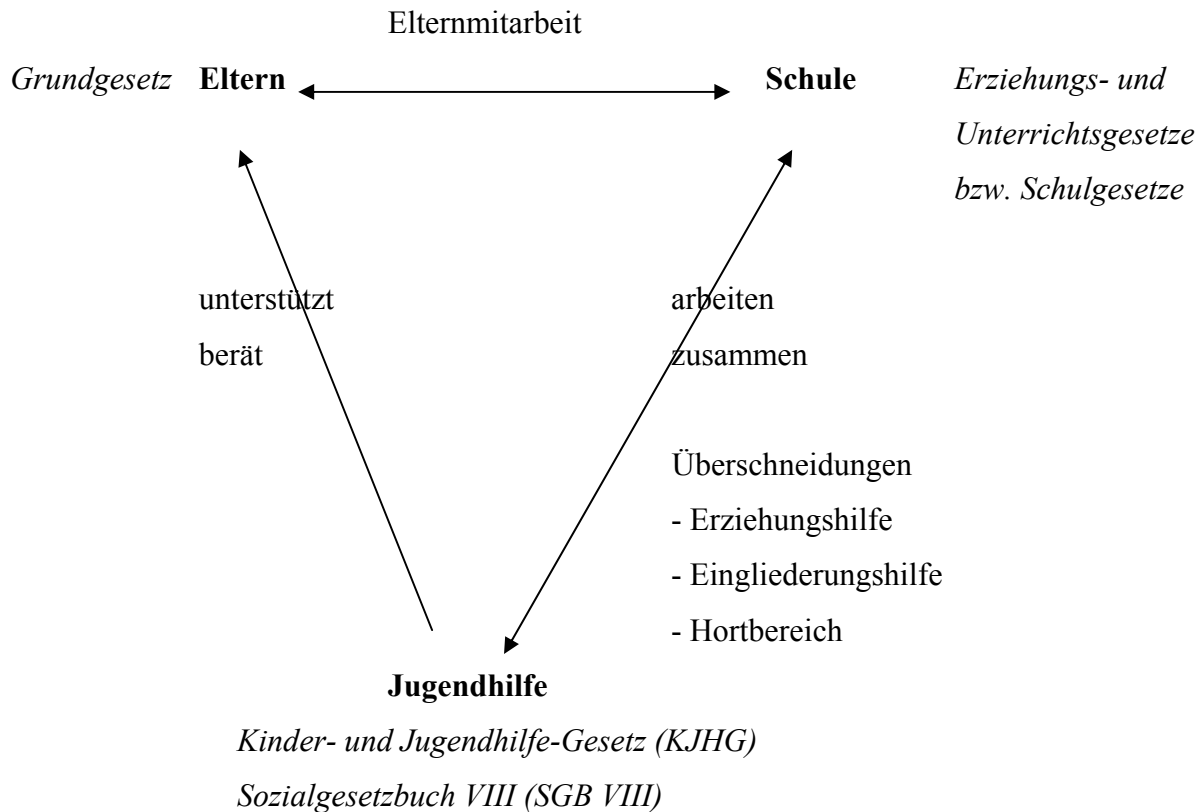
- die Schulleiter an allen öffentlichen Schulen die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt und den freien Trägern der Jugendhilfe koordinieren und Ansprechpartner für Angelegenheiten der Jugendhilfe sind;
- die Jugendämter für jede Schule Ansprechpartner bestimmen müssen;
- Schule und Jugendamt zu regelmäßigen Besprechungen (mindestens einmal im Jahr) verpflichtet sind.

In Brandenburg gibt es eine Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS), die neben einem ganzheitlichen Konzept mit optionaler Angebotsstruktur die Zusammenarbeit mit den Eltern besonders hervorhebt. Die Empfehlung äußert sich auch zur Dienst- und Fachaufsicht und vertritt ein dienstrechtlich integriertes Modell (s. Pkt. 3)

Die Bildungskommission NRW (1995) nimmt in ihrer Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ Stellung zu notwendigen Veränderungen im Bildungswesen (ebd. 39 f). Dabei nimmt sie in Zusammenhang mit der „Rolle der Schule in regionalen Netzwerken“ zum „Aufbau von Betreuungs- und Aktivitätsmöglichkeiten“ Bezug auf die Jugendarbeit. Sie fordert „ein Zusammengehen von Schule und Jugendarbeit bei Wahrung der Eigenart beider Bereiche in Zielsetzungen und Arbeitsstilen“ (ebd. 40).

Kooperationsempfehlungen lassen sich auch aus den Schulgesetzen und ihren Regelungen zur Zusammenarbeit der Schulen mit den Erziehungsberechtigten zwar ableiten, doch wird die Jugendhilfe nicht unmittelbar angesprochen. In Baden Württemberg erscheint es sinnvoll, sich auf das Schulgesetz Teil 6 zu stützen: „Mitwirkung der Eltern und der für die Berufserziehung Mitverantwortlichen an der Gestaltung des Lebens und der Arbeit der Schule; Schülermitverantwortung, Landesschulbeirat“.

Der gesetzliche Auftrag zur Förderung von Kindern und Jugendlichen bewegt sich nach den dargestellten Regelungen und Empfehlungen in der Kooperation von Eltern, Jugendhilfe und Schule. Dieser lässt sich schematisch wie folgt darstellen:



Schule, Jugendhilfe und Familie errichten zusammen den Regelkreis bzw. Handlungsrahmen zur Förderung und Unterstützung von Kindern. Die Schulsozialarbeit ist dementsprechend als Kooperation dieser drei Sozialisationsinstanzen zu betrachten.

## 2. Ausgangslage an Schulen

Die Kooperationsbereitschaft der Schulen setzte traditionell an den Problembereichen, die die Schule aufwies an (vgl. Pkt. 1.1). Um nicht in die kritisierte Defizitorientierung der Schulsozialarbeit abzugleiten, wird auf die Veränderungen sowohl in Gesellschaft als auch in den Zielsetzungen der Jugendhilfe analytisch Bezug genommen.

## 2.1 Chancengleichheit

Die Perspektive der Jugendarbeit hat sich unter dem Aspekt der Förderung der gesamten Persönlichkeit des Kindes und Jugendlichen (8. Jugendbericht 1990) auf potentiell alle Kinder verschoben. Dementsprechend auch auf alle Schulkinder und deren Problembereiche. Zusätzlich wird mit dem 9. Jugendbericht (1994) die Förderung von Chancengleichheit auch ein Aspekt von Jugendhilfe (s. o.).

PISA verdeutlichte gerade im internationalen Vergleich die problematische Situation der Chancengleichheit in der Deutschland: Kinder von bildungsfernen Schichten sowie Kinder ausländischer Herkunft sind benachteiligt in unserem Bildungssystem. Auch sind Kinder von Alleinerziehenden und aus Stieffamilien in ihren schulischen Karrieren benachteiligt, wie Schlemmer (2002) mit Daten des Bamberger Survey „Familienänderung und Schulerfolg“ und Hartl (2002) mit Daten des Familiensurvey des Deutschen Jugendinstitut nachweisen. Diese Ergebnisse verweisen auf die Sozillastigkeit und Biografiegebundenheit von Chancengleichheit und damit auf die Folgen gesellschaftlichen Wandels für Kinder und Jugendliche.

