

Glanzer, Werner

Schule und Sozialarbeit

Die Deutsche Schule 84 (1992) 1, S. 68-80



Quellenangabe/ Reference:

Glanzer, Werner: Schule und Sozialarbeit - In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 1, S. 68-80 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312126 - DOI: 10.25656/01:31212

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312126>

<https://doi.org/10.25656/01:31212>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

84. Jahrgang / Heft 1 / 1992

Liana von Fromberg-Koch

Stellungnahme des Deutschen Kinderschutzbundes im Rahmen des Symposiums „Ernstfall Grundschule – Sind Kinder keine Kinder mehr?“, veranstaltet vom niedersächsischen Kultusminister am 31. 10. 1991 in Hannover

5

Ernst Cloer

Veränderte Kindheitsbedingungen – Wandel der Kinderkultur
Aufgaben und Perspektiven für die Grundschule als Basis
der Bildungslaufbahn

10

Nicht vom „Verschwinden der Kindheit“, aber vom Wandel der Kindheit in Zusammenhängen neuer sozialstruktureller Ungleichheiten, Destabilisierungen der kindlichen Lebenswelt handelt der Aufsatz. Der Autor plädiert für ein Ensemble pädagogisch legitimierter Anstrengungen, angefangen von gut konzipierten Jugend- und Kinderhäusern über volle Halbtagschulen bis hin zu Ganztagschulen, um auf die drohende strukturelle Vernachlässigung von Kindern in der Wohlstandsgesellschaft menschenstärkend zu reagieren. Er beschließt seine aspektreiche Analyse der „Kindheit heute“ mit 14 Reflexionsthesen, die auf die Frage antworten: Was brauchen Kinder heute?

Wolfgang Menzel

Kreativität und Schule

28

Wo es um die Förderung von Kreativität in der Schule geht, gerät dieses Ziel noch immer häufig in Konflikt mit herkömmlichen Konzepten der Lern- und Leistungsbeurteilung. Der Autor macht, ausgehend von einem Aufsatzbeispiel, deutlich, daß kreative Schülerinnen und Schüler es schwer haben mit der Schule, weil diese sie als anstrengend, unbequem, unangepaßt bewertet. Konfliktreich erweisen sich insbesondere die Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, die hochkreativ, aber nicht in

gleichem Maße hochintelligent sind. Im Zweifelsfall werden noch immer die konventionellen Leistungen den unkonventionell-kreativen, erfinderischen Leistungen vorgezogen, obwohl doch unsere Zukunft mehr denn je davon abhängt, „kreative Sensibilität“ mit kreativer, unkonventioneller Intelligenz verknüpft zu stärken und zu fördern.

Astrid Kaiser

Das Konzept „Freie Arbeit“ im Spannungsfeld zwischen Materialdifferenzierung und Projektlernen

Kritische Anmerkungen zu Problemen neuerer grundschulpädagogischer Reformbestrebungen

42

Für außerordentlich problematisch hält es die Autorin, wenn ein pädagogisches Reformprojekt zwar mit Euphorie betrieben wird, aber jeder konsistenten theoretischen Begründung in der pädagogischen Theorie ermangelt. Das trifft auf den gegenwärtig zu beobachtenden Freiarbeits-Boom zu. Der eher rhetorische Rückgriff auf die reformpädagogische Tradition kann die Theorielücke allein nicht füllen. Die Autorin unterzieht das Konzept „Freiarbeit“ einer kritischen Bestandsaufnahme. Sie warnt vor einem Individualisierungskonzept, in dem Lernangebote nach dem Muster von Warenhauskatalogen und Selbstbedienungsläden so sehr von sozialemotionaler Eingebundenheit in humane, beziehungsorientierte Gruppenkontexte „befreit“ sind, daß Freiarbeit in geschäftige „Scheininnovationen“ mündet.

Hedi Berens

Mehr Zeit für Kinder – Grundschule als Halbtagsgrundschule

50

Die Verfasserin, Rektorin einer Grundschule, schildert sowohl programmatisch wie auch aus praxisnaher Erfahrung Ziele, Wege und Umsetzungsschwierigkeiten in einem Modellversuch „Volle Halbtagsgrundschule“, den die niedersächsische Landesregierung genehmigt hat. Angesichts des Wandels kindlicher Lebensbedingungen und angesichts verstärkter Berufsorientierung auch bei Frauen kann die „Volle Halbtagsgrundschule“ eine Antwort sein, die Kindern einen Anregungs- und Stabilitätsrahmen für ihre ganzheitliche Entwicklung bietet. Allerdings ist hierzu nötig: Die Einbeziehung von sozialpädagogischen Fachkräften in die Gestaltung von Schule als Lebenswelt.

Hanne Cloer

Offener Unterrichtsbeginn

Erfahrungen einer Grundschullehrerin

61

Bei allem materiellen Überfluß entbehren Kinder heute Erwachsene, die Zeit für sie haben, die sich ihnen mit Interesse zuwenden, ihnen Wertschätzung und Geborgenheit vermitteln, sie aber auch ernst nehmen als heranwachsende Teilhaber ihrer Kultur. Aus langjähriger Erfahrung mit „offenem Unterrichtsbeginn“ skizziert die Verfasserin dieses Beitrags einen Schulmorgen, an dem sie – wie an jedem Schulmorgen – vierzig Minuten vor Unterrichtsbeginn in ihrer Klasse ist: die Kinder tröpfeln einzeln oder zu zweit herein, jedes bringt sich mit all seinen Geschichten, Träumen, Erlebnissen mit in die Schule; bedürfnisorientierter Unterricht bleibt hier nicht Leerformel.

Wo Schulsozialarbeit in die Schule bereits Eingang gefunden hat, da wird sie als Entlastungsinstrument gebraucht, – wie der Autor meint – mißbraucht. Ihm geht es darum, einen Wandel in Auftrag und Ausgestaltung sozialpädagogischer Aufgaben in der Schule herbeizuführen. Das bedeutet aber auch, daß Sozialpädagogik nicht länger in einem Subordinationsverhältnis zur unterrichtlichen Dominanz der Schule begriffen werden dürfe. Sozialarbeit müsse gleichgewichtig beauftragt sein, an der Gestaltung der schulischen Lebenswelt mitzuwirken, dieses Gleichrangigkeitsprinzip müsse sich auch in Bezahlung und institutioneller Verantwortung niederschlagen.

