

Schule und Soziale Arbeit : Historische und systematische Aspekte

Autor(en): **Fatke, Reinhard**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **SuchtMagazin**

Band (Jahr): **26 (2000)**

Heft 3

PDF erstellt am: **11.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-800501>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Schule und Soziale Arbeit – Historische und systematische Aspekte

Das Verhältnis von Schule und Sozialer Arbeit hat sich im Laufe der Zeit immer wieder verändert. Angesichts der momentan festzustellenden (Wieder-)Annäherung dieser beiden Bereiche ist zu hoffen, dass die Soziale Arbeit nicht nur als Problemlösungsinstanz der Schule verstanden wird. Vielmehr sollen die beiden Institutionen gemeinsam dazu beitragen, dass die Kinder und Jugendlichen zu autonomen, kompetenten und selbstbewussten Menschen heranwachsen können.

REINHARD FATKE*

Diese Ausführungen werden durch einige Vignetten und Schlaglichter eingeleitet, die ein Licht auf die Probleme

* Professor Dr. Reinhard Fatke, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich, Tel. 01 634 27 63, email: fatke@paed.unizh.ch
Der Artikel basiert auf einem Referat, welches die Autorin an der Tagung «Schule und Soziale Arbeit: Entwicklungsstand und Perspektiven» vom 20.4.2000 in Olten hielt.

matik des Themas der folgenden Ausführungen werfen sollen. Anschliessend werden kurz ein paar begriffliche Klärungen vorgenommen, damit von Anfang an Missverständnisse vermieden werden. In der Folge geht es darum, historische Entstehungs- und Entwicklungszusammenhänge zu thematisieren, um nachher systematische Fragen und Probleme zu erörtern, die an der Schnittstelle von Schule und Sozialer Arbeit auftauchen. Abgeschlossen werden soll der Artikel mit einem Ausblick.

Bildungsforschung ...

Im März dieses Jahres fand in Zürich ein grosser Kongress mit internationaler Beteiligung unter dem Titel «Futures of Education» statt, und zwar im Rahmen einer internationalen Messe für Lehrmittel («World Didac»). Wer erwartet hatte, dass hier die ganze Facettenvielfalt, die man sich unter «Zukünften von Erziehung und Bildung» vorstellen kann, zur Sprache käme, sah sich gehörig getäuscht, denn es ging hauptsächlich um internationale Leistungsvergleichsstudien, um die Qualitätssicherung von Lern- und Unterrichtsprozessen und um Fragen der Bildungsökonomie und Bildungsfinanzierung. Im Vordergrund standen das Bildungssystem als solches, Computerlernprogramme und wie man damit umgeht und vor allem: wie man die schulischen Leistungen – oder genauer gesagt: die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften – messen und nach Möglichkeit steigern kann. Von den vielen anderen realen Problemen des Schülerlebens wie auch des Schullebens sowie davon, was die Bildungsanstrengungen im allgemeinen und die Schülerleistungen im besonderen sonst noch beeinträchtigt ausser vielleicht den falschen Lehrmitteln, den unangemessenen Computerprogram-

men, den fehlenden Internetanschlüssen u.ä., kam nichts zur Sprache.

... ohne sozialpädagogische Perspektive

Erst als in einer Abendveranstaltung der «grand old man» der deutschsprachigen Pädagogik, Hartmut von Hentig, der seit vielen Jahren und Jahrzehnten dafür plädiert, die Schule müsse auch einen sozialen Erfahrungsraum darstellen und überhaupt müsse man die Schule neu denken, seiner Skepsis gegenüber der allgemeinen Euphorie Ausdruck verlieh, die sich an die neuen Lernmedien knüpft, äusserten mehrere TeilnehmerInnen geradezu erleichtert, sie hätten das Gefühl, dass jetzt zum ersten Mal die wahren Probleme, Sorgen und Nöte der heutigen Schule angesprochen würden. – Die Überschrift über dieser kleinen Vignette könnte lauten: «Bildungsforschung ohne sozialpädagogische Perspektive».

Das Gleiche in der Bildungsplanung

Vor einigen Monaten veröffentlichte der Zürcher Bildungsdirektor im Tages-Anzeiger einen ganzseitigen Aufsatz, in welchem er die Reformpläne seiner Direktion für das Schulwesen des Kantons darlegte. So gut sich das alles auch anhörte, zumal es mit viel Optimismus gewürzt war: Man musste auch hier feststellen, dass mit keinem Wort zu erfahren war, wie das Bildungswesen der Zukunft, zumindest im Kanton Zürich (aber die Unterschiede zu den anderen Kantonen werden nicht gross oder kaum vorhanden sein) mit den drängenden Problemen umgehen, geschweige denn Lösungen dafür anbieten soll. Die Rede ist von Problemen, die den Alltag von SchülerInnen genauso wie von Lehrkräften bestimmen und die uns auch täglich in den

Medien begegnen: Lernunlust bis zur Lernverweigerung, Disziplinprobleme, Gewalt und Brutalität, Vandalismus, Suchtverhalten, emotionale Störungen u.ä. Aber ohne dass man den Blick über Unterrichten, Lernen und Leistung hinaus öffnet und solche Perspektiven einbezieht, die aus der Sozialpädagogik und Sozialarbeit stammen, lässt sich keine Reform des Bildungswesens mit Aussicht auf Erfolg einleiten. – Diese Vignette könnte unter der Überschrift stehen: «Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektive».