## 2.2 Gesellschaftlicher Wandel

Der gesellschaftliche Wandel führt zu Individualisierung und Pluralisierung in der Familie. Diese gesellschaftlichen Prozesse führen zugleich zu einer Verschiebung der traditionellen Arbeitsteiligkeit von Familie und Schule. Diese ist prinzipiell als eine Arbeitsteiligkeit von Bildungsprozessen gesellschaftlicher Rationalität im schulischen Kontext und Emotionalität im familialen Kontext definiert. Unter den Bedingungen der Pluralisierung und Individualisierung ergibt sich eine einseitige Verschiebung zugunsten gesellschaftlicher Rationalität (vgl. Schlemmer 2002), die sich einerseits in geänderten familialen Erziehungshaltungen emanzipatorisch äußern (z.B. Verhandeln statt Befehlen, s.u.) und andererseits besondere Bewältigungsaufgaben für Kinder und Jugendliche darstellen (z.B. bei Scheidung und Wiederverheiratung ihrer Eltern).

Die Folgen des gesellschaftlichen Wandels werden durch die Schülerinnen und Schüler in die Schule – die mit Beharrungskräften reagiert – hineingetragen:

## 2.2.1 Wandel von Erziehungszielen

Die Veränderung der Erziehungshaltungen in den Familien rückt die Selbstbestimmung des Kindes in den Vordergrund und traditionelle Werte wie Gehorsam und Unterordnung sind in der Präferenz der elterlichen Erziehungshaltung rückläufig (z.B. Emnid). Die Schule – so ist der Vorwurf von verschiedenen Erziehungswissenschaftlern (z.B. Melzer 2001, Böhnisch/Münchmeier 1999) - vollzieht diesen Wandel nicht gleichzeitig mit. Dies führt zu einer Verschiebung der Generationsproblematik von der Familie auf die Schule. Gewalt in der Schule wird u.a. mit der Ungleichzeitigkeit des Vollzugs des gesellschaftlichen Wandels begründet (Melzer 2001). Zugleich werden schulische Überforderungsprozesse als verursachend angesehen (Dollase 2000).

Die Schule sieht sich nach eigener Auskunft zunehmend überfordert durch die Verantwortungsübertragung elterlicher Erziehung. Sie sieht sich nicht in der Lage, diese Verantwortung hinreichend zu übernehmen, da sie ihre zentrale Aufgabe in der kognitiven Bildung sieht. Dies bedingt zweierlei:

- Eine Versachlichung der Lehrer/Schüler-Beziehung, die dahingehend kritisiert wird, dass die Lehrer ihren Erziehungsauftrag nicht mehr wahrnehmen (z.B. Bois-Reymond 1998, Brater 1999). Die Folge ist eine Vernachlässigung der Bildungs- bzw. Erziehungsbereiche zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenz, die weitreichend beklagt wird. Dementsprechend ist es nur konsequent, dass die Forderung nach Förderung sozialer Kompetenzen in der Schule u.a. durch die Bildungskommission NRW (1994: 39) vorgetragen wird.
- Eine Zunahme von Überführungen von Schüler/innen an Förderschulen für erziehungsschwierige und lernbehinderte Kinder:

Der relative Anteil der Sonderschulkinder betrug 2001/02 im Bundesgebiet 4,3 %. In Baden Württemberg sind 53 501 Schüler/innen im Schuljahr 2001/02 in insgesamt 1000 Sonderschulen eingeschult, dies ist ein Anteil von 4,13 % an allen Schülern. Trotz insgesamt rückläufiger Schülerzahlen an allen Sonderschulen im Bundesgebiet (- 0,9 % vom Schuljahr 1999/2000 bis 20001/02) wächst die Schülerzahl in Förderschulen insbesondere in Förder- bzw. Sonderschulen für erziehungsschwierige Kinder und für lernbehinderte Kinder mit 1,2 % merkbar an. Absolut beträgt der Zuwachs im genannten Zeitraum im gesamten Bundesgebiet ca. 10.000 Kinder (415

400 - 425 500) (Statistisches Bundesamt Deutschland 2002). In Baden Württemberg<sup>2</sup> gab es im vergleichbaren Zeitraum einen Zuwachs von 1 085 Kinder (39 325 – 40 410) bzw. von 2,76 %, also einen im Bundesdurchschnitt deutlich erhöhten Zuwachs. Von 1987/88 ist der Zuwachs auf Klassenebene von 3 616 Klassen auf 4 349 Klassen 2001/02 gestiegen. Der Anteil im Schuljahr 2001/02 an Kindern mit Lernbehinderung und mit Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich betrug mit gesamten Bundesgebiet mit 28 118 und 9 803 den überwiegenden Teil an allen Integrationsschüler/innen mit sonderpädagogischer Förderung (58 941), also 64,34 % (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11).<sup>3</sup> In Baden Württemberg betrug dieser Anteil 1999/2001 2 326 Lernbehinderte und 56 Kinder aus der Erziehungshilfe und relativ zu allen Sonderschüler/innen 56,36 %. 2001/02 beträgt dieser Anteil bei 2.357 Lernbehinderten und 53 Kinder aus der Erziehungshilfe etwas weniger mit 55,42 %.

## 2.2.2 Wandel von Familie und Kinderarmut

Die Zunahme von Sonderschüler/innen im Bereich der Lernbehinderung und im Erziehungshilfebereich ist m.E. auf die beiden Risikofaktoren Kinderarmut und Scheidungs- bzw. Stieffamilien zurückzuführen, die sich in Teilen überschneiden:

1. Die soziale Lage von Kindern hat sich von den 70er zu den 90er Jahren deutlich verschlechtert (vgl. Lauterbach/Lange/Wüest-Rudin 1999): rund eine Million Kinder und Jugendliche leben in Deutschland von Sozialhilfe (Statistisches Bundesamt; die Daten beziehen sich auf 2001). Insbesondere Kinder aus Einelternfamilien weisen ein hohes Armutsrisiko auf: ca. ein Drittel dieser Kinder lebt in Armut (vgl. Lauterbach/Lange/Wüest-Rudin 1999:366; Joos 1998:132). Eine weitere Risikogruppe stellen kinderreiche Familien dar: Jedes zweite Kind, das in Familien mit zwei oder mehr Geschwistern lebt, befindet sich unter der Armutsgrenze

---

<sup>2</sup> Die Daten zu Baden Württemberg entstammen dem Statistischen Landesamt und sind im internet unter [www.statistik.baden-wuerttemberg.de/SRDB/](http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/SRDB/) zu finden.

<sup>3</sup> Mit Jutta Schöler (1998: 111, Fußnote) möchte ich darauf hinweisen, dass in allen anderen westlichen Industrienationen die Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen nicht als „Behinderte“ klassifiziert werden. Dies ist eine Spezifik der deutschsprachigen Länder.

Weitere Literatur hierzu:

Michael Weigt (1998): Recht. In: Gemeinsam leben; 2/1998

Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Ordnung des Sonderschulwesens (März 1972) und die Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher (Oktober 1973) - Versuch eines kritischen Vergleichs.

- [Die Empfehlung der KMK](#)
- [Die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates](#)

(Joos/Meyer 1998: 30; Weick 1996:3). Bei Arbeitslosigkeit des Hauptnährers in diesen Familien verschärft sich die Lage zunehmend (Bielik 1996:19 ff). Armut geht mit Deprivation und einer Einbußen bei der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten einher. (Lauterbach/Lange/Wüest-Rudin 1999:367). Einbußen in der Intelligenzentwicklung, der Sprachfähigkeit und der Schulleistung wurden durch amerikanische Längsschnittstudien festgestellt. Die Dauer der Armut ist ein bedeutsamer Faktor für das Ausmaß an kognitiven Defiziten (Brooksgunn/Duncan 1997:61).

