Arno Heimgartner

SCHULSOZIALARBEIT IN DEN MITTELPUNKT

1. Einleitung

Einen Artikel zur Schulsozialarbeit zu schreiben ist emotional davon unterschieden, einen Artikel zur Schulsozialarbeit in Österreich zu schreiben. Sich um die Einzelstücke der österreichischen Schulsozialarbeit zu kümmern, stimmt nämlich nachdenklich. War es für SCHEIPL (1993, S. 306) nach etwa 90jähiger Geschichte der Schulsozialarbeit bereits angebracht, darauf hinzuweisen, dass es „eine Verkennung von vorfindlichen Gegebenheiten wäre, würde man davon ausgehen, dass es keine Probleme machte, Schulsozialarbeit an unseren Schulen zu etablieren", ist etwa zehn Jahre später die Zukunftsfrage in einer nach wie vor nur dezent sozialarbeiterisch um- bzw. mitgestalteten Schullandschaft wiederholt zu stellen. Auf der einen Seite stehen die sozialarbeiterischen Ambitionen, wie sie im Buch „Schulsozialarbeit in Österreich" von VYSLOUZIL und WEISSENSTEINER (2000) vertreten werden, auf der anderen Seite breitet sich die schulische Landschaft aus, in der eben nur selten Projekte zur Schulsozialarbeit widerständisch den Kopf heben.

Eingestreut in die Arbeit ist eine Befragung von 163 Jugendliche der Neuen Mittelschule St. Andrä in Graz im Rahmen der Schulsozialarbeit von Come on!, die von HEIMGARTNER (2000) durchgeführt wurde. Den Jugendlichen wurden 20 offene Fragen, 10 standardisierte Fragen und eine zeichnerische Aufgabe vorgegeben. Unter den gültigen Angaben stehen 46,5% weibliche, 53,5% männlichen Jugendlichen gegenüber. Jugendliche der ersten bis vierten Klasse werden befragt. Die Jugendlichen der dritten und vierten Klassen machen zusammen 55% aus, sind also etwas stärker vertreten als Jugendliche der ersten und zweiten Klassen. Die Altersangaben reichen von zehn Jahren bis zu 16 Jahren. Das Durchschnittsalter beträgt 12,85 Jahre.

2. Begriff, Namen und Berufsbezeichnung

Die beteiligten Fachleute sind sich durchwegs einig, die Diskussion zu „Schulsozialarbeit" und nicht etwa zu „Jugendzentrum in der Schule", „schulbezogener Sozialarbeit" oder „Sozialarbeit in der Schule" zu füh-

ren. Diese Präferenz fußt darauf, dass der zusammengeführte Begriff „Schulsozialarbeit" stärker das integrative Wunschmodell repräsentiert, in dem Schule und Sozialarbeit zusammenfließen, während die anderen Begriffe eher einen additiven Charakter besitzen, der durch zwei getrennte Becken verbildlicht werden könnte bzw. der die Versäulung von Schule und Sozialer Arbeit nicht in gleichem Maße aufzuheben anzeigt. Zumindest für die Schweiz bezweifelt allerdings VALSANGIACOMO (2002), dass trotz dem Zusammenziehen unter ein Dach Schule und Sozialarbeit durch die bestehenden Projekte für Schulsozialarbeit nicht vereint sind und dass also gemeinsames Wirken angenommen werden könnte.

Die MitarbeiterInnen werden demnach als SchulsozialarbeiterInnen tituliert. In Schweden arbeitet übrigens der „skolkuratorer" und in Holland geht „schoolmaatschappelij werk" von der Zunge. Im Schulalltag zieren allerdings Eigenamen die Eingangschilder, den manch ein/e Jugendliche/r ausgeheckt hat: Come on!, x-point, face2face oder good4u. Von den Jugendlichen werden die SchulsozialarbeiterInnen üblicherweise mittels Vor- bzw. Kosenamen angesprochen.