Hanno Schmitt

**Selbstverwaltung und dezentrale Gestaltungsmöglichkeiten
der einzelnen Schule**

Historische Bezüge und aktuelle Erwartungen

81

Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schule durch verstärkte Selbstverwaltung ihrer Angelegenheiten – diese unerledigte Empfehlung des Deutschen Bildungsrats gewinnt gegenwärtig neue bildungspolitische Aktualität. Der Verfasser stellt die Selbstverwaltungsintention in den historischen Zusammenhang der Weimarer Republik. Damals war die Hansestadt Hamburg führend in der Gewährung von freien Gestaltungsmöglichkeiten für Schule. Aus diesen historischen Erfahrungen leitet der Autor Konsequenzen für die aktuelle Situation ab. Sie münden in der unhintergehbaren Aufforderung an staatliche Aufsicht, demokratische und humane, sozial gerechte Schule zu gewährleisten, zur Not auch durch „Kontrolle von oben“, ansonsten aber jede Schule zu stärken, eigenverantwortliche pädagogische Gestaltungsräume ausweitend zu nutzen.

Hans Döbert, Renate Martini

Schule zwischen Wende und Wandel

Wie weiter mit den Schulreformen in Deutschland-Ost?

94

Zwei Jahre nach der „Wende“ hat sich die Schullandschaft in den neuen Bundesländern vielfältig verändert. Insbesondere die Kulturhoheit der Länder bringt eine Tendenz zu Vielfalt zutage, gleichzeitig aber läßt sich eine Orientierung am zweigliedrigen Schulwesen erkennen. Der Beitrag der beiden Autoren informiert detailliert über die bildungspolitischen Weichenstellungen in Deutschland-Ost, macht aber zugleich auch deutlich, welche Gefahren in rein administrativen Lösungen liegen und wo die pädagogische Innovationsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern in politischen Durchsetzungsstrategien frustriert werden könnte.

Nachrichten und Meinungen:

111

- Förderpreis
- Pädagogische Wissenschaft in der DDR
- Neugründung in Thüringen

- Fritz Bohnsack/Ernst-Michael Kranich (Hg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik
- David Elkind: Das gehetzte Kind
- Christa Berg und Sieglind Ellger-Rüttgardt (Hg.): „Du bist nichts, dein Volk ist alles“
- Hermann Laux: Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933 – 1945
- Werner Wiater (Hg.): Mit Bildung Politik machen
- Horst Dichanz: Schulen in den USA
- Peter Klose: Verwendung und Rezeption staatlicher Lehrpläne in Schulen
- Reinhold Miller: Schilf-Wanderung
- Reinhold Miller: Sich in der Schule wohlfühlen
- Ernst Meyer und Rainer Winkel (Hg.): Unser Ziel: Humane Schule
- Detlef Horster: Jürgen Habermas

Liebe AbonnentInnen,

immer wenn der Verlag sich im redaktionellen Teil zu Wort meldet, ist damit eine unangenehme Mitteilung verbunden. So leider auch diesmal. Zum 1. Januar 1992 müssen wir die Abonnementgebühren der allgemeinen Preisentwicklung anpassen. Das Abonnement kostet jetzt DM 65.- bzw. DM 54.- für Studenten. Die Versandkosten bleiben unverändert. Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Im übrigen sind wir aus datenschutzrechtlichen Gründen gehalten, Sie darauf hinzuweisen, daß die Post uns bei Umzug der Empfänger die neue Anschrift mitteilt. Für dieses Verfahren wird Ihr Einverständnis vorausgesetzt. Sie können dagegen aber Widerspruch einlegen. Dieser Widerspruch ist dem Verlag schriftlich zu erklären.

Juventa Verlag

Ganztagsschule hat Konjunktur (vgl. Bargel/Kuthe 1990) und damit auch die „Schulsozialarbeit“, die als Beitrag zur Ganztagsbetreuung verstanden wird. „Schulsozialarbeit“ in dieser verkürzten Dimension der Ganztagsbetreuung ist auch Resümee des Beitrages von Uta Schöllchen (1990), obwohl beispielsweise das Forschungsprojekt der Fachhochschule Hamburg „Sozialpädagogik an Haupt- und Realschulen“ inhaltlich vollkommen andere Akzente setzt (Fachhochschule Hamburg, Fachbereich Sozialpädagogik, Hamburg 1983). Aber die *verkürzende Gleichstellung Ganztags gleich „Schulsozialarbeit“* hat bisher die Diskussion um Sozialarbeit in der Schule bestimmt und ist offenbar auch weiterhin richtungweisend.

So fordern Schulpädagogen wie Hurrelmann oder Ipfing durchaus auch die Einführung von „Schulsozialarbeit“ in Ganztagschulen, aber eben nur dort.

Im Westen also nichts Neues, wenn auch nichts Etabliertes, im Osten hingegen gern aufgenommener Gedankenstrang. Die vielfältigen Bemühungen auf dem Gebiet der ehemaligen DDR zur Etablierung und Einführung von Schulsozialarbeit stoßen dort jedoch auf elementare Schwierigkeiten. Da Dipl.Soz.päd./Sozialarbeiter/innen dort nicht ausgebildet wurden (vgl. Reinicke 1990), ergeben sich enorme personelle Probleme (Wolff 1990). Hinzu kommt, daß bei den inhaltlichen Aspekten *Elemente der Freizeitbetreuung und Freizeitgestaltung dominieren*, also eine inhaltliche Verkürzung und Reduzierung vorgenommen wird, allerdings ganz im oben angedeuteten „Westsinn“ und mit Sicherheit auch zur Zufriedenheit vieler LehrerInnen. Anstelle der notwendigen Lebenslagenorientierung steht eine Neuauflage der Freizeitorientierung bevor als neue Variante unter den Schlagworten „Leben in die Schule bringen“, ein Zukunfts- und Überlebensmodell für Horterzieherinnen der neuen Bundesländer. Die „alte“ bildungspolitische Forderung der GEW nach Sozialarbeit an allen Schulen ist wirkungslos geblieben. Man erinnert sich ihrer nun allenfalls im Zusammenhang mit der jetzt so aktuellen „Jugendgewalt“ (die viel geschmähte „Feuerwehrfunktion“ zur Befriedung von Symptomen ist gefragt). In der täglichen Praxis verwandeln sich die vollmundigen gewerkschaftlichen bildungspolitischen Forderungen in diffuse Alltäglichkeit. Da wird munter und bar jeder Kenntnis beispielsweise eine „Fachgruppe Sozialarbeit“ gegründet (GEW Berlin), damit gemeint sind aber vor allem Horterzieherinnen und ErzieherInnen der Grundschulen. Die in der GEW organisierten SozialarbeiterInnen sind nur am Rande von Interesse, da zahlenmäßig unbedeutend. Dieser Umgang mit Sozialarbeit ist symptomatisch für das *Grundverhältnis Schule – Sozialarbeit: Fremddefinition*