Die Trennung von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit in Theorie und Praxis

Im November 1996 fand an der Universität Bern ein Kongress unter dem Titel «Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft» statt, und man hätte allein vom Titel her vermuten können, dass auf diesem Kongress endlich einmal die Probleme behandelt würden, die ich in den beiden vorangegangenen Vignetten als dringende Desiderate bezeichnet habe. Vor allem hätte man erwarten können, dass an einer solche Veranstaltung erörtert würde, wie denn die Schule einerseits und die Soziale Arbeit andererseits enger zusammenkommen könnten, um diese Probleme mit einiger Aussicht auf Erfolg zu bearbeiten. Aber seltsamerweise wurde das auf diesem Kongress gar nicht thematisiert – wie auch der Dokumentationsband ausweist, in dem immerhin 24 Kongressbeiträge abgedruckt sind.¹ Vielmehr wird dort – sauber getrennt nach Praxisbereichen und den dazugehörigen Disziplinen – nachgedacht über die Schule in der gefährdeten Gesellschaft und über die Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft, umrankt von einigen zwar interessanten, aber für die Problemstellung der Tagung doch wenig ergiebigen Erörterungen, beispielsweise über «Identitätserzählungen nach dem Ende der Metaerzählungen», über «Pädagogische Implikationen von Nietzsches Modernitätskritik», über eine «Reinterpretation von Rousseaus Bildungsphilosophie», über «Geschlechterverhältnisse und Bildung» usw. Immerhin finden sich auch einige wenige Beiträge, in denen über konkrete Projekte der Schulsozialarbeit, beispielsweise in Zürich und in Basel-Stadt, berichtet wird. – Diese Vignette könnte unter der

Überschrift stehen: «Praxisreflexion und theoretische Arbeit fein säuberlich nach Bereichen und Disziplinen getrennt».

Ein wissenschaftliches Randgebiet

Und noch ein letztes Schlaglicht: Sucht man nach Literatur, besonders solcher aus jüngerer Zeit, die das Thema «Schule und Soziale Arbeit» behandelt, dann wird man kaum fündig. Hier und da gibt es zwar einen Zeitschriftenaufsatz², wenige Sammelbände, die dann hauptsächlich Praxisansätze und lokal begrenzte Modelle vorstellen³, aber man findet keine gründlichen theoretischen Erörterungen, keine empirischen (schon gar nicht vergleichenden) Untersuchungen. Schnittstellen wie die zwischen Schule und Sozialer Arbeit scheinen es an sich zu haben, dass sie irgendwo zwischen Stuhl und Bank hindurchfallen. – Diese Vignette könnte unter der Überschrift stehen: «Wissenschaft und Forschung zum Thema: weitgehend Fehlanzeige».

Begriffliche Klärungen

Zur besseren Verständigung seien ein paar klärende Bemerkungen zu den Begriffen im Haupttitel vorweg geschickt: Was «Schule» betrifft, so konzentriere ich mich nicht auf einen

Schultyp oder bestimmte Schulstufen, sondern es sind alle Typen und alle Schulstufen gemeint, also nicht nur die Volksschule und darin die besonders problembeladene Oberstufe, an die meist zuallererst gedacht wird, wenn der Ruf nach Sozialer Arbeit in der Schule ertönt. Auch für die Primarschule einerseits und für das Gymnasium andererseits ist das Thema von grosser Relevanz.

Der Begriff «Soziale Arbeit» hat sich weithin eingebürgert als Oberbegriff, der Sozialpädagogik und Sozialarbeit umfasst. Da die Trennung der beiden Bereiche im wesentlichen historisch bedingt ist (einerseits die Armenfürsorge, die im 20. Jahrhundert zur Sozialarbeit führte, und andererseits die Erziehungsfürsorge, die über die Jugendwohlfahrt und Jugendhilfe zur Sozialpädagogik führte) und heutzutage in der Praxis weitgehend überholt ist und auch in der Theorie nicht mehr überzeugend als je eigenständige Bereiche begründet werden kann (obwohl es in jüngerer Zeit von Seiten der Sozialarbeit mit heftigen Angriffen gegen die Sozialpädagogik verbundene Vorstösse in Richtung einer eigenständigen Sozialarbeitswissenschaft gegeben hat), werde ich im folgenden entweder von Sozialer Arbeit sprechen oder die ursprünglichen Begriffe Sozialpädagogik und Sozialarbeit manchmal synonym verwenden.



Historische Aspekte: die sozialpädagogische Funktion der Schule

Wenden wir uns nun den historischen Zusammenhängen zu, die in der Regel ein besseres Verständnis für gegenwärtige Situationen bewirken und den Blick für aktuelle Probleme schärfen können.⁴

Der erste Befund ist der, dass am Ursprung Schule und Soziale Arbeit gar nicht so stark voneinander getrennte Bereiche waren, wie es den meisten von uns heute erscheint. So wies schon Gertrud Bäumer, die durch ihr tatkräftiges Wirken immerhin dafür gesorgt hat, die Sozialpädagogik von der Schule zu trennen und ihr einen eigenständigen dritten Bereich in der Gesellschaft zuzuweisen, 1929 auf folgendes hin: «An sich ist die Schule ... eine sozialpädagogische Schöpfung. Ursprünglich hat ihr sogar, vor allem der unentgeltlichen öffentlichen Volksschule (Armenschule), die Eigenschaft angehaftet, der von der Gesellschaft gestellte Ersatz und die Ergänzung der unzulänglichen Leistung der Familie zu sein, <Nothilfe.>»⁵

«Industrieschulen» ...

Es ist in der Tat so, dass das Schulwesen, jedenfalls das sogenannte niedere Schulwesen, unter anderem deshalb



entstanden ist, weil die Familie in Folge der zunehmenden Industrialisierung im Europa des 19. Jahrhunderts immer weniger in der Lage war, die Erziehung und die Qualifizierung der Kinder selbständig zu gestalten. So übte die Schule zunächst eine Ersatzfunktion aus, indem sie den Kindern – besonders denen aus ärmlichen Ver-

hältnissen – durch Unterricht solche Einstellungen, die für das Funktionieren der Gesellschaft wichtig waren, anzuerziehen versuchte: Fleiss, Betriebsamkeit, Emsigkeit, Arbeitsamkeit und Anpassungsbereitschaft. Da der Fleiss als zentrale Arbeitstugend besonders betont wurde, hiessen diese Schulen – mit dem lateinischen Wort für «Fleiss»

= «industria» – auch «Industrieschulen». Mit der Industrialisierung im 19. Jahrhundert hatten diese Schulen also nicht direkt etwas zu tun (in dem Sinne, dass sie Industriebetrieben angegliedert gewesen wären), sondern allenfalls indirekt, und zwar in zweifacher Hinsicht: Zum einen ergab sich aus den sozialen und gesellschaftlichen Veränderungen, die infolge der Industrialisierung eintraten, die Notwendigkeit, Schule als Ersatz für elterlich-häusliche Erziehung und Unterrichtung zu etablieren, und zum anderen war die zentrale Arbeitstugend des Fleisses auch sehr gut verwendbar für die Fabrikproduktion, die die Industrialisierung kennzeichnete und in die die meisten Kinder aus dem sogenannten niederen Schulwesen später eintreten würden.