2. Die Zunahme von Sonderschüler/innen im Bereich der Lernbehinderung und im Erziehungshilfebereich ist vornehmlich auf Kinder von Alleinerziehenden und Stieffamilien zurückzuführen. Diese Schüler/innen-Gruppe macht zwar durchschnittlich einen Anteil von 20 % in allen allgemeinbildenden Schulen bis zur 6. Jahrgangsstufe aus, verdoppelt sich jedoch in den Sonderschulen auf über 40 % (Schlemmer 2002). Regional unterschiedlich kann dieser Anteil z.B. in Baden Württemberg sogar auf 90 % steigen (Magino 2003, Promotionsvorhaben). Die Zunahme der Überführungen an Förderschulen für erziehungsschwierige Kinder läßt darauf schließen, dass die Lehrer sich durch die Übertragung ehemals<sup>4</sup> familialer Erziehungsaufgaben überfordert fühlen und diese nicht als ihr Aufgabenfeld wahrnehmen, sondern diese Aufgabe an die Sonderschulen delegieren. Diese für die Kinder schwerwiegende Selektionsstufe verringert die Probleme jedoch keinesfalls, sondern verschiebt sie nur auf verschiedene Schularten. Schließlich wird die Problematik gesellschaftlich erneut virulent beim Übergang Schule/Beruf, der aus Sonderschulen deutlich erschwert ist.

### 2.2.3 Heterogenität der Schülerschaft

Die traditionelle auf Homogenität ausgerichtete Schule sieht sich konfrontiert mit einer Zunahme der Heterogenität von Schüler/innen nach sozialer, familialer und nationaler Herkunft aufgrund von Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen in der Gesellschaft und aufgrund von sozialer Mobilität bzw. von wirtschaftlichen Globalisierungsprozessen (Schlemmer 2003). Dies macht neue Methoden im Unterricht und eine Individualisierung der

---

<sup>4</sup> Die gedankliche Krücke „ehemals“ wäre gesondert dahingehend zu prüfen, welche Erziehungsverantwortung der Schule aus ihrer Bildungshistorie und Bildungstheorie zugewachsen ist und welche sie aufgrund von gesellschaftlichem Wandel heute ablehnt zu übernehmen (vgl. Schlemmer 2002).

Didaktik nötig. Schulische Rahmenbedingungen, wie große Schulen und große Klassen führen nach wie vor zum Frontalunterricht als dem häufigsten „Unterrichtskript“ (vgl. TIMS und PISA). Individuelle Lernrhythmen bleiben auf der Strecke.

#### 2.2.4 Gewalt und Rechtsradikalität

Mit dem Normwandel entstehen weitere Problembereiche: Individualisierungsprozesse führen einerseits zur Emanzipation von Tradition und Unterordnung. Andererseits führt der Verlust traditioneller Leitlinien durch Individualisierung dort, wo keine Alternativen entgegen gesetzt werden können, zu Orientierungslosigkeit von Jugendlichen. Heitmeyer (1995) spricht von den sog. „Schattenseiten der Individualisierung“ und sieht damit Gewalt und Rechtsradikalität in Zusammenhang stehen. Eine weitere mögliche Auswirkung im Bereich der Schule ist in Drogen- und Suchtproblematik zu sehen.

#### 2.2.5 Gender

Die Genderproblematik in der Schule hat sich verschoben: Mädchen sind nicht länger in ihrer Schulkarriere benachteiligt und doch sind sie nach wie vor in ihrer Selbstwerthaltung nicht im selben Maße gefestigt, wie die Jungen. Auch ist sexuelle Gewalt gegen Mädchen, wenn auch nicht als alltägliches Handeln, ein sensibel wahrzunehmender Bereich in Schulen.

#### 2.2.6 Übergang Schule/ Beruf

Schließlich ist die Statuspassage Schule/Beruf ein zunehmend schwieriger Bereich in den Schulen. Statistisch dokumentiert sich dies an den mangelnden Ausbildungsplätzen und an der hohen Jugendarbeitslosigkeit.

#### 2.2.7 Fazit

Die Kooperation mit Schulsozialpädagogen ist selbst bei einem so knappen Streiflicht über die Problembereiche in der Schule dringend geboten. Andererseits ist jedoch die Art und Weise der Kooperation zu bedenken, damit die Schule nicht in die alte Anspruchshaltung zurückfällt, die Jugendhilfe als „Feuerwehr“ zu benützen. Die Probleme sind auch in einem

Maße tiefreichend, dass eine bloße Intervention durch die Jugendhilfe zum Scheitern verurteilt sein würde.

Welche Kooperationsmodelle die Integration von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu diskutieren sind, soll zuerst an deutschen Modellen und anschließend im internationalen Vergleich dargestellt werden.

### 3. Deutsche Modelle der Schulsozialarbeit

Die deutschen Modelle zur Kooperation der Jugendarbeit mit der Schule lassen sich strukturell und konzeptionell unterscheiden (Ich beziehe mich in den folgenden Ausführungen auf eine Auswertung von Praktikumsberichten aus dem gesamten Bundesgebiet, die ich in Bamberg mit Student/innen eines Seminars begonnen habe. Vgl. Schlemmer 2001)<sup>5</sup>:

#### Strukturelle Modelle:

- |                                    |   |  |
|------------------------------------|---|--|
| Einsatzort der Schulsozialarbeiter | - | in der Schule (internes Modell)        |
|                                    | - | außerhalb der Schule (externes Modell) |
| Dienst- und Fachaufsicht           | - | liegt bei Schulleitung                 |
|                                    | - | liegt bei Jugendamt                    |

Die strukturellen Modelle sind aufgrund der gemeindenahen Organisation der Jugendhilfe regional verschieden. Auch die Dienst- und Fachaufsicht wird kaum überregional organisiert. Nur das gemeinsame Positionspapier der Bayerischen Staatsministerien für Soziales und für Kultus (s. Pkt. 1.3) sieht eine kooperative Dienstaufsicht vor.

#### Konzeptionelle Modelle:

##### Koordination des Sachgebiets

Gemeinwesenorientierung (entspricht i.T. externem Modell)

Schulorientierung (entspricht i.T. internem Modell)

Hortorientierung

##### Personale Kooperation

Teilintegrativ: Schulsozialarbeiter arbeitet in der Schule, es bestehen einzelne Kontakte zu den Lehrern, die Arbeitsfelder bleiben strikt getrennt

---

<sup>5</sup> Der umfassende Auswertungsbericht ist bei mir anzufordern.



Vollintegrativ: Schulsozialarbeiter arbeitet mit Lehrern nach geplanten Vorgaben zusammen, hat jedoch sein eigenes Aufgabenfeld

Homogenisierung der Aufgaben: Schulsozialarbeiter übernimmt auch unterrichtliche Aufgaben und umgekehrt übernimmt der Lehrer Aufgaben des Schulsozialarbeiters

#### Organisatorische Kooperation

Teilintegrativ (Schulsozialarbeit vor Ort aber ohne verwaltungstechnische Integration)

Vollintegrativ (Schulsozialarbeiter ist auch an Schulkonferenzen beteiligt).

In den politischen Positionspapieren wird das interne und teilintegrative Modell präferiert (soweit Aussagen dazu gemacht werden z.B. von der LAG KJS (Landesarbeitsgemeinschaft katholischer Jugendsozialarbeit), LJÄ (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter), Vereinigung deutscher Ordensobern). In der Praxis ist dagegen das teil- und vollintegrative Modell annähernd gleich häufig vertreten.

Die pädagogischen Konzepte der Schulsozialarbeiter sind vielfältig. Die Analyse ergab:

Konfliktorientierung

Freizeitorientierung

Bedürfnisorientierung

Migrations- und Geschlechterorientierung.