Zu MitarbeiterInnen in Schulsozialarbeitsprojekten und dadurch zu SchulsozialarbeiterInnen werden in Österreich am häufigsten SozialarbeiterInnen, aber auch SozialpädagogInnen, LehrerInnen mit Praxis im Sozialbereich u.a. Eine eigene Ausbildung für Schulsozialarbeit gibt es im deutschsprachigen Raum nicht. Schulsozialarbeit findet sich manchmal als Schwerpunkt integriert bzw. wird in Weiterbildungsangeboten thematisiert. In der prospektiv geführten Diskussion um eine mögliche Ausbildung zur Schulsozialarbeit winkt etwa VALSANGIACOMO (2002, S. 26) ab, denn ihm zufolge ist Schulsozialarbeit Sozialarbeit und „kein mysteriöses Neuland, welches neue Methoden oder gar neue Ausbildungsgänge verlangt."

3. Themen und Probleme von Schulsozialarbeit

„Schule ist ein Ort, an welchem verschiedene Gruppen zusammenleben und generell wesentliche Zeiten des Alltags und Lebens verbringen", stellt WEISSENSTEINER (2001, S. 163) fest. Schulsozialarbeit beschäftigt sich mit allen sozialen Themen, die für Jugendliche relevant sind. Das System Schule bildet dabei die Plattform, auf der sich Themen manifestieren, und es ist selbst Anlass für Anliegen und Schwierigkeiten.

Das System Schule wird in der Regel von der Schulsozialarbeit als gesellschaftliches Ereignis betrachtet. Schulsozialarbeit bezieht nicht nur Jugendliche, LehrerInnen, Eltern, Schulleitung und schulbezogene Dienste in die Arbeit ein, sondern ist mit dem Gemeinwesen bzw. dem Sozialraum insgesamt verbunden. Dazu zählen etwa Sozialprojekte, Betriebe, Ausbildungsstätten, die politischen VertreterInnen und das nachbarschaftliche Umfeld. Schulsozialarbeit vertritt demnach die Vorstellungen einer „community education" (vgl. RAAB u.a. 1987; WULFERS 1991, REINHARDT 1992, BRAUN / WETZEL 2000).

Schulsozialarbeit agiert konstruktiv, präventiv und problemorientiert, d.h. es werden gegenwärtig oder in der Zukunft erreichbare positive Ziele anvisiert (z.B. Lebensfreude, Persönlichkeitsbildung, Entspannung, soziale Kompetenz, Wissen im Sozialbereich, konstruktive Freizeitgestaltung, Gemeinwesenbeteiligung), es wird nach Möglichkeiten gesucht, negativen Entwicklungen (z.B. Sucht, Missbrauch, Kriminalität) vorzubeugen und es werden auftretende Probleme und Krisen (z.B. Gewaltvorfälle) zu bewältigen versucht.

DRILLING (2000, S. 50) gibt vor: „Schulsozialarbeit unterstützt Kinder und Jugendliche in der individuellen und sozialen Entwicklung. Persönlichen und sozialen Problemlagen will Schulsozialarbeit vorbeugen bzw. diese verhüten. Sie interveniert soweit möglich immer schon vor dem Eintreffen des unerwünschten Ereignisses oder Zustandes". Obwohl Schulsozialarbeit im günstigen Fall also gestaltend wirken möchte, bleiben auftauchende Probleme zentraler Ansatzpunkt der Arbeit. Die Grundprobleme sind oft erwähnt: Eine brüchige Familie, eine selektierende Schule und eine individualisierte Gesellschaft ummanteln die labile Lebensphase Jugend.