... zur Armendisziplinierung und Förderung der sozialen Integration

Die Industrieschulen, vor allem von der damaligen Armenpflege ins Leben gerufen, wurden hauptsächlich von Kindern der armen Bevölkerungsschichten besucht. Im Anschluss an den Schulunterricht arbeiteten sie vom späten Nachmittag bis in den frühen Abend noch im sogenannten Werkhaus. Dafür erhielten sie zwar einen Arbeitslohn, aber dieser wurde den Eltern nur dann ausgezahlt, wenn die Kinder regelmässig die Schule besuchten. Auf diese Weise sollten die Kinder am Betteln gehindert und ihr Schulbesuch erzwungen werden. Schulversäumnisse wurden dementsprechend bestraft, in-



dem den Eltern die Armenunterstützung entzogen wurde.

So diente die Industrieschule der Armendisziplinierung sowie dazu, die Entstehung (neuer) gesellschaftlicher Randgruppen zu verhindern: *«Sünde und Laster wird verhütet, und der Wohlstand der menschlichen Gesellschaft befördert, denn die Jugend wird dadurch von dem schädlichen und sträflichen Müssiggang abgehalten, zur Arbeit frühzeitig gewöhnt, durch moralische Erzählungen und lehrreiche Lieder zur Tugend gebildet, die Armut der Kinder und Eltern vermieden, das Armeninstitut unterstützt, die Bettelei aus der Wurzel gehoben.»*⁶

Hilfe zur Selbsthilfe und Kontrolle

In diesem Sinne kam in der Industrieschule bereits die ambivalente Funktion zum Ausdruck, die die Soziale Arbeit bis auf den heutigen Tag kennzeichnet: Der Hilfe zur Selbsthilfe steht die kontrollierende Funktion gegenüber. Ebenso ambivalent war das Bildungskonzept der Industrieschule, das einerseits die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes bediente, andererseits aber auch den über sich selbst bestimmenden Menschen zum Ziel hatte.

Da aber der Staat auf die Dauer nicht bereit war, die notwendigen Kosten für diese Schulform zu übernehmen, rückten notwendigerweise die Produktivität und der Erwerb in den Vordergrund und gleichzeitig die pädagogischen Akzente in den Hintergrund. So verschwanden denn die Industrieschulen auch bald wieder von der Bildfläche; aber sie bleiben ein frühes Beispiel für eine gelungene Verschränkung von Erziehung, Bildung, Unterricht, Arbeit und sozialer Integration – aber auch ein Beispiel dafür, wie gesellschaftlich-ökonomisch-politische Entwicklungen gelungenen Modellen kurzerhand die Grundlage entziehen.

Allgemeine Schulpflicht und Jugendhilfe: Nähe ...

An die Stelle der Industrieschule traten – nach Einführung der allgemeinen Schulpflicht im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts – andere, nun schon im engeren Sinne sozialpädagogische Institutionen. Diese kinderfürsorglichen Einrichtungen wurden als Reaktion auf das wachsende Kinderelend gegründet, dessen Ursachen in der Er-

werbstätigkeit beider Eltern und in der Wohnungsnot insbesondere in den Grossstädten lagen. Dadurch kommt es vor allem zur Gründung von Horten, in denen die Schulkinder ein Mittagessen erhielten und später dann auch erzieherische Hilfen. (Angemerkt sei hier, dass Alice Salomon, eine der wichtigsten Pionierinnen der modernen Sozialarbeit, als junges Mädchen in einem solchen Kinderhort gearbeitet und dort ihre ersten Erfahrungen in sozialer Arbeit gesammelt hat.)

Auch die sogenannte Jugendpflege zu Beginn des 20. Jahrhunderts wies noch starke Verbindungen zwischen Schule und ausserschulischer Jugenderziehung auf, nicht zuletzt weil ein Grossteil der in der Jugendpflege Tätigen Lehrer waren, die sich um die schulentlassene Jugend kümmern sollte, wiederum um sie davor zu bewahren, auf Abwege zu geraten und Anschluss an gesellschaftliche Randgruppen zu suchen.

... Distanzierung ...

Aber in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts brach eine – schon durch die Zivilisationskritik der Jugendbewegung entstandene – immer grösser werdende Kluft zwischen der Schule und der ausserschulischen Jugenderziehung auf. Die Jugendbewegung verstärkte ihre Kritik gegen bürgerliche Lebensformen, als deren besonderer institutioneller Ausdruck die Schule erschien. Komplementär dazu vergrösserten auch die ausserschulischen Initiativen und Einrichtungen die Distanz zur Schule. Dies markierte eine Entwicklung, die in die Schaffung gesetzlicher Grundlagen mündete (zu nennen ist hier das deutsche Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922), welche dem ausserschulischen Erziehungs- und Bildungsbereich einen eigenständigen Rahmen mit dem Jugendamt als institutionellem Zentrum sicherten.

Auf dieser gesetzlichen Grundlage strebte man an – und erreichte dies im Laufe der Zeit auch tatsächlich –, dass sich die Jugendhilfe durch die gesellschaftliche und politische Anerkennung als ein dritter Bereich neben der Familie und der Schule etablieren konnte. Deshalb bestanden die in der Jugendwohlfahrtspflege (Jugendhilfe, später Sozialpädagogik) Tätigen auch auf einer klaren Aufgabenabgrenzung und institutionellen Trennung zwi-

schen Schule einerseits und Jugendhilfe andererseits.

... und weitgehende Trennung

So finden wir in den 1920er Jahren eine Situation vor, in der Schule und Jugendhilfeeinrichtungen sich als eigenständige Teilsysteme des gesellschaftlich organisierten Sozialisationsprozesses herausgebildet haben. Zwar wurde immer wieder beschworen, beide Systeme müssten einander ergänzen und deshalb auch praktisch zusammenwirken, aber gerade das geschah nicht, jedenfalls lange Zeit nicht. Den Gründen dafür werden wir im systematischen Teil der Ausführungen noch nachgehen.