dient der inhaltlichen Anpassung an eigene und durchaus bequeme LehrerInnenpraxis, in der unter Differenzierung der LehrerInnenrolle schlechtweg Entlastung (vorwiegend im Freizeitbereich) verstanden wird, ganz im Sinne einer „adaptiven Schulsozialarbeit“, die SozialarbeiterInnen als „Mädchen für alles“ braucht. Passend zu diesem Vergleich konstatierte auch Thiersch bereits 1979 auf einer GEW-Expertentagung, *das Verhältnis sei dem zwischen einer Hausangestellten und dem Hausherrn vergleichbar*. Hinzu kommt die landläufige und laienhafte Meinung, LehrerInnen könnten lediglich aus Zeitmangel keine Sozialarbeit leisten. Die unterschiedliche Ausbildung, die für andere Kompetenzen qualifiziert, wird ignoriert und sogar negiert.

Berufliche Sozialarbeit vereint in sich personale, fachliche und Feldkompetenz.

Personale Kompetenz setzt sich zusammen aus kommunikativer, ethischer und motivationaler Kompetenz. Sie beinhaltet Kenntnisse über sich und das Klientel, Fähigkeit zur Reflexion, Empathie und Ambiguitätstoleranz.

Fachliche Kompetenz setzt sich zusammen aus theoretischer, methodischer und analytischer-diagnostischer Kompetenz. Sie beinhaltet die Kenntnis von Erklärungsmodellen, Funktionsbedingungen sozialarbeiterischen Handelns sowie Wissen und Können der daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten.

Feldkompetenz beinhaltet die Analyse komplexer Zusammenhänge sozialer Felder und Handlungsfähigkeit in systemischen Beziehungsstrukturen.

Betrachtet man Schule heute, so fallen überforderte, gestreßte und überwiegend ältere LehrerInnen auf, die über die schweren Bedingungen des Unterrichtens klagen und die Schuld den nicht mehr intakten Familien geben, die ja sowieso schlechter seien als die vielzitierte Großfamilie. Da gab es ja noch Bindungen und Verpflichtungen, Erziehung sozusagen. Aber ebenso wie der Mythos der Großfamilie, die nach sozialhistorischen Forschungen nie existierte, ist auch der Mythos der „falsch, schlecht oder ungenügend erzogenen Kinder“ ein hoffnungsloser Strohalm, an den zu klammern sich nicht lohnt.

Die Anforderungen an das Lernen haben sich verändert, Wissensstoff, den die Schule vermittelt, ist nicht mehr für ein Leben ausreichend, sondern sehr schnell überholt, der erworbene Schulabschluß ist keine Eintrittskarte zum Beruf oder zum sozialen Aufstieg.

Die Kinder und Jugendlichen sind selbstbewußter geworden, das familiäre Binnenklima ist emotional dichter geworden, es hat ein Wandel stattgefunden von der Erziehung zur Beziehung. Nicht aber in der Schule. Das Gewaltverhältnis LehrerIn – SchülerIn ist gleich geblieben, die Macht der staatlichen Regelagentur Schule ist ungebrochen, eine Demokratisierung hat nicht stattgefunden.

So stehen sich in einem formalen und hierarchischen Regelsystem Individuen gegenüber, die sich durch die Selbstgestaltungsprinzipien der Moderne im sozialhistorischen Prozeß der Individualisierung befinden: Erfahrungserweiterung und Entfaltung möglichst aller in seiner Person angelegten

Potentiale, Leben als persönliches Entwicklungsprogramm mit dem normativen Code der persönlichen Verantwortung als verinnerlichte Prinzipien. Die veränderten sozialstrukturellen und auch demographischen Rahmenbedingungen sind hinreichend bekannt und werden hier nicht besonders aufgeführt (vgl. auch Achter Jugendbericht der Bundesregierung, Bonn 1990). Der *Strukturwandel der Jugendphase* soll mit den folgenden Thesen beschrieben werden:

1. „Jugend“ ist ein offener und eigenständiger Lebensbereich; er hat sich gewandelt von der Übergangsphase zum Erwachsenenwerden zum eigenen Lebensabschnitt als Selbstzweck. *Jugend ist nicht länger „psychosoziales Moratorium“ oder „Statuspassage“, sondern gegenwartsorientierte Finalität.*

2. „Jugend“ oder „Jungsein“ bedeutet „Schuljugend“ oder „SchülerInnen-dasein“; ideelle, kognitive und persönliche Reife bei gleichzeitiger materieller Abhängigkeit.

3. Der Verbleib in der Gleichaltrigengruppe ist länger. Jugend lebt unter „ihresgleichen“. Die Teilnahme an organisierten Jugendverbänden nimmt kontinuierlich ab.

4. *Das Monopol der älteren Generation an Wissen, Erfahrung oder Weisheit existiert nicht mehr.* Der raschen Entwicklung und Innovation im kommunikativen und technischen Bereich sind Jugendliche besser gewachsen als Erwachsene.

5. Der sozialgeschichtliche Prozeß der Individualisierung von Lebensmöglichkeiten und -perspektiven wirkt sich individualgeschichtlich als Individuation aus: *Lebensentscheidungen müssen selbst getroffen, Lebensbiographie selbst hergestellt und verantwortet werden.*

6. *Familie als Erziehungs- und Kontrollinstanz verliert an Einfluß und Bedeutung,* die wirtschaftliche Abhängigkeit Jugendlicher von den Eltern nimmt jedoch zu und erfährt eine zeitliche Ausdehnung.

7. Die Aneignung von Sozialräumen durch Stilformen führt bis hin zu einer „ethnozentrischen“ Gruppenorientierung. Abgrenzung zu anderen Stilarten wird praktiziert, oft gar Ausgrenzung im Sinne von Intoleranz.

8. *Erziehung ist nicht mehr strikt orientiert an sozialkultureller Tradierung oder Wert- und Zielvorstellungen.* Die Optionen für ein selbstkreatives Leben haben zugenommen und führen mit zur *Enttraditionalisierung und auch Entstandardisierung von Lebensphasen.* Die Erziehungsstile sind verständnisvoller, offener und permissiver geworden.