Das Wesen von fallbezogenen Problemen ist diffizil. In sozialen Systemen ist häufig nicht eindeutig, wer wem Probleme macht. Probleme können sich vermischen, verschieben oder verbergen und sie können unterschiedlich schwerwiegend eingeschätzt werden. Wenn Probleme beeinflussbar scheinen, kann man sich häufig nicht sicher sein, von wem, auf welchem Weg, und in welcher Zeit dies am vernünftigsten gemacht werden soll. Probleme können als Bewältigungsaufgaben wahrgenommen werden und sind in Geschehnisse verpackt stets Varianten des Lebens (vgl. THIERSCH 1983).
Zu den schulischen Problemen von Jugendlichen äußert sich THIERSCH (1983, S. 21) folgendermaßen: „Sie leben in einer Schule, die trotz aller

erkennbaren Neuerungen und Verbesserungen in den letzten 20 Jahren doch nicht imstande ist, Lebenserfahrungen in glaubwürdiger Form zu vermitteln, ja, die zunehmend in Gefahr steht, als Institution den Jugendlichen Lebenserfahrungen vorzuenthalten..." Dies ist auch deshalb gravierend, da Jugendliche in den vergangenen Jahrzehnten in Summe zunehmend mehr Lebenszeit in Schulen verbringen (vgl. PALENTIEN / HURRELMANN 1998).

Auf die Frage an Jugendliche, was an der Schule zu ändern wäre, erhält HEIMGARTNER (2000) im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Come on! folgendes Ergebnis: Zahlreiche bauliche, dekorative, organisatorische, politisch-rechtliche, bisweilen einfach witzige Vorschläge gehen ein. Manche scheinen schwer verwirklichbar, andere wiederum (z.B. „Klopapier und Seife in die WC geben") in Reichweite. Manche Vorschläge klingen offen (z.B. „Nicht so strenge Lehrer"), andere wiederum sind personifiziert (z.B. „Weniger Schreien von Lehrer A und Lehrerin B"). Viele Vorschläge zielen darauf ab, das Schulgebäude zu verschönern bzw. die Ausstattung zu verbessern. Von „die Klasse schmücken" und „die Wände anmalen" ist hier die Rede. „Ein schöner Tisch und ein schöner Sessel" werden ebenso wie verallgemeinernd „moderne Sachen" gewünscht. „Jedem Kind einen PC" lautet ein anderer Vorschlag. Die Klassen mögen vergrößert, der Turnsaal möge renoviert, ein neuer Sportplatz gebaut und neue Fußballtore aufgestellt werden. Ein Lift im Schulgebäude wird ebenfalls vermisst. Vermehrtes Heizen ist angesagt, damit es „im Winter wärmer" ist. Eine Halle soll an die Stelle des Innenhofes treten. Eine Jugendliche möchte „eine neue Schule bauen, weil unsere Schule sehr alt und schiach ist". Einige Vorschläge der Jugendlichen gehen in die Richtung einer Unterrichtsreduktion. „Mehr Pausen", „Pausen verlängern" oder generell „weniger Unterricht" und „mehr schulfrei" wird etwa gefordert. Andere SchülerInnen wünschen sich eine Anhebung von Unterrichtsstunden in einem bestimmten Unterrichtsfach (z.B. „mehr Turnen") oder eine andere Gestaltung eines Unterrichtfaches (z.B. „mehr Fußball", „weniger Aufgaben", „andere Sitzordnung"). „Essen und Trinken während der Unterrichtsstunde" gilt es zu überdenken, wobei „die Schuhe angelassen werden" sollten. Auch an die LehrerInnen wenden sich die Ideen. „Auch Lehrern das Rauchen verbieten" oder „die Benotung für Lehrer einführen" wollen die Jugendlichen. Auch die Entlassung einiger LehrerInnen wird ins Auge gefasst. Generell werden „mehr Rechte" für SchülerInnen eingemahnt. Eine Bezahlung für SchülerInnen könnte eingeführt werden. MitschülerInnen sollten stärker diszipliniert werden. „Schüler, die andere schlagen" soll-

ten etwa von der Schule gewiesen werden. Einige Aussagen enthalten ein deutliches Aggressionspotenzial: „Die Schule sprengen" bzw. „abbrennen" oder auch „Ausländer raushauen" sind Beispiele dafür.