Der Aufschwung der Sozialen Arbeit ...

Zuvor jedoch sei noch ein kurzer Blick auf die weitere Entwicklung geworfen: Der Bereich der Sozialen Arbeit erlebte, vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg, einen Aufschwung und eine Expansion unverhofften Ausmasses: Diese «Erfolgsgeschichte», wie sie inzwischen auch genannt wird (einige Vertreter der Sozialpädagogik sprechen sogar von einem «sozialpädagogischen Jahrhundert»⁷), ist vor allem durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- eine enorme quantitative Zunahme des Personals und eine Ausweitung der herkömmlichen Aufgabenbereiche von Sozialpädagogik und Sozialarbeit
- die Etablierung sozialpädagogischer Dienstleistungen in nahezu allen Sozialisationsfeldern sowie in der Prävention und in der Kulturarbeit
- die Inanspruchnahme sozialpädagogischen Wissens in Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit
- die Einrichtung sozialpädagogischer Ausbildungs- und Studiengänge, die Gründung von Fachhochschulen, die Entstehung von Fachgesellschaften, eigenen Zeitschriften, Lehrbüchern und Lexika, die regelmäßige Durchführung von Fachkongressen u.ä.

Ein Teil dieser Erfolgsgeschichte hat mit den Bildungsreformen zu tun, die in den Jahren nach 1968 viele Länder Europas erfassten: Vorschulerziehung, kompensatorische Erziehung, Gesamtschulen, Mobilisierung von Bildungsreserven, Chancengleichheit – das sind

nur einige der Stichworte, mit denen das traditionelle Denken über Erziehung und Schule insofern aufgemischt wurde, als völlig neue Themen und Probleme in den Blick kamen, die bis dahin im Mittelpunkt sozialpädagogischer Praxis und sozialwissenschaftlicher Forschung standen: soziale Benachteiligung, Ausgrenzungsprozesse,

soziale Auffälligkeit, erzieherische Vernachlässigung u.ä. Die genannten bildungsreformerischen Entwicklungen und bildungspolitischen Diskussionen bewirkten auch ein schulpädagogisches Umdenken, so dass sich die Schule wieder der Sozialarbeit und Sozialpädagogik öffnete. Die 1970er Jahre brachten eine ansehnli-

che Zahl von Modellen der Schulsozialarbeit und eine Flut von Publikationen zu diesem Themenfeld hervor.

Zunehmende Individualisierung von Lebensläufen

Hinzu kommt, dass – einhergehend mit einer Abkehr von Autoritätsfixierung-



gen und einem bis dahin ungekannten Informalisierungsschub⁸ – die junge Generation voll von dem getroffen wurde, was erst viele Jahre später auf den Begriff «Individualisierung» gebracht worden ist und was eine Entstrukturierung des Lebenslaufs und eine Pluralisierung der Lebensstile im Gefolge hatte⁹. Damit ist gemeint, dass es für die Kinder und Jugendlichen keine gesellschaftlich verbindlich vorgezeichneten Biographie-, Karriere- und Lebensmuster mehr gibt. Sie sind auf sich gestellt, können sich nicht mehr unbedingt an dem orientieren, was die Eltern tun und was früher gegolten hat, sondern sie müssen ihr Leben selbst und individuell gestalten. Dazu können sie von einem reichhaltigen Angebot an Bildungsmöglichkeiten, an Dienstleistungen, an Medien und Massenkulturgütern Gebrauch machen.

Aber durch die Reichhaltigkeit ist auch die Auswahl schwieriger geworden, zumal die Kriterien für das, was richtig ist, sehr stark relativiert worden sind. Für die Kinder und die Jugendlichen stellt die Individualisierung also vor allem eine Zumutung dar, und dies um so mehr, als die spezifischen Lebenslagen (vor allem mangelnde finanzielle Ressourcen) der Realisierung von Wünschen und Ansprüchen oft enge Grenzen setzen. – Deshalb muss man sich davor hüten, die Freisetzung aus traditionellen Bindungen und Kontrollen lediglich als grosse Freiheit und Selbstverwirklichungschance zu interpretieren, denn die neugewonnenen Spiel- und Handlungsräume sind eng verbunden mit einer neu entstehenden Abhängigkeit vom Arbeitsmarkt und von der Konsumwelt mit jeweils einhergehender Sozialkontrolle.

Die Vernachlässigung der Schulsozialarbeit ...

Der Prozess der Individualisierung hat Kinder und Jugendliche in eine neue Situation gestellt, in der einerseits die Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung grösser geworden sind, aber andererseits auch die Notwendigkeiten der Entscheidungen stark zugenommen haben und für die Kinder und Jugendlichen eine Belastung sowohl in psychischer als auch in sozialer Hinsicht darstellen – und das bei schwindenden Vorbild- und Orientierungsfunktionen der Erwachsenen und bei

zunehmender Relativierung der gesellschaftlichen Werte sowie bei wachsender Abhängigkeit von Konsumzwängen. Für sie sind die Bedingungen des Aufwachsens viel komplexer, widersprüchlicher und damit schwieriger geworden.

Obwohl diese gesellschaftlichen Bedingungen die ganzen Jahrzehnte hindurch mindestens prekär blieben, wenn sie sich nicht sogar verschärften, schiefen die Versuche mit Schulsozialarbeit nach und nach wieder ein, oder treffender gesagt: Sie wurden von den zuständigen Behörden eingestellt. Dafür lassen sich viele Gründe anführen, von denen lediglich die wichtigsten genannt sein sollen:

- Andere politische Prioritäten (Kampf gegen die Arbeitslosigkeit, Umweltpolitik u.ä.) traten an die Stelle der Bildungspolitik.
 - Das hatte eine Umschichtung der Budgets zu Ungunsten von sozialen Projekten und damit auch von Modellen der Schulsozialarbeit zur Folge.
 - Viele Modelle der Schulsozialarbeit misslangen unter anderem deshalb, weil die Sozialarbeit nur als Räumkommando oder als Ausputzer oder als Disziplinierungsinstanz fungierte bzw. von der Schule in dieser Weise instrumentalisiert wurde:
- «Der Sozialpädagoge wird ... nicht als gleichberechtigter Fachmann – als Experte für soziale Beziehungen – gesucht und akzeptiert, sondern als pädagogischer Hilfsarbeiter.»¹⁰
- Es gab in vielen Versuchen und Modellen Reibungen und Konflikte in der Zusammenarbeit, die zum einen mit dem Zusammenspiel von Überheblichkeit der Lehrerschaft und Minderwertigkeitsgefühl der SozialarbeiterInnen zu tun hatte (Ausbildungsniveau, Bezahlung!), zum anderen aber auch damit, dass durch die Analyse der Probleme, wie sie die SchülerInnen im Raum der Schule hatten, notwendigerweise eine Kritik an der Verfasstheit der Schule folgte, was wiederum eine Verunsicherung der Lehrerschaft zur Folge hatte:

«Schulreform benützt Sozialpädagogik im wesentlichen zur Bewältigung eigener Strukturschwächen, ohne dass die gesamtgesellschaftliche Erziehungs- und Bildungsarbeit damit verbessert werden kann.»¹¹

... und ihre Renaissance

Bis in die 90er-Jahre hinein blieb es recht still um die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit. Aber dann wurde das Anwachsen der jugendspezifischen Probleme wieder unübersehbar: Vor allem der steigende Ausländeranteil in den Schulen, die in sozialen Brennpunkten liegen, und andere Phänomene (die zum Teil auch, aber nicht nur mit dem gestiegenen Ausländeranteil zusammenhängen), wie z.B. Drogenkonsum, Gewalt, Vandalismus, Lernverweigerung, Schulschwänzen usw., belasteten den schulischen Alltag jetzt so sehr, dass man ohne neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit der Probleme nicht mehr Herr werden zu können glaubte. Die Schule sah und sieht sich mit den Problemen überfordert, und die zuständigen Behörden rufen jetzt wieder nach der Sozialen Arbeit, aber abermals vorwiegend als einer pädagogischen Feuerwehr. Und es werden wieder Modelle eingerichtet, von denen einige gut funktionieren, andere weniger gut, und manche auch wieder scheitern.

Systematische Aspekte: die gesellschaftliche Funktion der Schule ...

Damit wären wir bei den systematischen Fragen angelangt, die im folgenden erörtert werden sollen. Das sind Fragen nach theoretischen Begründungen beider Institutionen und nach der Handlungslogik beider Praxisbereiche. Der gesellschaftliche Auftrag der Schule besteht in erster Linie in der Formalbildung der nachwachsenden Generation. Damit hat die Schule – durch die vermittelten Qualifikationen und Schulabschlüsse – einen entscheidenden Anteil an der Zuweisung des künftigen sozialen Status der Schülerinnen und Schüler. Gesellschaftstheoretisch und gesellschaftspolitisch betrachtet, wirkt die Schule als eine Sozialisationsagentur, die loyale Staatsbürger hervorzubringen hat. Gerade in hocharbeitsteiligen Gesellschaften wie der unsrigen soll die Schule die nicht hoch genug einzuschätzende Funktion erfüllen, ein Bewusstsein des Regelwerks, das den gesellschaftlichen Verkehr reguliert, zu vermitteln und damit die «conscience collective»¹² immer wieder neu zu stärken und unter den

SCHULE	SOZIALE ARBEIT
Selektion	Integration
Qualifikation	Soziale Befähigung
System	Lebenswelt
Zweckrationalität	Kommunikative Rationalität
Gesellschaftlicher Auftrag	«Doppeltes Mandat»

Tab. 1: Die Hauptfunktionen und Wirkungsweisen von Schule und Sozialer Arbeit

SCHULE	SOZIALE ARBEIT
Hoher Professionalisierungsgrad	Geringer Professionalisierungsgrad
Hoher Grad an Hierarchie: Entscheidungsstrukturen durch entsprechende Verwaltungsvorschriften vorgegeben	Geringerer Grad an Hierarchie: Entscheidungen werden im Team getroffen
Zeitstruktur durch Stundentafel und Stundenplan vorgegeben; wenig flexibel	Zeitstruktur tendenziell bedürfnisorientiert; innerhalb eines weitgesteckten Rahmens flexibel
Altershomogene Gruppen (Jahrgangsklassen)	Einzelfallhilfe. Altersheterogene Gruppen möglich
Kommunikation im Unterricht sachorientiert; ritualisiert; Ausgrenzung von Bedürfnissen; Bewertung von Äusserungen und Leistungen der Schüler und Schülerinnen (Noten)	Kommunikation offen, orientiert an den Problemen der Jugendlichen; keine Bewertungen
Lernort ist die Schule (Klassen- und Fachräume)	Lernort kann der Stadtteil, von den Jugendlichen gestaltete Räume oder auch die Schule sein

Tab. 2: Typisierte Strukturunterschiede von Schule und Sozialer Arbeit

Gesellschaftsmitgliedern eine «organische Solidarität»¹³ sicherzustellen. Mit anderen Worten: Die nachwachsende Generation wird durch die Bildungsinstitution Schule für den Produktionssektor und den Reproduktionssektor der Gesellschaft qualifiziert. Dieser gesellschaftliche Auftrag deckt sich aber nicht unbedingt mit der tatsächlichen Wirkung von Schule. Zwar ist nicht zu verkennen, dass die Schule immer noch einen Grossteil des gesellschaftlichen Auftrags erfüllt, aber es ist auch nicht zu übersehen, dass Schüler und Schülerinnen immer wieder an den Rand gedrängt (marginalisiert) und abgestempelt (etikettiert) werden sowie emotionale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten entwickeln, die die Schule entweder gar nicht wahrnimmt oder nicht bearbeitet, sondern an andere Institutionen abschiebt (Sonderschulen, Beratungsstellen, sozialpädagogische Einrichtungen). So zeigt sich als eine – offiziell zwar nicht unbedingt gewollte, aber faktisch wirksame – Hauptfunktion der Schule die *Selektion*, ohne die im übrigen auch weder die Statuszuweisung noch die Herausbildung und Stärkung des kollektiven Regelbewusstseins möglich sind. Die-

se Funktion der Selektion kann zudem nur erfüllt werden, wenn die Schule als System funktioniert und zweckrational organisiert ist und dementsprechend handelt.