9. Schule steht der veränderten Wirklichkeit gegenüber, ohne auf sie reagieren zu können. *Die tradierten Umgehensweisen und die Rollenklischees von Kindern und Jugendlichen sind überholt und bieten keine Handlungsorientierung.* Die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer übertreffen meist deren Möglichkeiten und Kompetenzen. Schule verfährt allenfalls reaktiv statt aktiv. *Während sich die Jugendphase strukturell und grundlegend verändert hat, verharrt Schule in stereotypen Mustern.*

Modernisierungsprozesse haben dazu geführt, daß Merkmale sozialer Benachteiligung sich nicht mehr an klassen- oder gruppenspezifischen Konstellationen orientieren, sondern an individuellen Merkmalen.

Die individuelle Zuschreibung und Verantwortlichkeit für sozialstrukturelle Benachteiligung hat eine Tendenz zur Stigmatisierung zur Folge, die ins Selbstkonzept einfließt und übernommen wird.

Sozialstrukturelle Probleme werden reduziert auf individuelle Probleme. Somit trägt die Herauslösung aus dem Kontext bei zu einer individuell pädagogisch handhabbaren Umgehungsweise und Zuschreibung. Dies wird überdeutlich am Beispiel der sogenannten „Jugendgewalt“. Bei diesem Thema geht es längst nicht mehr um bildungspolitische Inhalte, auch geht es nicht um Politik für Kinder und Jugendliche. Im Mittelpunkt steht die Erziehung (als Aufgabe der Schule) zu friedfertigem und passivem Verhalten.

Die Thematisierung der „Gewalt in der Schule“ mit Hilfe „brutaler Schüler“ führt so zu einem Ordnungsdiskurs mit dem Ziel der Wiederherstellung von NORMALität. Schule greift diesen Ordnungsdiskurs auf und verhindert durch die Ausweitung von Kontrolle und weitergehende Einschränkung der Jugendlichen die Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme und Selbstgestaltung. Die Dominanz der Erwachsenen wird übermächtig.

Die Modernisierungsdynamik führt zu einer Verstärkung von Segmentations-tendenzen, sozialer Marginalisierung und gesellschaftlicher Spaltung.

Gering qualifizierte Jugendliche beispielsweise können an der oft zitierten „mobilen Gesellschaft“ nicht teilnehmen. Für sie besitzt der Arbeits- und Beschäftigungsmarkt keine Offenheit oder Optionenwahl.

Marginalisierung heißt: durch die Zuweisung ökonomisch benachteiligter und risikoreicher Positionen sozial an den Rand der Gesellschaft gedrängt zu werden, wobei die *Ursachen in individuellem Versagen* gesucht werden. Diese Ausgliederungsprozesse finden mit staatlicher Legitimation auch in der Schule statt. (Allokationsfunktion)

In dieses grundsätzliche Denken fügt sich die Betonung der *Prävention*, gerade in den Schulen, als Hauptaufgabe der Sozialarbeit/Sozialpädagogik ein.

Prävention wird verstanden als das Herstellen von Lebensumständen, die Konflikte gar nicht entstehen lassen oder sie von vornherein handhabbar, sprich pädagogisch (= individuell) bearbeitbar machen. Dabei wird unterschieden zwischen primärer Prävention, worunter die grundsätzliche Bereitstellung von Netzwerken und Unterstützungssystemen verstanden wird, und sekundärer Prävention, also personenbezogener „Vorsorge“, individueller pädagogischer Instandsetzung zur Konfliktregelung und -bewältigung. *Die damit praktizierte soft-control wird übersehen, auch die Ausweitung sozialer Kontrolle in bisher „unentdeckt“ gebliebene Lebensbereiche (Kolonialisierung von Lebenswelten).*

Abgesehen von dem diffusen und grenzenlosen Anspruch, der damit formuliert wird und zur Deprofessionalisierung führt, ist dieser Ansatz pädagogisch reduziert, er klammert sozialökonomische Wirklichkeit aus und hat keinen politisch-strukturellen Ansatzpunkt. Ein solcher Ansatz würde für die Schule bedeuten: *Partizipation statt Prävention, Emanzipation statt Reproduktion.*

Sozialarbeit in der Schule muß genau diese Prozesse initiieren; will sie

parteilich für SchülerInnen und für eine Weiterentwicklung der Schule arbeiten. Es kann dabei jedoch nicht um einen Transfer der inneren Schulreform auf die Sozialarbeit gehen, dies wäre nicht nur eine nicht einlösbare Forderung, sondern auch ein Abwälzen der Verantwortung. *Die von Sozialarbeit vorzunehmende Thematisierung innerschulischer Selektionsregeln und deren Veränderung und Überwindung* berührt dann auch die LehrerInnenrolle und muß letztendlich auch diese hinterfragen. Somit vollzieht sich für Sozialarbeit in der Schule ein Wandel von einer Subordination unter schulische Zwänge zum Auftrag der aktiven Gestaltung und Veränderung. Dies geschieht (nach struktureller Absicherung) im täglichen Miteinander von LehrerIn und SozialarbeiterIn. Gefordert ist eine kritische Kooperation beider Berufe und die strukturelle Etablierung sozialarbeiterischer Kompetenz in der Schule. Schon am Beispiel der sogenannten „Jugendgewalt“ wird deutlich, daß die Kompetenzen der LehrerInnen zunehmend an Grenzbereiche gelangen, die sie nicht aus eigener Substanz überwinden können.

Die eingeschränkte Möglichkeit der LehrerInnen, sozialarbeiterisch zu handeln, resultiert nicht nur aus der fehlenden Ausbildung, sondern auch aus einer entsprechenden Rolle als Repräsentant einer staatlichen Regelagentur (vgl. Menzemer 1981, Salustowicz 1986).

Die festgestellte *Divergenz zwischen Lebensbedingungen heute und Schule heute darf nicht dazu führen*, den begrüßenswerten Ausbau von Ganztagschulen dazu zu benutzen, die eigentliche Thematik – strukturelle Veränderung von Schule – zu verschleppen und die oben dargestellte Entwicklung zu verstärken durch eine *Fixierung auf eine psychologische Kompetenzerweiterung* und Ausweitung sozialer Kontrolle durch LehrerInnen. An dieser Entwicklung ist zu kritisieren, daß sie die *Gefahr einer drohenden Pathologisierung von SchülerInnen* in sich birgt.