Für manche Jugendliche ist Schule „der einzige Platz, wo sich wirklich jemand kümmert", wie es eine Lehrerin in einer Befragung von HEIMGARTNER (2000) ausdrückt. Zu familiären Problemen formuliert THIERSCH (1983, S. 21): „Heranwachsende werden groß in der Enge der zunehmend kleiner werdenden, sich auf sich selbst und ihre Beziehungsprobleme konzentrierenden und gerade damit überforderten Familie". Wenn etwa durch gravierende Wohnprobleme, vereinnahmende Berufstätigkeit, Scheidungskrisen, Armut oder elterliche Sucht wesentliche Beziehungs- und Unterstützungsleistungen fehlen, die Eltern in der Regel übernehmen, gerät auch das Schulleben ins Wanken. Nahezu verunmöglicht wird es durch familiäre Gewalthandlungen. Die empirische Studie „Gewalt in der Familie" von HALLER et al. (1998) schlüsselt für die Steiermark deren massive Präsenz auf.

Während man jedenfalls von einer veränderten Gesellschaft ausgehen kann, sind einige AutorInnen negativer. DRILLING (2000, S. 36) findet, dass „die persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Kontexte, in denen jungen Menschen heute aufwachsen, sehr viel spannungsreicher und konfliktgeladener sind". Schulsozialarbeit tritt für ein solidarisches Miteinander ein. Als essentielle Kompetenz im Miteinander von Gruppen legt Schulsozialarbeit wert auf Gruppenfähigkeit und Kommunikationsvermögen. Das Treffen von Entscheidungen und die Klärung von Konflikten werden dadurch zum Inhalt. Aggressive Kommunikation tritt etwa als Mobbing oder verbale Tätlichkeit auf. Nach einer Studie von NEVERMANN (1999, S. 121) gaben 56% von befragten Lehrkräften an, ein bis drei Kinder mit „deutlichen Verhaltensproblemen" in ihren Klassen zu haben. Schulsozialarbeit versucht Aussonderung und Schulverweise – unabhängig davon, ob es sich um ein leistungsbezogenes oder ein soziales Außenseitertum handelt – aufzufangen. Im Fall von verfügten Schulverweisen wird Schulsozialarbeit zum Begleiter beim Transfer.

Ein besonderer Unterstützungsbedarf, der sich stets individuell und strukturell niederschlagen soll, leitet sich aus Behinderungen ab. Schulsozialarbeit ist dabei nicht der Ort, dem SchülerInnen mit Behinderungen zugeordnet werden, sondern Schulsozialarbeit arbeitet daran, den zusätzlichen Unterstützungsbedarf aufzubringen sowie soziale und materielle Barrieren abzubauen, um ein integriertes Schulleben zu fördern.

Ein bedeutsames Gesellschaftsereignis ist Migration. Die Anzahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund variiert von Schule zu Schule stark – z.B. Stiftsgymnasium Melk etwa 2% der SchülerInnen mit Migrationshintergund, NMS in St. Andrä über 50% der SchülerInnen. Kulturelle Unterschiede können als Ressource für die Lebensgestaltung von Jugendlichen verstanden werden. Differenzen in Kleidung, Sprache, Essen oder Musik werden zu Möglichkeiten der Auseinandersetzung und Lebensgestaltung. Migration bedingt hingegen häufig, dass Jugendliche sich in ungewohnten Schulsituationen mit der Gefahr der sprachlichen, sozialen und ökonomischen Benachteiligung wiederfinden. Das traditionelle Schulsystem erweist sich bisweilen nicht ausreichend sensibel, migrationsbedingte Hürden wahrzunehmen und leichtere Einstiege und Übergänge zu schaffen.

Jugend ist jedenfalls mit einer Entwicklung in eine oft ungewisse Zukunft verbunden. Schulsozialarbeit will die persönliche und soziale Bildung stärken, zu der beispielsweise Selbstwahrnehmung oder authentische Beziehungsfähigkeit zu zählen sind, und reiht fachliche Ansprüche dahinter. Negative Lebensgefühle (z.B. Hass) und psychische Probleme (z.B. Angst) sind als Pubertätskrisen wahrzunehmen. Weglaufen, Kriminalität (z.B. Diebstahl), Drogenmissbrauch, Suizidgefährdung, Vandalismus, Sucht sind klassische Auswege von Jugendlichen, an denen auch Schulsozialarbeit zu arbeiten hat.