Die Häufigkeit der Präferenz der Modelle unterscheidet sich nach der Schulart:

Konfliktorientierung wird meist in der Hauptschule angewandt, während Freizeitorientierung für die Grundschule zutrifft. Bedürfnisorientierung wird genannt in Schulen zur Lernförderung, und im Berufsbildungszentrum. Letzteres bezieht sich insbesondere auf den Übergang Schule/Beruf und auf damit verbundene „Bedürfnisse“ der Schüler, die eher als „Nöte“ (z.B. Bewerbung zu schreiben) bezeichnet werden sollten. Die Migrations- und Geschlechterorientierung findet sich zwar als Forderung in den Positionspapieren, jedoch nur am Rande in den durchgeführten Praxismodellen der ausgewerteten Projekte.

Problembereiche ergeben sich aus

- den amtlichen (Nicht-)Regelungen der Dienst- und Sachaufsicht

- dem Fehlen von Kooperationsvereinbarungen zwischen Schule und Jugendhilfe
- aus der unterschiedlichen Rollenvorstellungen von Lehrern und Schulsozialpädagogen. Damit verbunden ist: mangelnde Kooperationsbereitschaft, „Gremienkultur“, Mißtrauen und Distanz gegenüber der SSA, Konflikte wegen Kompetenzüberschneidungen;
- hohe Statusdifferenzen zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern;
- unterschiedlichen Arbeitsmethoden von Schulsozialarbeit und Schule: z.B. situatives Handeln vs. stundenplan-gebundenes Handeln, 45 Min.-Takt;
- unterschiedlichen Ansprüchen: Schule erwartet schnelle Lösung von Problemfällen, ist sonst schnell enttäuscht - SSA aber kein Reparaturbetrieb;
- mangelnde Ausstattung (z.B. kein separater Raum, kein Telefon).

Probleme mit Eltern liegen in

- Rückzug und schwerer Erreichbarkeit (auch wegen Ausstattung = kein Telefon);
- schwierigem Verhältnis zwischen Schule und Eltern (gegenseitige Schuldzuweisungen);
- geringem Verständnis für gemeinwesenorientierte Arbeit.

Zusammenfassend läßt sich nichtsdestotrotz für die deutschen Modelle festhalten, dass sie - wohl wegen ihrer regionalen und schulartbezogenen Vielfalt - meistens als erfolgreich dargestellt werden. Sie sind in den häufigsten Fällen interne und personal wie organisatorisch teil- und vollintegrierte Modelle, die in ihrem Schülerbezug abhängig sind von der Schulart. Die Kooperation der Schulsozialarbeiter/innen mit den Lehrer/innen ist abhängig erstens von dienst- und sachaufsichtlichen Regelungen zwischen Schule und Jugendhilfe und zweitens vom Grad der Integrationsmöglichkeit der Jugendhilfe in die Schule.

Die schwierigste Hürde scheint in der Differenz der Ansprüche zu liegen. Ein Schulsozialarbeiter formuliert: „Die Sozialarbeit in die Schule zu integrieren kann der Erwartungshaltung, den Ursachen<sup>6</sup> entgegenzuwirken, nicht standhalten. Sozialarbeit kann auf die Wirkung Einfluß nehmen, vermitteln, beraten und begleiten.“

## 4. Internationaler Vergleich

In den skandinavischen Ländern existieren bereits seit 20-40 Jahren sozialintegrative Maßnahmen als Förderprogramme für schwache und schwierige Kinder. Exemplarisch stütze ich mich in meinen weiteren Ausführungen auf Finnland.

### 4.1 Finnland

Das finnische Schulsystem ist durch die Besonderheit gekennzeichnet; die spezifische schulische Integration, die Schüler/innen in Finnland erfahren (vgl. Schlemmer 2003). In Finnland werden insbesondere schwache aber auch sozial bzw. gesundheitlich auffällige Schüler/innen dadurch unterstützt, dass neben der Schulleitung, den Klassenlehrer/innen und den Fachlehrkräften weitere pädagogische, psychologische und medizinische Kräfte regelmäßig mindestens an einem Tag in der Woche in der Schule anwesend sein müssen (an großen Schulen bis zu täglich). Zu diesen Kräften gehören (vgl. Freymann 2002):

1. ein/e Kurator/in, die/der in etwa einem Schulsozialarbeiter in Deutschland entspricht und gruppen-therapeutische Kompetenzen besitzt. Diese/r Kurator/in arbeitet im Falle von Problemkindern mit Lehrern und Eltern zusammenarbeiten.
2. eine Psycholog/in, die/der für individualpsychologische Probleme zuständig ist und unter Schweigepflicht steht. Damit können die Schüler eine besondere Vertrauensbasis zu der Psychologin aufbauen und mit ihr persönliche Probleme besprechen.
3. „Speziallehrer/in“, mit einer einjährigen universitären Zusatzausbildung, die erst nach mindestens zwei Jahren Schulpraxis aufgenommen werden kann. Die Ausbildung reicht über psychologische Grundlagen, pädagogische Diagnostik zu differenziellen Methoden. Die Aufgabe ist, für die Schwachen in der Klasse zu sorgen. Der/die „Speziallehrer/in“ beobachtet das Kind im Unterricht, berät die Klassenlehrerin und arbeitet falls nötig auch individuell mit dem Schüler. Ziel ist, das Kind wieder auf „Klassenniveau“ zu heben. Das ursprüngliche Modell sah pro drei Klassen einen Speziallehrer vor; dies wird in der Realität nicht erreicht.
4. eine Schulschwester zur vorbeugenden Gesundheitsarbeit
5. Assistenten, die keine Ausbildung haben, und auf Stundenbasis dem Lehrer helfen, z.B. Studenten und Hausfrauen.

---

<sup>6</sup> Gemeint sind die Ursachen für den oft schwierigen und problembeladenen familiären und sozioökonomischen Hintergrund der Schüler/innen

6. Wird die Förderung schwacher und problematischer Schüler durch eine Speziallehrerin nicht zufriedenstellend erreicht, dann tritt eine gesetzlich vorgeschriebene „Spezialkonferenz“ zusammen, die aus der Schulleitung, den Klassen- und ggf. Fachlehrern besteht sowie aus den genannten Kräften (1-4) und dem Schularzt. Die Konferenz tagt 4wöchentlich und entwirft – soweit möglich unter Mithilfe der Eltern – einen Plan zur Abhilfe des Problems, der ebenfalls 4wöchentlich evaluiert wird. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist erwünscht, jedoch nicht notwendig. Der Schüler hat einen rechtlichen Anspruch auf diese Zuwendungen.

Das finnische Schulsystem ist auf seine heterogene Schülerschaft eingestellt. Es kennt kein Sonderschulwesen für lernbehinderte Kinder, nur sinnesbehinderte und Kinder mit extremen Verhaltensauffälligkeiten werden in gesonderten Schulen unterrichtet. Durchfallen ist äußerst selten. Den Lernvoraussetzungen der Kinder wird in integrativer Weise Rechnung getragen: Kinder werden nicht ausgesondert durch eine Überweisung in eine andere Schulform, sondern es werden individuelle Fördermaßnahmen ergriffen. Die Bewältigung der Heterogenität im Unterricht ist nicht alleine Aufgabe der Lehrer/in, sondern wird kooperativ zwischen Lehrern, anderen Schulsozialpädagogen, Psychologen und Medizinern bewältigt. Damit unterscheidet sich das durchschnittliche deutsche Modell vom finnischen Modell in seinem Umfang der Kooperation und damit auch in seiner Reichweite. Dies macht sich in einem deutlich besseren Ergebnis geltend: Die Gruppe der schwächsten Schüler in der PISA-Studie beträgt in Finnland 7 % gegenüber 23 % in Deutschland. Eine mögliche Folge des integrativen Modells schulischer Förderung von Kindern in Finnland.