... und jene der Sozialen Arbeit

Ganz anders sieht die gesellschaftliche Aufgabenstellung und Funktion der Sozialen Arbeit aus. Ihre Hauptfunktion besteht sozusagen im Gegenteil von Selektion, die zwangsläufig auch zu Ausschlüssen von einzelnen (Exklusion) führt, nämlich in der Integration (Inklusion). Ihr ist von Anbeginn im Zeitalter der Industrie im 19. Jahrhundert die Bearbeitung der erzieherischen und sozialisatorischen Fehlschläge, sozusagen der «Betriebsunfälle» im Prozess von Sozialisation und Erziehung überantwortet worden, und zwar zum Zweck der Wiedereingliederung in den gesellschaftlichen Betrieb. Diese Funktion der sozialen Integration versucht die Soziale Arbeit zu erreichen durch die soziale Befähigung ihrer Klientel, durch das Sich-Einlassen auf deren Lebenswelt und die Entwicklung und Förderung der Ressourcen ihrer Klientel, und zwar indem sie die kom-

munikative Rationalität¹⁴ zur Grundlage ihres Handelns macht.

Mit anderen Worten: Im Zentrum der Tätigkeit der Sozialen Arbeit stehen die Konflikte, die sich im Prozess des Hineinwachsens von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft unter den Bedingungen der industrialisierten Gesellschaft und der Modernisierung ergeben. Insofern geht die Soziale Arbeit weniger von objektiven gesellschaftlichen Anforderungen aus, also nicht von einem Inhaltskanon, von Lehrplänen und Curricula, wie die Schule oder das betriebliche Ausbildungswesen dies tun, sondern von konkreten Lebenslagen der KlientInnen mit ihren besonderen Schwierigkeiten, ihren jeweiligen Erfahrungen und ihren vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen, und diese werden von der Sozialen Arbeit gegenüber den Ansprüchen und Zumutungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen verteidigt und gestärkt.

Welche Chancen sich auftun, aber auch welche Konfliktpotentiale entstehen können, wenn man eine sich so verstehende Sozialpädagogik in die Schule hineinliesse, lässt sich an der folgenden Gegenüberstellung von Merkmalen ablesen, die – idealtypisch pointiert – den Bereich der Schule einerseits und den Bereich der Sozialen Arbeit andererseits kennzeichnen¹⁵ (vgl. Tab. 2).

Auswirkungen der strukturellen und funktionalen Unterschiede

Der geringere Professionalisierungsgrad der Sozialpädagogen und Sozialarbeiterinnen drückt sich sichtbar vor allem im niedrigeren Lohn aus, und er dokumentiert sich im niedrigeren sozialen Status und gesellschaftlichen Ansehen. Ganz generell werden die Tätigkeiten der Sozialen Arbeit (Betreuen und Beraten) niedriger bewertet als schulpädagogische Tätigkeiten (Unterrichten, Erziehen, Benoten). Dafür haben die Sozialpädagogen und der Sozialarbeiter mehr Spielräume für ihre Tätigkeit, während Lehrkräfte, deren Tun durch Bürokratisierung und Verrechtlichung gekennzeichnet ist, in Hierarchien eingebunden sind, die auch die Entscheidungsprozesse formalisieren. Wenn, beispielsweise in Modellen der Schulsozialarbeit, die Sozialpädagogik und die Schule zusammenwirken sollen, werden die Handlungsmöglichkeiten der Sozialpädagogen grundsätzlich

durch den Rahmen der Schule eingegrenzt; dem Unterricht wird gegenüber dem Anliegen der Sozialpädagogik stets Priorität eingeräumt. Dies führt im Alltag zu Reibungen und Konflikten und verstärkt tendenziell ständig die Unterordnung der Sozialpädagogik unter die Schulpädagogik.

Dies gilt es zunächst zu erkennen und zu akzeptieren, wenn eine fruchtbare Zusammenarbeit überhaupt gelingen soll. Die je spezifischen Bedingungen und Anforderungen, die je unterschiedlichen Handlungslogiken der beiden Bereiche müssen zunächst klar herausgearbeitet werden; erst dann kann es gelingen, Kommunikationsprozesse in Gang zu setzen und Kommunikationsstrukturen zu verändern, so dass die Schule «ein lebendiger kultureller und sozialer Mittelpunkt im Leben von Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrern wird»¹⁶. Dies gelingt um so besser, je integrierter schul- und sozialpädagogische Zielsetzungen und Massnahmen sind.

Drei Modelle des Zusammenwirkens von Schule und Sozialer Arbeit

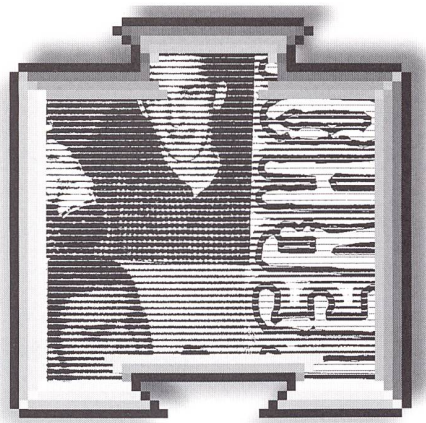
Üblicherweise wird zwischen drei Typen unterschieden, in denen Schule und Soziale Arbeit zusammenwirken:

- dem additiv-kooperativen Modell
- dem integrativen Modell
- dem Modell der «Sozialpädagogischen Schule»

Das additiv-kooperative Modell

Das additiv-kooperative Modell funktioniert so, dass die Schule das bleibt, was sie bisher war und ist, nämlich Erziehungs- und Bildungseinrichtung. Sie kooperiert allerdings mit spezifischen Einrichtungen und Massnahmen der Jugendhilfe: z. B. Hort, Hausaufgabenhilfe, Mittagstisch, Ausländerbetreuung u.ä. Es findet ein regelmässiger Kontakt zwischen beiden Bereichen statt. – Formal ist dieses Modell am einfachsten zu verwirklichen, weil die Zuständigkeiten und Abgrenzungen klar geregelt und keine besonderen institutionellen Veränderungen erforderlich sind, denn es herrscht eher ein Nebeneinander als ein Miteinander vor. Damit können allerdings auch Probleme verbunden sein, die vor allem darin bestehen, dass die Schule wirklich nur das bleibt, was sie ist, und sich in





institutioneller Struktur, curricularen Inhalten, Stoffauswahl, Lehrformen, Unterrichtsarrangements, Selbstverständnis der Lehrpersonen usw. nicht den veränderten Gegebenheiten der Lebenswelt von Kindern anpasst. Damit vergibt sie nicht nur wertvolle Chancen, selbst mehr zum Gelingen von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen beizutragen, sondern mitunter erzeugt sie gar eine zusätzliche Problembelastung für die Kinder. Und die kooperierende Sozialpädagogik wird dabei allzu leicht auf die Funktion eingeschränkt, die Schule gleichsam individuell erträglich zu machen. – Trotz dieser Bedenken muss aber festgehalten werden, dass ein solch additiv-kooperatives Modell von Sozialpädagogik und Schule immer noch besser ist, als wenn gar keine Kooperation stattfände.