Eine Etablierung von Sozialarbeit in der Schule stößt jedoch auf grundlegende Schwierigkeiten. Nicht nur wegen des belasteten historischen Verhältnisses und der Auseinanderentwicklung der Felder Schule und Jugendhilfe, der Statusunterschiede zwischen SozialarbeiterInnen und LehrerInnen, sondern auch wegen der organisatorischen und inhaltlichen Fremdbestimmung, die damit einhergeht. (Einen guten Überblick über die Entwicklung und Auseinanderentwicklung von Schule und Jugendhilfe gibt Grossmann 1987). Eindrucksvolles Beispiel für eine *Verschulung der Sozialpädagogik* ist noch immer *Berlin*, wo es zwar zu einer Etablierung von Sozialpädagogik kam, allerdings um den Preis der Subordination. Der gegenläufige Ansatz der Arbeiterwohlfahrt, die für Sozialarbeit in der Schule die Ansiedlung bei einem freien Träger fordert, hat auch nicht zu einer Ausweitung des Bereiches beitragen können. Gleichwohl kann „Schulsozialarbeit“ als erschlossenes Feld gelten, ihre professionellen Möglichkeiten sind bekannt, ihre Notwendigkeit offensichtlich. Einen guten Überblick über die verschiedensten Praxismodelle mit unterschiedlichen Ausprägungen von Bayern bis Berlin gibt das „Handbuch Schulsozialarbeit“ (Raab/Rademacker/Winzen 1987) oder auch das Buch „Erfahrungen mit Schulsozialarbeit“ (Fromann/Kehrer/Liebau, München 1987).

Aber nicht nur für die Schule, auch für die Jugendarbeit ist eine Sozialarbeit in der Schule ungewohntes Terrain. Zwar wird allenthalben über das Versagen der Schule geklagt, werden wechselseitige Vorwürfe erhoben und Verantwortung benannt, ein Schritt aufeinander zu findet jedoch nicht statt. Für SozialarbeiterInnen, die in der Schule arbeiten, ist dies eine zusätzliche Belastung, da sie zu Grenzgängern zwischen Schule und Jugendhilfe werden. So wie sie in der Schule zwischen SchülerInnen und LehrerInnen stehen, sehen sie sich auch im Spannungsfeld zwischen Schule und Jugendhilfe mit einem doppelten Mandat konfrontiert. Um *professionelle Handlungssicherheit und Sicherheit des Arbeitsplatzes* zu gewährleisten, müssen bei einer überfälligen Etablierung der Sozialarbeit in der Schule nicht etwa alle Erfahrungen neu gemacht werden, vielmehr bedarf es einer Auswertung bisheriger Organisationsmodelle. Als Resultat daraus ließe sich folgender Rahmen für die Sozialarbeit in der Schule abstecken:

Bei der Entwicklung einer gemeinsamen Konzeption müssen Sozialarbeiter/innen und Dipl.-SozialpädagogInnen bereits bei der Planungsphase integriert werden. Um für die praktische Arbeit einen Bestandsschutz für den sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Fachaspekt zu garantieren und abzusichern, müssen neben einem verbindlichen Kooperationsmodell bestimmte Grundsätze beachtet werden:

1. Die Berufsgruppe wird homogen zusammengesetzt, um Hierarchisierung und fachlicher Reduzierung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner entgegenzuwirken. Gerade die Berliner Erfahrung hat gezeigt, wie wichtig dieser Aspekt ist.

„Der Berliner Versuch, im Rahmen von Schulsozialarbeit Tätigkeitsprofile zu entwickeln, die der geringeren Qualifikationsstufe von Erziehern entsprechen, haben sich in der Praxis nicht bewährt, *da sich Schulsozialarbeiter komplexen Anforderungen gegenübersehen und folglich auch eine breite, qualifizierte Ausbildung benötigen*“ (Grossmann 1987, S. 154).

2. Die Gruppe der SozialarbeiterInnen/Dipl.-SozialpädagogInnen wird als eigener Fachbereich organisiert. Die Leitung übernimmt ein/e Sozialarbeiter/in – Dipl.-Soz.-päd., die gleichzeitig über das Team die Fachaufsicht ausübt. Der Bereich erhält eine eigene Ausstattung (Etat, Einrichtung, Verbrauchsmaterial), über deren Verwendung er selbst entscheiden kann.

3. Die *Einrichtung einer Koordinationsstelle bei der zuständigen Schulverwaltung* garantiert einen sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Fachstrang und den sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Fachaspekt der Arbeit. Im Neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) wird in §81 das Jugendamt zu einer Abstimmung und Zusammenarbeit mit der Schule aufgefordert. Dieser einseitigen Aufgabenzuweisung muß auf schulischer Seite eine Korrespondenzstelle gegenübergestellt werden.

4. *Beratungsarbeit, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit werden als fundamentale Bestandteile sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Arbeit konzeptionell abgesichert*, um eine Dominanz freizeitorientierter „Betreuung“ zu vermeiden.

5. Im Freizeitbereich kooperieren Lehrer/innen und Dipl.-Soz.-päd. Sozialarbeiter/innen.

6. SozialarbeiterInnen/Dipl.-Soz.-päd. üben keine Ersatzfunktionen für LehrerInnen aus.

Arbeitsansätze von Sozialarbeit in der Schule

Die im folgenden angeführten Methoden sind in der Praxis nicht als jeweils scharf voneinander abgegrenzt anzuwenden. Vielmehr werden sie im Rahmen der Intermethodik nach Erfordernis kombiniert und teilweise parallel bzw. überschneidend angewendet.

Beratung

Die Beratung erfolgt mit sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Beratungsmethoden unter Einbeziehung des schulischen und sozialen Umfeldes. Beratung versteht sich als Hilfe zur Selbsthilfe.

Arbeit mit Einzelnen

Sie soll zur Stabilisierung, Förderung und Entwicklung von Interessen und Fähigkeiten beitragen. Neben diesen allgemeinen Zielen wird sie auch beispielsweise bei folgenden Anlässen einsetzen:

Arbeit mit Gruppen/Soziale Gruppenarbeit

Die jeweiligen Ansätze korrespondieren mit den Anlässen der Gruppen. Die sozialarbeiterische/sozialpädagogische Kompetenz erlaubt, fachliche Einschätzungen vorzunehmen und die adäquaten Handlungsstrategien zu entwickeln und anzuwenden.

Freizeit- und interessenorientierte Arbeit, Jugendkulturarbeit

Sozialarbeit/Sozialpädagogik soll motivieren zur Entwicklung von Freizeitaktivitäten und Kultur. Sie greift Freizeitinteressen der Gruppen auf und stellt weitere Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und kulturellen Betätigung und Entfaltung vor. Ziele sind: alternative Freizeitgestaltung, Gruppenerlebnisse, Erfolgserlebnisse usw.

Sozialarbeit kooperiert bei diesen Aktivitäten eng mit Institutionen und Einrichtungen des Stadtteils.

Bildungsarbeit

Bildungsorientierte Gruppenarbeit soll zusätzlich und in ergänzender Form zum Auftrag der Schule Bildungs- und Aufklärungsprozesse bei Jugendlichen initiieren und fördern.