Integrativer Unterricht, in dem behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam beschult werden, gibt es in Teilen bereits in Deutschland (vgl. z.B. Preuss-Lausitz 1998). Die Idee eines sozialintegrativen Unterrichts läßt sich bei uns nur dunkel erahnen durch Funktionen, wie Schulpsychologe, Schulsozialarbeiter, Vertrauenslehrer etc. Noch sind die beiden ersten selten und meist nicht vor Ort eingesetzt oder nur an Brennpunkten. Und der Vertrauenslehrer genießt nicht immer das notwendige Ansehen aufgrund vermeintlicher Parteilichkeit. Ein sozialintegrativer Unterricht hat zum Ziel den Spannungsbogen von Heterogenität und Individualität durch konsequente Kooperation von Lehrer/innen mit spezifisch qualifizierten Lehrern und Pädagogen zu nutzen.

Ähnlich arbeitet die Schulorganisation in Schweden: Zur Konstituierung der präventiven Funktion der Sozialpädagogik schlägt Iben bereits 1969 - nach schwedischem Vorbild - die Etablierung der Einrichtung „Schülerhilfe“ vor. Dies ist ein Team bestehend aus Schulpsychologen, Beratungslehrern und Sozialpädagogen. Deren Aufgabe soll sein: die Diagnose und Behandlung von Schul- und Erziehungsschwierigkeiten, Schulgesundheitspflege, Freizeiterziehung in Schulclubs, Förderung von Elternarbeit und Schülermitverantwortung, problemorientierte Schüler- und Lehrerberatung, Analyse von Konfliktquellen in der Institution.

### 3.2 Italien

Das italienische Modell der *Doposcuola* (Voges/Hoschka 1986) richtet sich vornehmlich auf bedürftige Kinder: Man unterstützt mit schulbegleitenden Hilfen italienische Schüler von der ersten bis fünften Klasse; z.B.: Schulmaterialien, Schulessen und auch Unterstützung in der Schule durch soziale „Helfer“. Ein im Deutschen Jugendinstitut veröffentlichter Forschungsbericht gibt eine positive Wirkung der sozialen Leistungen auf die schulische Leistung der unterstützten Kinder wider.

### 3.3 Angloamerikanische Länder

Ein auf Öffnung von Schule angelegtes Modell wird in anglogamerikanischen Ländern vertreten, insbesondere in England. Dieses Modell legt eine Kooperation in der Verantwortungsteilung von Schule und Gemeinde als sog. „Community education“<sup>7</sup> fest, die durch sechs Elemente (nach Krüger 1986) gekennzeichnet ist.

- Vertrauensvolle und sich gegenseitig unterstützende Beziehungen zwischen Schule und Gemeinwesen
- Die gemeinsame Nutzung von Einrichtungen durch Schule und Gemeinwesen
- Ein gemeinwesenorientiertes Curriculum
- Lebenslanges Lernen
- Beteiligung der Gemeinde an Entscheidungsprozessen und am Management von Schulen
- Entwicklung des Gemeinwesens

---

<sup>7</sup> Heute spricht man häufig auch von „community participation“

USA ist das Ursprungsland des „school social worker“. An der High-School ist eine weitgehend selbständige Einbeziehung von Schulsozialarbeit selbstverständlich (vgl. Rademacker 2000). Auch in den USA ist eine generelle Kooperation zwischen Lehrern mit Schulsozialarbeitern, Schulpsychologen, Schullaufbahnberatern und nach Bedarf auch anderen Spezialisten (z.B. Sprachtherapeuten) üblich. Die kooperierenden Pädagogen und Psychologen sind für den sog. „pupil service“ in der Schule zuständig. Die Besonderheit des Schulsozialarbeiters in den USA ist im Vergleich zur deutschen Regelung die Vergleichbarkeit im Status, welcher sich beispielsweise in einem annähernd gleichen Gehalt ausdrückt (Raab 1983: 142). Die Aufgabe des Schulsozialarbeiters ist nach Meinung von Raab (1983: 142) „mit sozialarbeiterisch aufgeklärten Schulpsychologen und Erziehungsberatern zu vergleichen, deren zentrales Anliegen die Behebung von Lernhemmnissen ist, deren Ursachen in den sozialen Verhältnissen der Schüler liegen.“

3.4 Zusammenfassend ist festzuhalten:

Im internationaler Vergleich sind sozialintegrative Maßnahmen als erfolgreich zu beurteilen:

*Skandinavien*, insbesondere Finnland: in jeder Schule ist ein/e sog. Kurator/in, die mit einem/r speziell ausgebildeten Lehrer/in und dem/r Klassenlehrer/in zusammenarbeiten, wenn ein Kind auffällig wird

*Italien*: Dopuscuola (= Unterstützung bedürftiger Kinder durch Nachmittagsgestaltung, Hilfe durch Gewährung von Lernmitteln, Mittagstisch und schulische sowie soziale Begleitung durch Sozialhelfer)

*England*: community education als kooperative Verantwortungsübernahme von Gemeinde und Schule.

*USA*: Das Ursprungsland des „school social worker“ arbeitet – ähnlich wie Skandinavien – mit kooperativen Modellen und mit den Lehrern „ranggleichen“ Schulsozialarbeitern.

4.5 Exkurs: Die Ausbildung des Schulsozialarbeiters in den USA

In den USA ist ein Schulsozialarbeiter klar definiert (Raab 1983. 136): „Schulsozialarbeiter sind Sozialarbeiter, die über eine grundlegende Ausbildung in Sozialarbeit und über das öffentliche Schulwesen und den Erziehungsprozeß verfügen und die in er Schule bzw. bei der kommunalen Schulbehörde als Schulsozialarbeiter angestellt sind.“

Interessant im thematischen Zusammenhang und unter den Bedingungen möglicher zukünftiger Hochschulabschlüsse des BA/MA ist die Ausbildung des Schulsozialarbeiters in den USA. Nach den Ausführungen von Raab (1983: 143) lassen sich viel

Qualifikationsniveaus unterscheiden:

- Vorprofessionelle „Helfer“, der als Schüler oder ehrenamtlicher Helfer vor Ort im Rahmen örtlicher Programme bzw. in junior colleges angelehrt wird;
- Bachelor of Social Work (BSW):  
Voraussetzung: High-School-Abschluss eines College bzw. Nicht-Graduierten-Programm einer Universität  
Studium: 4 Jahre Grundstudium der Sozialarbeit mit einem Schwerpunkt (z. B. Schulsozialarbeit)  
Abschluss: Bachelor
- Master of Social Work (MSW):  
Voraussetzung: Bachelor  
Studium: weitere zwei Jahre in einem Graduierten Programm einer Universität  
Abschluss: Master
- Doctor of Social Work (DSW):  
Voraussetzung: Master  
Abschluss: Grad eines Doktors.

Nach Auskunft von Raab (1983: 143 f) sind Schulsozialarbeiter meist auf dem Niveau eines Master qualifiziert. Ein nationaler Rat für die Ausbildung von Sozialarbeitern (Council on Social Work Education CSWE) prüft und anerkennt die Ausbildungsprogramme. In vielen Bundesstaaten ist die nach dem CSWE anerkannte Ausbildung Einstellungs Voraussetzung. Zusätzlich muss eine staatliche Anerkennung der Schulsozialarbeiter durch die staatlichen Erziehungsbehörden erfolgen. Dies führt zu einer staatlichen Verstärkung der Einflussnahme auf Studiengänge, Praktika und Abschlussprüfungen.

Die Zielsetzung der Ausbildung zum Sozialpädagogen ist beispielsweise im Curriculum der Universität von Illinois folgendermaßen definiert (Raab 1983: 144): „Die Ausbildung führt zum Erwerb von Wissen, von Einstellungen und Fertigkeiten, die für die Arbeit in bestimmten sonderpädagogischen Bereichen, in der Supervision, in sozialen Diensten in der Schule und im Bereich der Schulverwaltung notwendig gebraucht werden.“ Hervorzuheben ist dabei der

deutliche Bezug auf die Schule, den die Sozialpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland nicht im gleichen Maße ausweist.