Das integrative Modell

Das integrative Modell funktioniert so, dass die Sozialpädagogik innerhalb der Schule tätig ist, d.h. dass SozialpädagogInnen oder SozialarbeiterInnen zum Schulpersonal gehören und festumschriebene Aufgaben übernehmen. Beispielsweise arbeiten sie gezielt mit bestimmten, besonders problembelasteten Kindern während der Unterrichtszeit, aber ausserhalb des Klassenzimmers; oder sie übernehmen die Leitung kleinerer Gruppen innerhalb der Klasse; oder sie stehen für Beratungs- und Unterstützungsaufgaben jeglicher Art zur Verfügung – für einzelne SchülerInnen genauso wie für Lehrkräfte –, und sie stellen Kontakte zwischen Elternhaus und Schule sowie Behörden und Einrichtungen des Sozialwesens her.

In den meisten Fällen bleibt ein solches Modell nicht ohne Auswirkung auf das Selbstverständnis der Lehrpersonen wie auch auf die Strukturen und Inhalte des schulisch-unterrichtlichen Geschehens. Allerdings ist der Aufwand, der von allen Beteiligten hinsichtlich Koordination, Abstimmung und Verständigung zu leisten ist, grösser als beim additiv-kooperativen Modell.

Das Modell der «Sozialpädagogischen Schule»

In diesem Modell ist es nicht vorrangig, ob und wie Sozialpädagoginnen und Sozialarbeiter am schulischen Geschehen beteiligt sind, sondern dass die Schule im ganzen sich der Lebenswelt der Kinder (und ihrer Familien) mit allen Problemen öffnet und dem Unterricht eine nicht nur im traditionellen Sinn sozialerzieherische, sondern eine im umfassenderen Verständnis sozialpädagogische Orientierung verleiht. Dazu bedürfen die Lehrpersonen einer besonderen Aufgeschlossenheit und spezifischer Kompetenzen im Erkennen und Bearbeiten von Problemen, die nicht nur mit Lernen, Leistung und Disziplin im Unterricht zu tun haben, sondern auch die Psycho- und Soziodynamik in der Gruppe – innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers – betreffen. Dabei können sie sich die Erfahrungen von sozialpädagogischen Fachleuten zunutze machen, dürfen aber die Verantwortung nicht einfach auf diese abschieben.

Im Ergebnis verändert eine solche Orientierung das Schulleben im ganzen¹⁷. – Dieses Modell hat auf den ersten Blick etwas Utopisches, in dem Sinne, dass das Ziel immer nur angestrebt werden kann; aber die Realität zeigt, dass es doch einige Schulen gibt, die diesen Weg gehen.

Eine solche Schule, wie sie im dritten Modell angestrebt wird, könnte man auch ganz einfach eine «gute Schule» nennen, wenn dabei vorausgesetzt ist, dass damit eine Schule gemeint ist, die eine sozialpädagogische Grundorientierung hat. Eine «gute Schule» lässt sich u.a. definieren als ein Ort, an dem Kinder sich heimisch und verantwortlich fühlen, an dem sie ihr Leistungsvermögen und ihre Persönlichkeit entfalten können und Fähigkeiten zur produktiven Auseinandersetzung mit

Lebensanforderungen erwerben sowie vor allem mündig werden im ursprünglichen aufklärerischen Sinne dieses Begriffs.

Ausblick ...

In der hier vorgetragenen Sicht kann die Soziale Arbeit eine der Ressourcen sein, die die Schule für ihre Weiterentwicklung nutzen kann. Lehrer und Lehrerinnen, aber auch Schüler und Schülerinnen und deren Eltern verfügen über viele Kompetenzen und Ressourcen die für den schulischen Alltag bislang nicht hinreichend genutzt werden. Eine Erschliessung dieser brachliegenden Ressourcen für den schulischen Alltag kann das Schulleben entscheidend bereichern und vertiefen und vor allem zu einer besseren Integration von Unterricht und Leistung einerseits und sozialer Erfahrung andererseits führen. Auch eine Öffnung der Schule zum Gemeinwesen hin kann weitere wichtige und interessante Lernmöglichkeiten erschliessen: in den Betrieben, den Verwaltungen, den sozialen und kulturellen Einrichtungen. Gerade in dieser Richtung kann die Sozialpädagogik aufgrund ihrer sonstigen Arbeitsbezüge die Initiative übernehmen und als Katalysator wirken. Zwar kann man nicht von ihr erwarten, eine grundlegende Schulreform zu leisten; aber sie kann immer wieder «aufmerksam machen auf die uneingelösten Versprechungen, die mit der Institutionalisierung der Schule für alle Kinder verbunden sind: Auf die Versprechungen von Mündigkeit, Aufklärung, Bildung, Humanität»¹⁸.

«Bildung» umfasst mehr als Fachwissen

Der zentrale Begriff, um den es hier geht, ist der der Bildung. Schon im 18. Jahrhundert wurde mit dem Bildungsbegriff ein notwendiges Korrektiv zu einem Pädagogik-Programm formuliert, das auf Machbarkeit, Nützlichkeit und wirtschaftliche Verwertbarkeit angelegt war und auf die Hervorbringung staatstreuer Untertanen zielte. Bildung dagegen zielte – und zielt auch



heute noch – auf die Entfaltung des Subjekts in Freiheit und Humanität. Bildung enthält stets einen Überschuss an Bedeutungen und Qualitäten, indem sie auf Prozesse der Sinndeutung und Selbstfindung verweist, die nicht allein in funktionalen Kategorien gefasst werden können. In diesem Sinne ist es eine ganz grundsätzliche Aufgabe der Sozialen Arbeit, Kinder und Jugendliche zu kompetenten Teilhabern und Protagonistinnen in einer hochkomplexen Kultur werden zu lassen und sie dabei fördernd und fordernd zu begleiten.