Problembezogene Gruppenarbeit

Problembezogene Gruppenarbeit muß dazu beitragen, Probleme der Jugendlichen aufzunehmen, Jugendliche für vorhandene Probleme zu interessieren und ihnen Möglichkeiten aufzeigen, diese zu erkennen, zu bearbeiten und so zu ihrer Überwindung beizutragen.

Behandlungsorientierter Ansatz mit Einzelnen und Gruppen

Die behandlungsorientierte Arbeit der Sozialarbeit in der Schule soll dazu beitragen, Kinder und Jugendliche bei der Lösung psychosozialer Probleme

zu unterstützen. Insbesondere sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, diese zu überwinden. Neben der sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Fachkompetenz werden im Bedarfsfall psychologische und medizinische Fachkompetenzen beteiligt.

Wegen der Sensibilität dieses Bereiches wird diese Arbeit nur durchgeführt, wenn die Erziehungsberechtigten ihre Einwilligung geben. Die Erziehungsberechtigten sollen in den Prozeß einbezogen werden.

Stadtteilorientierung/Gemeinwesenorientierung

Die besondere Stellung von Sozialarbeit in der Schule als Teil der Jugendhilfe führt zu einer notwendigen qualitativen Veränderung von Schule, indem Sozialarbeit in der Schule eine Vermittlung vornimmt zwischen den Orientierungsmustern Kinder und Jugendlicher und den Erwartungen der Schule.

Die Feld- und Lebensweltorientierung bietet neben dem Verstehen von Kindern und Jugendlichen als sich entwickelnde Individuen im Prozeß der Wechselwirkung verschiedener ökologischer Felder auch die Möglichkeit zum gemeinsamen Entwickeln von „Feldstrategien“ im Stadtteil.

Systemberatung

Sie beinhaltet die Mitarbeit und Beratung bei der Entwicklung und Gestaltung von Erziehungs- und Organisationsmodellen der Schule. Beispielhaft seien genannt: Maßnahmen der äußeren Differenzierung und ihre Folgen, Integration Behinderter, Ganztagsgestaltung, Disziplinarmaßnahmen, Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterricht, Einbeziehung außerschulischer Lebenswelten.

Aus den vorgenannten Gründen nehmen SozialarbeiterInnen und Dipl.-SozialpädagogInnen stimmberechtigt teil an Konferenzen und Besprechungen der schulischen Gremien. Zielgruppen von Sozialarbeit in der Schule sind aber nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Eltern und LehrerInnen.

Beratung von Eltern

Die notwendige Einbeziehung von Eltern in einen Beratungsprozeß erfolgt unter anderem durch Hausbesuche, Einrichtung und Angebot von Elternsprechstunden usw.; darüber hinaus können Elternberatung und Elternbildung durchgeführt werden, auch in Zusammenarbeit und unter Einbeziehung konkreter Hilfs- und Informationsangebote des Stadtteils.

System Schule

Das „System Schule“ als weitere Zielgruppe der Tätigkeit von Dipl.-SozialarbeiterInnen und Dipl.-SozialpädagogInnen erfordert vor allem eine intensive Zusammenarbeit mit den LehrerInnen, um durch gemeinsame Beratung und Arbeit eine jugendgerechte Schule auszuformen.

Beratung von LehrerInnen in sozialpädagogischen Fragen und rechtlichen Aspekten der Sozialarbeit

In der Schule stellen sich eine Reihe zusätzlicher Anforderungen und Aufgaben, die LehrerInnen aufgrund fehlender Ausbildung alleine nicht zu lösen vermögen. Die als Beratungsfachkräfte tätigen SozialarbeiterInnen und Dipl.-SozialpädagogInnen, die die schulpädagogische Arbeit der LehrerInnen ergänzen sollen, stellen daher ihr Fachwissen auch LehrerInnen zur Verfügung.

Andere Formen der Zusammenarbeit

Mitarbeit bei der Planung und auch eigenverantwortliche Durchführung von Klassenfahrten, Wandertagen, Aktions- und Projektwochen; in Absprache mit LehrerInnen Mitarbeit bei der Erstellung von Unterrichtseinheiten. Die angeführten Möglichkeiten sind natürlich in dieser Komplexität nicht kontinuierlich und an jeder Schule leistbar, sie zeigen aber den möglichen Rahmen auf. Es werden immer spezifische Arbeitsformen und Ansätze auf die jeweilige Situation und Möglichkeit vor Ort abgestimmt sein müssen. Auch ist zu bedenken, daß Sozialarbeit nicht die allkompetente Disziplin ist. Ihre Ausrichtung an der „Person-in-der-Situation-Konfiguration“ wird aber immer bestimmendes Element sein. So trägt sie nicht primär zu einer Änderung des Verhaltens (der „Störungen“) bei, sondern zu einer Änderung der Verhältnisse.

Wer leistet professionelle Sozialarbeit in der Schule?

Die Idee der Schulsozialarbeit wurde maßgeblich von Abels in der Bundesrepublik eingeführt. Er orientierte sich am Modell der amerikanischen Schulsozialarbeit (school social work), das einen hohen methodischen Standard aufweist.

In der gegenwärtigen Diskussion um veränderte Anforderungen an Schule kommt auch die Frage nach den notwendigen Kompetenzen auf. Dabei zielen LehrerInnen in ihrem Selbstverständnis als PädagogInnen auf eine soziale Pädagogik, dies ist eine begrüßenswerte Entwicklung. Allerdings besteht die Gefahr einer undifferenzierten Selbstüberschätzung, oder wie es ein Referent auf einer Tagung zum „Rechtsextremismus unter Jugendlichen“ ausdrückte, zu *Omnipotenzphantasien* der LehrerInnen *über Leistung und Machbarkeit*. Aus dem weiter oben dargestellten Mißverständnis bzw. der Unkenntnis über professionelle Sozialarbeit resultiert jedoch ein weiterer defizitärer Ansatz, die Stellenbesetzung mit ErzieherInnen als „SchulsozialarbeiterInnen“.

Mit der Einrichtung von Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik wurden schon im Strukturplan 1970 und im Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1970) für die personelle Ausstattung Sozialpädagogen/Sozialarbeiter vorgesehen.

Auch die Rollendifferenzierung bei den primären Tätigkeiten bezog sich ausschließlich auf Sozialpädagogen/Sozialarbeiter (vgl. Strukturplan S. 217ff.).

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk entwickelte auf dieser Grundlage Empfehlungen zur Durchführung von Modellversuchen. In diesen Empfehlungen werden Sozialpädagogen/Sozialarbeiter als Personal-ausstattung gefordert.