## 5. Curriculum zur Ausbildung eines Kooperationslehrers in Kooperation von PH und FH

Auf Basis der in Pkt. 1 bis 4 ausgeführten Analysen der Positionen und Situationen von Schule und Jugendhilfe und aufgrund der vorgestellten Modelle und Problembereiche der deutschen Schulsozialarbeit, wie auch im internationalen Vergleich erarbeite ich curriculare Zielsetzungen, Aufgaben und Inhalte für die Ausbildung eines „Kooperationslehrers“.

### 5.1 Zielsetzungen und Aufgabenbereiche in verschiedenen Schularten

#### 5.1.1 Allgemeine Zielsetzung

Die Zielsetzung richtet sich allgemein auf *Integrations- und Orientierungshilfe durch Schulsozialpädagogik*:

Die Sozialpädagogik hat die Integration von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft dort zu leisten, wo die Arbeitsteiligkeit zwischen Familie und Schule aufgrund der Verschiebung der traditionellen Ressourcen (Emotionalität und Rationalität) durch Pluralisierung und Individualisierung nicht mehr geleistet wird. Damit setzt sie an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen an und verfolgt ein Bildungskonzept, welches die Selektionsfunktion der Schule in Richtung Chancengleichheit durch gleiche Leistung lenkt. Die Sozialpädagogik wirkt damit präventiv integrativ für die Kinder und Jugendlichen, die aufgrund familialer und schulischer Problembereiche „ausgesondert“ werden. Damit wirkt die Sozialpädagogik sowohl stabilisierend in die Familie als auch in die Schule hinein. Die Sozialpädagogik erhält ihre Bildungsdimension durch die Ausrichtung auf die gelingende Zukunft des Kindes und Jugendlichen (im Gegensatz zur ehemals auf Reparatur von Defiziten ausgerichteten Vorstellung).

Daraus ergeben sich zwei zentrale Förderbereiche für die Schulsozialpädagogik

Förderung von Chancengleichheit

- durch Stärkung von Erziehung und Bildung in allen Schularten



- um vorzeitige Selektion durch Überweisung in die Sonderschule zu vermeiden (betrifft insbesondere Kinder mit Lern- und Erziehungsschwierigkeiten und damit ca. 2/3 aller Sonderschüler/innen) bzw. die Rückführung zu erhöhen
- zur Aufwertung der Hauptschule und zur Erleichterung des Übergangs von Schule in Beruf

#### Förderung von sozialer und emotionaler Kompetenzentwicklung

durch Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

durch Unterstützung bei der Bewältigung kritischer Lebensereignisse (z.B. Scheidung der Eltern)

durch Orientierungshilfen z.B. zur Vermeidung von Gewalt in der Schule

durch integrative (z.B. Integration von Behinderten) und multikulturelle Pädagogik

durch die Hervorhebung des Gender-Aspekts in der Pädagogik.

#### 5.1.2 Aufgabenbereiche und Ziele – Differenzierung nach Schularten

*Die Aufgabenbereiche und Ziele liegen in der Kooperation von Lehrer/innen und Schulsozialpädagog/innen in allen allgemeinbildenden Schulen*

##### *Grundschule:*

Diagnostik sozialemotionaler sowie kognitiver Problembereiche und Entwicklung individueller Förderprogramme für Kinder und Jugendliche (Einzelfallhilfe) zur Prävention des Fortschreitens auffälligen Verhaltens beim Kind und Jugendlichen sowie zur Vermeidung destabilisierender, vorzeitig selektiver Maßnahmen durch die Schule (z.B. Bewältigungshilfen für Kinder mit kritischen Lebensereignissen).

##### *Förderschule:*

Mitwirkung an der Reintegration der Kinder und Jugendlichen in die Regelschule. Betroffen sind insbesondere in „Schulen für erziehungsschwierige Kinder“ Kinder aus Stieffamilien und von Alleinerziehenden sowie Kinder ausländischer Herkunft.

##### *Sekundarstufe I:*

Normative Orientierungshilfen z.B. durch

- multikulturelle Erziehung

- integrativen Unterricht
- Geschlechter-Aspekt

#### Förderung von Schlüsselqualifikationen

- z.B. in gemeinsamen Projekten und durch begleitende Arbeit bei der Öffnung der Schule in die Gemeinde und Produktion:
  - Gemeinwesenarbeit
  - Praktika.

#### Begleitung des Übergangs Schule/Beruf

- z.B. durch Kontaktvermittlung zu Unternehmen
- Hilfe bei Bewerbung.

#### *Kooperationsklassen*

Ein baden-württembergische Reformkonzept (s. homepage Kultusministerium) orientiert sich an den Bedürfnis- und Lernausgangslagen der Hauptschülerinnen und Hauptschüler; "Erfolg in der Hauptschule" zielt auf die Förderung schwächerer und benachteiligter Schülerinnen und Schüler. Das Hauptschule-Berufsvorbereitungsjahr wird bedarfsgerecht eingeführt an Hauptschulstandorten, in deren Nähe sich einer der 175 Standorte des Berufsvorbereitungsjahres befindet. Die Kooperationsklassen Hauptschule-Berufsvorbereitungsjahr sind Teil des Projekts "Erfolg in der Hauptschule" des Reformkonzepts IMPULSE Hauptschule. Eine sozialpädagogische Ausrichtung wird durch das Kultusministerium empfohlen.

#### *Sekundarstufe II:*

z.B. Berufsorientierungsklassen  
wie Sek. I

### 5.2 Inhalte eines übergreifenden Curriculum für eine/n Kooperationslehrer/in und Schulsozialpädagog/innen

#### 5.2.1 *Allgemeine Inhalte, die jede/r Kooperationslehrer/in studiert haben soll und die partiell (und je nach Schwerpunktsetzung) auch alle anderen Lehramtsstudent/innen gehört haben sollen (\*)<sup>8</sup>. Die Inhalte müssen nicht als spezifische Veranstaltung*

---

<sup>8</sup> nach meinem Ermessen werden die aufgeführten Inhalte bereits im laufenden Angebot der PH gelehrt. Diese Überlegung bezieht sich auch auf die von mir angebotenen Veranstaltungen.

*ausgewiesen sein, sondern können auch als Teilbereich einer Veranstaltung behandelt werden.*

Theorien Abweichenden Verhaltens

Soziale Netzwerke und Jugendkulturen von Schüler/innen und ihre Bedeutung für Schule und Jugendhilfe

- \* Wandel von Kindheit, Familie und Schule
- \* Gewalt an Schulen (z.B. Mobbing, Drogen, Sucht, Rechtsradikalismus, Kriminalität)
- \* Kompetenzentwicklung und Schlüsselqualifikationen (Förderung und Problembereiche sozialer und emotionaler Kompetenzen, wie Selbstständigkeit, Verantwortungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Ich-Stärke, Orientierungsfähigkeit, Frustrationstoleranz, Kreativität etc.)
- \* Pädagogische Diagnostik
- \* Organisationspädagogik (Rollen, Konflikte, Kooperationen in und zwischen Institutionen, Elternarbeit, Schulmanagement, Schulentwicklung) (sollen insbesondere auch zukünftige Schulleiter/innen studieren)
- \* Interkulturelle Pädagogik
- \* Geschlechtsspezifische Sozialisation
- \* Integrationspädagogik
- \* Innovative Schulen im internationalen Vergleich