Ein erweitertes Selbstverständnis der Sozialen Arbeit

So gewinnen auf der Handlungsebene der Sozialen Arbeit die Persönlichkeit der Professionellen, ihr geistiger Horizont, ihre Sensibilität für Grundfragen des Menschseins ein besonderes Gewicht, weil diese zugleich ein wichtiges Instrument ihres beruflichen Handelns darstellen – weit mehr als reine Techniken der Verhaltenssteuerung oder sozialen Beeinflussung. Aus diesem Grunde beschränkt sich die Soziale Arbeit auch nicht auf das Helfen oder Beraten oder Organisieren oder Arrangieren oder auf Ressourcenmanagement – wie dies gegenwärtig in der sogenannten «lebensweltorientierten» Sozialpädagogik stark propagiert wird –, sondern sie muss auch eine Vision der Verwandlung und Gestaltung von Welt durch den Menschen zur Verfügung haben. Nur im Rahmen eines solchen Selbstverständnisses wird es der Sozialen Arbeit auch möglich sein, die immer wieder reklamierte, aber doch nicht recht verwirklichte präventive Funktion auszuüben, die wirksam werden muss, lange bevor die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen so problematisch werden, dass sie in sozialpädagogische Institutionen überwiesen werden müssen.

Abschliessende Bemerkungen

Nur wenn sich die Soziale Arbeit aus dem selbstgeschaffenen Ghetto ihrer eigenen Institutionen und ihres einge-

engten, auf Resozialisierung oder Reintegration zielenden Selbstverständnisses befreit und sich im Rahmen einer Bildungstheorie (neu) begründet und sich mit einem solchen theoretischen Selbstverständnis auch in diejenigen Bereiche einmischt, von der Gertrud Bäumer sie so folgenreich getrennt hat, nämlich die Familie und vor allem die Schule, kann die Soziale Arbeit ihr Potential zur Geltung bringen und vorbeugend wie heilend, bildend und erziehend gleichzeitig wirken. In dieser Rückbesinnung auf die historischen und theoretischen Wurzeln trafe sich die Soziale Arbeit dann wieder mit der Schule, die letztlich dem gleichen Projekt der Aufklärung entstammt: den Menschen so zu bilden, dass er sich seines eigenen Verstandes bedient, um aus der Unmündigkeit herauszufinden zu Selbstbestimmung, Autonomie und Kompetenz. ■

Literatur

- Bäumer, G.: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: H. Nohl/L. Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 5. Langensalza 1929, S. 3-17.
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- Brenner, G./Nörber, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule. Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim/München 1992.
- Drilling, M./Stäger, C.: Schulsozialarbeit als Präventionskonzept der Jugendhilfe. Erste Erfahrungen aus einem Pilotprojekt. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 69 (2000), S. 32-44.
- Fatke, R./Valtin, R. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Frankfurt a.M. 1997.
- Flösser, G./Otto, H. U./Tillmann, K. J. (Hrsg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. (Schule und Gesellschaft. Bd. 12.) Opladen 1996.
- Frommann, A./Kehrer, H./Liebau, E.: Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim/München 1987.
- Grossenbacher, S./Herzog, W./Hochstrasser, F./Rüeggsegger, R. (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern 1997.

- Grossmann, W.: Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Weinheim 1987.
- Hentze, J./Ludewig, J./Paar, M./Wulfers, W. (Hrsg.): Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagung am 23. Oktober 1996 in Frankfurt a.M. Hamburg 1997.
- Hilbig, N.: Plädoyer für eine sozialpädagogische Schule. (Hildesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Bd 2.) Hildesheim 1993.
- Homfeldt, H. G./Lauff, W./Maxeiner, J.: Für eine sozialpädagogische Schule. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München 1977.
- Konrad, F.M.: Von der Konfrontation zur Kooperation – Zur Geschichte des Verhältnisses von Schule und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Fatke/Valtin 1997, S. 20–32.
- Mörschner, M.: Sozialpädagogik und Schule. Zur Entwicklung ihrer Beziehung. München 1988.
- Rauschenbach, Th.: Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim/München 1999.
- Thiersch, H.: Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: Th. Rauschenbach/H. Gängler (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied 1992, S. 9–23.
- Tillmann, K.-J.: Sozialpädagogische Arbeit in der Gesamtschule. In: Die Deutsche Schule 64 (1972), S. 806-816.
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. München 1976.
- Wagemann, A.: Über die Bildung des Volkes zur Industrie. Göttingen 1791.
- Wagemann, L. G.: Göttingisches Magazin für Industrie- und Altenpflege. Band I. Göttingen 1789.
- Wulfers, W.: Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. Hamburg 1991.

- 1 Grossenbacher et al. 1997
- 2 z.B. Drilling/Stäger 2000
- 3 z.B. Fatke/Valtin 1997; Brenner/Nörber 1992; Flösser et al. 1996; Hentze et al. 1997
- 4 s. dazu auch Grossmann 1987; Mörschner 1988; Konrad 1997
- 5 Bäumer 1929, S. 3
- 6 L. G. Wagemann 1789, S. 296; vgl. auch A. Wagemann 1791
- 7 vgl. Thiersch 1992; Rauschenbach 1999
- 8 N. Elias
- 9 Beck 1986
- 10 Tillmann 1972, S. 816
- 11 Homfeldt et al. 1977, S. 210
- 12 E. Durkheim
- 13 E. Durkheim
- 14 J. Habermas
- 15 in Anlehnung an Grossmann 1987, S. 173
- 16 Grossmann 1987, S. 175
- 17 s. dazu auch Tillmann 1976; Homfeldt et al. 1977; Hilbig 1993; Wulfers 1991
- 18 Frommann et al. 1987, S. 207