Schon in dieser Entstehungsphase war fachlicher Konsens, daß diese Arbeit nicht von ErzieherInnen geleistet werden kann.

Die anschließenden Erörterungen und Stellungnahmen der Gewerkschaften (vor allem GEW) und Arbeiterwohlfahrt (AWO) kamen zu gleichen Einschätzungen und Ergebnissen.

So forderte die GEW 1979 die Einstellung von Sozialpädagogen/Sozialarbeitern in den Schulen (vgl. GEW 1979). Die AWO vertritt personell die gleiche Position, fordert aber keine schulintegrierte, sondern offensive Jugendhilfe, die bei einem freien Träger angesiedelt sein sollte (vgl. Stellungnahme der AWO, Bonn 1985).

In der einschlägigen Literatur wird bis heute davon ausgegangen, daß *Schulsozialarbeit wegen der Vielschichtigkeit der Arbeitsanforderungen und notwendigen Erkennungs- und Handlungskapazität und Handlungskompetenz nicht von ErzieherInnen, sondern von Dipl.-SozialarbeiterInnen/Dipl.-Soz.-päd. geleistet werden muß*. In der Schule besteht das Aufgabenfeld nicht nur aus der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, auch Erwachsenen- und Familienarbeit muß vermehrt geleistet werden.

Zur ErzieherInnenausbildung heißt es im Achten Jugendbericht der Bundesregierung:

„Die Erzieherausbildung . . . hat das Berufsbild auf relativ niedrigem Qualifikationsniveau verfestigt.“ (S. 160) und auf Seite 164: „inzwischen gerät das Ausbildungskonzept der Fachschulen unter gewandelten Rahmenbedingungen in Probleme: Die Anforderungen in den Arbeitsfeldern ändern sich und zwingen zur Frage, ob und inwieweit die Ressourcen der Fachschule den Ansprüchen an Grundqualifikation, Souveränität und Reflexivität genügen können.“

Bereits in den Materialien (Band 8) zum 7. Jugendbericht der Bundesregierung wurden gravierende Defizite im Familienbezug in der Erzieherausbildung festgestellt.

Auch Erich Raab vom Deutschen Jugendinstitut München (DJI), seit 12 Jahren in der Forschung über Schulsozialarbeit tätig, kommt zu dem Schluß, daß die ErzieherInnenqualifikation nicht ausreichend ist, die Herausforderungen, denen sich Schule gegenüber sieht, zu bewältigen.

Als jüngstes Beispiel eindeutiger personeller Forderungen für den Bereich Schulsozialarbeit sei auf die Materialien des Landeswohlfahrtsverbandes Württemberg-Hohenzollern zur Schulsozialarbeit verwiesen (Stuttgart 1988, Band I-IV).

Auch dort wird gefordert, daß diese Aufgaben von Sozialarbeitern/ Sozialpädagogen wahrgenommen werden müssen, da ihre *rechtliche, administrative und theoretisch-praktische Kompetenz notwendig* sei. Auch Neumann/Ramseger fordern in ihrer Problemskizze zur ganztägigen Erziehung in der Schule eine personelle Ausstattung nur mit ausgebildeten Dipl.-Soz.-päd./SozialarbeiterInnen (Neumann/Ramseger 1990, S. 47f.).

Angesichts der oben skizzierten dynamischen Veränderungen ist es unverständlich, Sozialarbeit in der Schule lediglich als kompensatorischen Teil des Ganztagsbetriebs zu verstehen. An dieser Stelle muß auch darauf hingewiesen werden, daß alleine die Terminologie Bände spricht: eine „Schulsozialarbeit“ oder auch „Schulsozialpädagogik“ trennt sich selbst vom Feld der Jugendarbeit und begibt sich in die Emigration. Hinzu kommt, daß unter dem Etikett der „Schulsozialarbeit“ annähernd alles verkauft wird. Trotz der zwischenzeitlichen Etablierung dieses Begriffes greife ich den alten Disput wieder auf und plädiere für *eine Sozialarbeit in der Schule*. Die inhaltliche Einschränkung darf eben nicht durch „Schule“ erfolgen, vielmehr muß die fachliche Ausrichtung an der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und dort schwerpunktmäßig am Feld der Jugendarbeit erfolgen. Die abschließende Forderung muß daher lauten: Die überfällige Etablierung einer zweiten, einer sozialarbeiterischen Kompetenz in der Schule, mit entsprechender administrativer und personeller Absicherung muß endlich erfolgen!

Literatur

- Abels, H.: Sozialisation und Chancengleichheit. Differenzierte Erziehung am Modell der Schulsozialarbeit. Düsseldorf 1972.
- AK Hessische Schulsozialarbeit: Schulsozialarbeit. Frankfurt 1980.
- Baacke, D.: Jugend und Jugendkulturen. Weinheim und München 1987.
- Baacke, D.: Die 13- bis 18jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters. Weinheim und Basel 1985.
- Baacke/Heitmeyer (Hg.): Neue Widersprüche. Jugendliche in den achtziger Jahren. Weinheim und Basel 1987.
- Bargel, T./Kuthe, M.: Ganztagschule – Angebot, Nachfrage, Empfehlungen. Bonn 1990.
- Bartlett, H.: Grundlagen beruflicher Sozialarbeit. Freiburg 1979.
- Belardi, N. (Hg.): Soziale Arbeit, Band 1–3. Frankfurt am Main 1980.
- Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main 1973.
- BMJFFG: Achter Jugendbericht. Bonn 1990.
- Bohnsack, F. (Hg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise Frankfurt/M./Berlin/München 1984.
- Brodersen, I./Duve, F. (Hg.): Familienalltag. Ein Report des Deutschen Jugendinstituts. Reinbek 1989.
- Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk (Hg.): Schulsozialarbeit. Bd. 1–6. Bonn 1973–1979.
- Colemann, J.: Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachen in unpersönlichen Systemen. Weinheim 1986.
- Czerwenka, K. u. a.: Was Schüler von Schule halten. In: Die Deutsche Schule. 80, 1988, 2.
- Deutsches Jugendinstitut München (DJI): Schule – Arbeitsplatz für Lehrer und Sozialpädagogen. DJI-Materialien, Band 11. München 1984.
- Deutsches Jugendinstitut München (DJI): Soziale Handlungskompetenz für das Berufsfeld Schule. Materialien zur Schulsozialarbeit, Band 9. München 1983.