### *5.2.2 Spezifische Inhalte der Aufbaustudiengänge*

Das Studium soll sich jeweils auf die nicht an der PH bzw. FH einschlägigen Themen beziehen:

1. *Was ein/e Lehramtsstudent/in von der Sozialarbeit nicht weiß*  
→ Inhalte die Lehramtsstudent/innen an der FH studieren sollten

Die Institution Jugendhilfe

- Funktion und Aufgaben
- Rollenkonzepte in der Sozialarbeit

Methoden und Grundformen sozialer Arbeit

- Adaptions-, Netzwerk-, Empowerment-, systemische Modelle der Sozialarbeit
- Lebenswelt- und Alltagsorientierung, Bildungsorientierung
- Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit

#### Schulsozialpädagogik

- theoretische und rechtliche Standortbestimmung
- Praxismodelle
- Handlungsbereiche
- Probleme der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe

## 2. Was ein/e Sozialarbeiter/in von der Schule nicht weiß

➔ Inhalte die Sozialpädagog/innen an der PH studieren sollten

#### Die Institution Schule

- Funktion und Aufgaben
- Rollenkonzepte in der Schule

#### Interaktion und Kommunikation im Klassenzimmer

- Heterogenität sozialer, familialer, nationaler Herkunft der Schüler/innen
- Differenzierung nach Schulart und Jahrgangsstufenprinzip und unterrichtliche Rythmisierung (Ziel: gemeinsame Kooperationsformen angesichts differenter Arbeitsmethoden zu finden)
- Generationsbeziehungen
  - Lehrer/Schüler-Beziehung
  - Beziehung Gleichaltriger in der Schule (Konkurrenz, Wettbewerb, Freundschaft, Solidarität)
  - Eltern/Lehrer-Kooperation
- Sozialformen im Unterricht

#### Methodik und Didaktik des Unterrichts

- traditionelle und neue Lernkultur (z.B. Betonung von Sachwissen vs. Kompetenzentwicklung im Bereich der Methodik, Kognition, Emotion und Sozialverhalten bzw. Entwicklung von Schlüsselqualifikationen<sup>9)</sup>)

---

Bezüglich der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wird es Überschneidungen mit der Sozialpädagogik geben, da neuere Ansätze davon ausgehen, dass hierin ein ureigenes sozialpädagogisches Handlungsfeld liegt (z.B. Münchmeier u.a. 2002, Thiersch 2002).

- Individualisierung der Didaktik (z.B. Frontalunterricht vs. neue Lehrmethoden, nämlich Differenzierung im Unterricht, jahrgangsstufenübergreifender Unterricht, Integration von behinderten und ausländischen Kindern)
- Chancengleichheit und seine sonderpädagogischen Problembereiche

### 5.2.3 *Zeitumfang eines Studiums zum/r „Kooperationslehrer/in“ an der PH*

Der Zeitumfang kann sich anlehnen an Studiengänge für Integrationspädagogik, wie es für den „Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft an der FU Berlin“<sup>10</sup> (von 1997) mit 14 SWS und für den „Teilstudiengang mit dem Abschluß der Magisterprüfung“<sup>11</sup> (ebenfalls an der FU von 1997) mit 8 SWS in der Bundesrepublik Deutschland vergleichbar zu finden ist (Eberwein 1998:348).

Sinnvoll für die Pädagogische Hochschule scheint ein Nachweis von 12 SWS, die modularisiert studiert werden können bzw. als Aufbaustudium angeboten werden können (ähnlich dem Aufbaustudium zum/r Beratungslehrer/in). Für ein Bachelor- und Master-Studium ist zu ergänzen, dass das „Kooperationslehrer-Studium“ mit dem Grad des „Master“ abzuschließen wäre.

## 6. Zusammenfassung der Thesen

Das vorgelegte Papier hat den Anspruch eine Diskussionsgrundlage zu schaffen. Großes Gewicht wurde auf die Standortbestimmung der Jugendhilfe bzw. Schulsozialarbeit gelegt, um traditionelle Fehler im Umgang von Schule und Jugendhilfe nun auf der Ebene der PH zur FH nicht zu replizieren. Es wird die Meinung vertreten, dass die Schulsozialpädagogik ihren Ansatzpunkt in der Verbindung von Lebenswelt- und Bildungsorientierung hat, entgegen früherer Vorstellungen der Jugendhilfe als „Feuerwehr“ im Problemfall. Damit hat – im Sinne eines Paradigmenwechsels - die Sozialpädagogik die Aufgabe übernommen nicht nur aus der Defizitperspektive und damit einer Perspektive der „Randgruppen“ pädagogisch aktiv zu werden, sondern sie hat die Aufgabe sich auf alle Kinder und Jugendlichen aus pädagogisch präventiver Sicht zu beziehen.

---

<sup>10</sup> Der Leistungsnachweis für dieses studienübergreifende Wahlfach ist ein unbenoteter Nachweis.

<sup>11</sup> Der Qualifizierungsschwerpunkt „Integrationspädagogische Ansätze in ausgewählten Berufs- und

Gewicht wurde auch gelegt auf die rechtliche Situation, um zu demonstrieren, dass diese zum gegebenen Zeitpunkt meistens einseitig vom KJHG aus formuliert ist. Schulgesetze sind hier nicht einschlägig genug, wenn sie auch eine Interpretation der Kooperation ermöglichen. Eine Kooperation von Kultus- und Sozialbehörde wäre wünschenswert, um eine gemeinsame, praxistaugliche Zielsetzung und Aufsichtsordnung zu formulieren.

Das Papier legt auch großen Wert auf die Analyse der Ausgangslage in der Schule (insbesondere für GS und Sek I) sowie auf den Vergleich von deutschen und internationalen Modellen (vornehmlich Skandinavien). Damit wird einerseits auf Problemlagen verwiesen, zugleich jedoch angezeigt, dass eine auf Intervention ausgerichtete Schulsozialarbeit nicht tragfähig sein kann und dass internationale Kooperationsmodelle zur Verfügung stehen, die eine erfolgreiche präventive Strategie verfolgen. Kontinuität im pädagogischen Vorgehen ist bei der Lösung der Ausgangslagen von Schüler/innen wichtig. Nur präventive Modelle schaffen die nötige Kontinuität im Umgang mit den bezeichneten Problembereichen. Die curricularen Inhalte leiten sich aus den beschriebenen Arbeitsfelder, Problembereichen und den jeweiligen Arbeitsmethoden ab.

## **7. Was noch zu leisten ist**

Eine zeitliche Dimensionierung soll erst entwickelt werden, wenn eine Diskussion über die Inhalte in Gang gekommen ist. Eine zeitliche Dimensionierung unterstellt bereits Konditionen in der Kooperationsstruktur zwischen PH und FH. Diese ist zum aktuellen Zeitpunkt nicht gegeben. Eine erste Kontaktaufnahme von PH und FH kann so relativ unbeschwert inhaltliche Zielsetzung formulieren. Dies erleichtert m.E. auch das Procedere dahingehend schließlich einen Modus der Kooperation bezüglich verschiedener Qualifizierungsgrade der Studierenden an der jeweiligen Institution in einem über Kreuz geführten Ergänzungsstudium der PH-Studierenden an der FH und der FH-Studierenden an der PH zu finden.

Eine Bedarfsanalyse für die Ausbildung von „Kooperationslehrern“ halte ich erst nach Festlegung inhaltlicher und organisatorischer Kriterien für sinnvoll. Die Bedarfsanalyse ist aufgrund der seltenen Kooperation von Schule und Jugendhilfe durch den Einsatz von Schulsozialpädagog/innen nicht aus der gängigen Praxis zu erschließen. Der Bedarf soll sich m.E. an der Ausgangslage von Schülern orientieren. Dies kann nur eine Hochrechnung sein.