- Deutsches Jugendinstitut München (DJI): Hilfen für Schüler und Schule durch Sozialarbeit. Materialien zur Schulsozialarbeit, Band 4. München 1982.
- Deutsches Jugendinstitut München (DJI): Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familien heute. München 1988.
- Döring, D./Hanesch, W./Huster, E. U.: Armut im Wohlstand. Frankfurt/Main 1990.
- Fend, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt am Main 1988.
- Fend, H. u. a.: Sozialisierungseffekte der Schule. Weinheim und Basel 1976.
- Fromann/Kehrer/Liebau: Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. München 1987.
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hg.): Schulsozialarbeit an Gesamtschulen. GGG-Arbeitsmaterialien. Ammersbeck 1980.
- Geulen, D. (Hg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim und Basel 1989.
- GEW (Hg.): Schulsozialarbeit. Materialien und Ergebnisse einer GEW-Experten-tagung. Frankfurt am Main 1979.
- GEW Berlin: Entwurf des LAFG Gesamtschulen. Position der GEW-Berlin zur Weiterentwicklung der Gesamtschulen, Teil B: Sozialpädagogik an der Berliner Gesamtschule, S. 12-60, 1979.
- Goffmann, E.: Verhalten in sozialen Situationen. Gütersloh 1971.
- Goldbrunner, H.: Arbeit mit Problemfamilien. Mainz 1989.
- Greca, R.: Handlungsmuster in der Sozialarbeit. München 1989.
- Grossmann, W.: Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Weinheim 1987.
- Hamann, B.: Familie heute. Ihre Funktion und Aufgabe als gesellschaftliche und pädagogische Institution. Frankfurt am Main 1988.
- Hofmann, C.: Jugendberatung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsana-lysen, Alternative Konzepte, Modellvorstellungen. Bad Heilbrunn 1990.
- Holtappels, G.: Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerper-spektive. Bochum 1987.
- Hornfeldt/Lauf/Maxeiner: Für eine sozialpädagogische Schule. München 1977.
- Hornstein, W.: Lebenssituation und Lebensperspektiven von Kindern und Jugendli-chen in der Gesellschaft von heute. In: Hochschultag der Evangelischen Fach-hochschule Berlin, Berlin 1987.
- Hurrelmann, K. u. a.: Die Belastung von Jugendlichen durch die Schule. In: Die Deutsche Schule. 76, 1984, 5.
- Hurrelmann, K.: Plädoyer für mehr Ganztagschulen. In: Pädagogik. 1990, 3.
- Jordan, E./Sengling, D.: Einführung in die Jugendarbeit. München 1984.
- Kentler, H.: Verschlingt die Schulreform die Sozialpädagogik? In: betrifft: Erziehung. 1972, 10.
- Kledzik, Ulrich-J. (Hg.): Gesamtschule auf dem Weg als Regelschule. Hannover 1974.
- Lachmund, M.: Forderungen und Vorschläge zu einer AV Schulsozialpädagogik. PZ Berlin 1990.
- Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hg.): Materialien zur Schulsozialarbeit. I-IV (A. Mühlum) Stuttgart 1988.
- Lüscher, K.: Die postmoderne Familie. Konstanz 1990.
- Menzemer, U.: Leiden an der Schule. Eine sozialpädagogische Analyse. Frankfurt am Main 1981.
- Mühlum, A.: Chancen und Scheitern in der Schule. In: Zentralblatt für Jugendrecht. 1989, 4.

- Mühlum, A.: Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Frankfurt/Main 1982.
- Mühlum, A.: Sozialarbeit – Kompetenz statt Omnipotenz. In: Brennpunkte Sozialer Arbeit. Frankfurt/Main 1988.
- Mückenberger, U.: In: Georg, W. (Hg.): Arbeit und Wissenschaft, Arbeitswissenschaft. Bonn 1985.
- Neumann, U./Ramseger, J.: Ganztägige Erziehung in der Schule. Seelze 1990.
- Pädagogisches Zentrum Berlin (Hg.): „Zur Situation der pädagogischen Mitarbeiter an den Berliner Gesamtschulen“. Knief/Möller/Rieck/Schütte. Berlin 1980.
- Pädagogisches Zentrum Berlin (Hg.): Rechts- und Organisationsfragen im AUB der Berliner Gesamtschulen. Zusammengestellt von M. Knief und W. Seiring. Berlin 1977.
- Raab/Rademacker/Winzen: Handbuch Schulsozialarbeit. Weinheim und München 1987.
- Raab, E.: Anforderungen der Jugendhilfe an die Schule. Vortrag auf der Tagung der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule 19. 9. bis 22. 9. 1990 in Kassel. Unveröffentl. Manuskript.
- Reinicke, P.: Ausbildung von Fürsorgern/innen (Sozialarbeitern) in der DDR. In: Die Berufliche Sozialarbeit. 1990, 3.
- Salustowicz, P.: Schulsozialarbeit – Plädoyer für verlorene Sache? Darmstadt 1986.
- Schneider, J. u. a.: Schulsozialpädagogik. DJI Materialien Bd. 5. München 1982.
- Schöllchen, U.-T.: Hauptschulen auf dem Weg in die Ganztagschule. In: Die deutsche Schule, 82, 1990, 4, S. 466–473.
- Schweitzer, F./Thiersch, H. (Hg.): Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim/Basel 1983.
- Sinus-Institut (Hg.): Jugend und Wertewandel. Opladen 1983.
- Sinus-Institut (Hg.): Jugend privat. Opladen 1985
- Staufer, J./Stickelmann, B.: Klient Schule? „Erfahrungen machen“ im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule. Weinheim 1984.
- Tillmann, K. J. (Hg.): Sozialpädagogik in der Schule. München 1976.
- Tillmann, K. J. Schulsozialarbeit München 1982.
- Tillmann, K. J.: Sozialisationstheorien Reinbek 1989.
- Wendt, W. R.: Ökologie und soziale Arbeit. Stuttgart 1982.
- Wolff, R.: Perspektiven professioneller Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Memorandum zur Weiterentwicklung der Fachhochschulausbildung in Berlin im Zusammenhang mit der deutschen Einigung. FHSS Berlin 1990.
- Zeiber, H.: Die vielen Räume der Kindheit. Weinheim 1983.
- Zinnecker, J. (Hg.): Jugendliche und Erwachsene im Vergleich. Opladen 1985.
- Werner Glanzer*, geb. 1955; seit 1983 als Dipl.-Sozialpädagoge/Sozialarbeiter im Außerunterrichtlichen Bereich der Clay-Oberschule in Berlin-Neukölln (Gropiusstadt) tätig; 1990 abgeordnet in die Berliner Senatverwaltung Schule.
 Anschrift: Babelsberger Straße 2, 1000 Berlin 31.