---

Tätigkeitsfeldern“ wird im Hauptstudium durchgeführt und durch einen benoteten und einen

Wichtig ist dabei – insbesondere wegen der unklaren rechtlichen Situation auf Seiten der Schulen (s. Pkt. 1.3) - Kontakt zum Kultusministerium und dessen Präferenzen aufzunehmen. Die Schulämter bzw. das Oberschulamt soll miteinbezogen werden, um die Idee zu transportieren.

*Zur Information über vergleichbare Kooperationen im folgenden Fall von Universität und Fachhochschule sei noch ergänzt:*

Die Konferenzen der bayerischen Universitäts- und Fachhochschulpräsidenten haben sich auf eine engere Zusammenarbeit in der Ausbildung ihrer Studierenden verständigt. Künftig sollen „zehn Prozent der jahrgangsbesten“ Fachhochschulabsolventen die Möglichkeit zur Promotion an einer Universität erhalten. Außerdem soll eine arbeitsteilige Berufsschullehrer-Ausbildung erprobt werden: Nach dem Modell wird an der Fachhochschule eine 7-semesterige Ausbildung zum Diplom-Ingenieur (FH) absolviert. Der erziehungswissenschaftliche und didaktische Teil wird parallel bzw. nachgeschaltet im 5. bis 9. Semester an der Universität belegt und mit dem Staatsexamen für das Lehramt an beruflichen Schulen abgeschlossen. In Bayern gibt es elf Universitäten und 21 Fachhochschulen mit insgesamt 231.000 Studierenden.

[http://www.tu-muenchen.de/system/pressPresenter.tupl?action=long&context=/infocenter/presse/press\\_mit/archiv.tupl?arc=press&id=520](http://www.tu-muenchen.de/system/pressPresenter.tupl?action=long&context=/infocenter/presse/press_mit/archiv.tupl?arc=press&id=520)

## Literatur

- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Bois-Reymond, M. du (1998): Aura und Modernisierung der Schule. In: Keuffer, J. u.a. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim, S. 326-337.
- Böhnisch, L.; Münchmeier, R. (1999): Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. 4. Aufl., Weinheim, München: Juventa.
- Brater, M. (1997): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Beck, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 149-174.
- Dollase, R. (2000): Kinder zwischen Familie und Peers. In: Herlth, A.; Engelbert, A.; Mansel, J.; Palentien Ch. (Hrsg.): Spannungsfeld Familienkindheit - neue Anforderungen, Risiken, Chancen. Reihe Kindheitsforschung Band 13. Opladen: Leske+Budrich, S. 176-191.
- Eberwein, H. (1998): Integrationspädagogik als Element einer *allgemeinen* Pädagogik und Lehrerbildung. In: Hildes Schmidt, A.; Schnell, I. (Hrsg.) (1998): Integrationspädagogik. W Weinheim, München: Juventa, S. 345- 362.
- Freyman, T. v. (2002): Zur Binnenstruktur des finnischen Schulwesens. In: Die Schulleitung 29 (3), S. 3-8.
- Hartl, A. (2002): Zur Lebenssituation von Stiefkindern. In: Bien, W; Hartl, A.; Teubner, M. (Hrsg.): Stieffamilien in Deutschland. Eltern und Kinder zwischen Normalität und Konflikt. Opladen: Leske+Budrich, S. 147-176.
- Heitmeyer, W. u.a. (1995): Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim: Juventa.
- Hildes Schmidt, A.; Schnell, I. (Hrsg.) (1998): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München: Juventa.
- Iben, G. (1969): Schülerhilfe und Psychohygiene der Schule – Utopie einer „Sozialpädagogisch orientierten Schule“. In: Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge 57/58, s. 24-30.
- Iben, G. (1976): Das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik. In: Tillmann, K.J. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. München: Juventa, S. 16-27.
- Kessl, F.; Otto, H.-U.; Treptow, R. (2002): Jugendhilfe als Bildung. In: Münchmeier, R.; Otto H.-U.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich, S. 73-84.
- Krüger, A. (1986): Community Education in England. In: Schule in der Stadt. München, S. 138-155.
- Magino, Gerd (2003): Integration und Reintegration von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. (Arbeitstitel Promotionsvorhaben, PH Weingarten).
- Melzer, W. (2001): Zur Veränderung der Generationenbeziehungen in Familie und Schule. In: Kramer, R.T.; Helsper, W.; Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen - Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Leske+Budrich: Opladen, S. 213-238.
- Mollenhauer, Klaus (2001): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. 11. Aufl. Weinheim, Basel.
- Münchmeier, Richard (2002): Einleitung „Dass das Leben der Jugend bildend sei!“ In: Münchmeier, R.; Otto H.-U.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-18.
- Münchmeier, R.; Otto H.-U.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich, S. 49-71.
- Olk, Th., Bathke, G.-W. & Hartnuß, B. (2000). Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim: Juventa.
- Preuss-Lausitz, U. (1998): Bewältigung von Vielfalt – Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In: Integrationspädagogik. Weinheim, München: Juventa.
- Raab, E. (1983). Schulsozialarbeit in den USA – anders aber keinesfalls alternativ. In Costin, L.B. & Raab, E. Schulsozialarbeit in den USA. München: DJI, S. 132 – 162.
- Rademacker, H. (2000): Schulgesetzgebung und Jugendsozialarbeit. In: Füllbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Votum Verlag



- Schermer, Franz J. (o.J.): Schulsozialarbeit. Entwicklung und Merkmale. Veröffentlicht im internet. Statistisches Bundesamt Deutschland (2002): Allgemein bildende Schulen. <http://www.destatis.de/cgi-bin/printview.pl>
- Schlemmer, E. (2003): Heterogenität im Unterricht – Modell-lernen am finnischen Schulsystem? Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Schlemmer, E. (2002): Familienbiografien und Schulkarrieren von Kindern in Zeiten generationalen Wandels - Rationalisierungsprozesse im Generationsverhältnis und in den Generationsbeziehungen (Habilitationssarbeit; Veröffentlichung im Herbst 2003 bei Leske+Budrich, Opladen).
- Schlemmer, E. (2001): Schulsozialarbeit - Modelle und Zielvorstellungen. Dokumentenanalyse zu aktuellen Projekten im Bundesgebiet. Begonnen an der Universität Bamberg 1999 (in Arbeit).
- Schöler, Jutta (1998): Stand und Perspektiven der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler in Europa. In: Hildeschiedt, A.; Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim, München: Juventa, S. 109-126.
- Statistisches Bundesamt (Jahr? Fachserie 11): Bildung und Kultur, Reihe 1 Allgemein bildende Schulen, für das Schuljahr 2001/02.
- Thiersch, H. (2002): Bildung - alte und neue Aufgaben der Sozialen Arbeit. In: Münchmeier, R.; Otto H.-U.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich, S. 57-71.
- Thiersch, Hans (1993): Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, T.; Ortmann, F.; Karsten, M.-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim, München.
- Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim, München: Juventa.
- Tillmann, K.-J. (1982): Schulsozialarbeit - Eine Einführung in Praxisansätze und Theoriekonzepte. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. München (Juventa).
- Voges, Wolfgang; Hoschka, Alexander (1986): Die Wirksamkeit der Dopuscuola. Empirische Untersuchung über schulbegleitende Hilfen für italienische Schüler der ersten bis fünften Klassen. (DJI Forschungsbericht). Weinheim, München: Juventa.
- Michael Weigt (1998) Recht (Integration von Behinderten). In: Gemeinsam leben; 2/1998  
*darin:*
- [Die Empfehlung der KMK](#)
  - [Die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates](#)
- Wulfers, W. (1996): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung. Hamburg: AOL-Verlag.