Einer der entscheidenden, schulnahen Lebensentwürfe betrifft die schulische bzw. berufliche Planung (vgl. STRAUßBERGER 2002). Es gilt Möglichkeiten des Probierens zu schaffen, die Artikulation jugendlicher Vorstellungen zu unterstützen und eine Übersicht über gesellschaftliche Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten samt dem dazugehörigen Unterstützungsnetz zu bieten. So wird Berufsorientierung, Lehrstellen- und Arbeitsplatzsuche betrieben. Zu begegnen sind etwa Informationsdefizite, Orientierungslosigkeit oder fremdbestimmte Vorgaben.
Vor allem im Pflichtschulbereich sind dauerhafte Absenzen bis hin zum Schulversagen, zur Schulverweigerung und zum Schulabbruch ein wichtiges Thema. Für Österreich versucht etwa STEINER (1998) eine quantifizierende Analyse und für Deutschland legt REIßIG (2001) Ergebnisse vor. Sogenannte Verweigerungskarrieren beginnen demnach am häufigsten zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr. RICHTER (2001, S. 56) spricht bereits von einer „Flucht aus der Schule" und VOLKHOLZ (2001, S. 311) sorgt sich, „wie man die Flucht aus der Schule stoppen kann?". Klärende Strukturen und Gegenprojekte wie „Factory – Die

Produktionsschule" in Linz, das auf Schul- und LehrabbrecherInnen spezialisiert ist, sind dafür gefragt.

Die Frage, was Jugendliche außerschulisch belastet, führt HEIMGARTNER (2000) im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Come on! zu folgender Aufzählung: Manche SchülerInnen „bedrückt nichts", manche SchülerInnen „bedrückt ganz viel". Manchmal liegt es bei einem Elternteil (z.B. „Papa schimpft", „Vater schreit", „Mutter hat mich hinausgeschmissen", „Mutter versteht keinen Spaß"), manchmal sind beide Elternteile belastend involviert (z.B. „Eltern geschieden", „Eltern streiten immer", „dass sie so traurig sind, ich weiß auch nicht warum"). Familiäre Gewalt (z.B. „Fotzen kriegen"), Arbeitslosigkeit (z.B. „Vater hat Arbeit verloren", „mein Vater hat keine Arbeit") und Trennung/Tod (z.B. „Meine kleine Schwester hat keinen Vater mehr", „Mein Papa kommt mich nie besuchen") werden erlebt. Geschwister können ärgerlich (z.B. „Bruder stört", „streite mit meinem Bruder immer") oder aber auch sehr fehlen (z.B. „Schwester wohnt weit weg", „Bruder und Schwester sind im Kosovo", „Schwester ausgezogen"). Auch Verwandte können bedrückend sein oder Sorgen bereiten (z.B. „Verwandte gehen auf mich los", „Opa krank", „kaum mehr Besuche bei Oma"). „Streit mit Freundinnen" oder von Freunden „ausgelacht werden", aber auch „keinen Freund zu haben" ist schlecht. Manche SchülerInnen sehen sich als Kern (z.B. „weil ich immer schlimm bin", „weil ich immer schuld bin"). Es belastet, „dass ich mein Leben hasse". Ähnliches kommt in der Formulierung „Ist mein Leben Scheiße, will ich manchmal nicht mehr Leben" zum Ausdruck. Teilweise stammt die Belastung aus der Vergangenheit (z.B. „Sachen, die ich leider erlebt habe"), teilweise geht es um die Zukunft (z.B. „ob ich weiter Schule gehen oder arbeiten soll").

4. Methoden und Aktivitäten von Schulsozialarbeit

Grundlegend für die Schulsozialarbeit kann die *tägliche Arbeit* mit den Jugendlichen sein. In Alltagsgesprächen und -aktivitäten wird auf diese Weise Beziehungsarbeit geleistet. Im Sinne von „Schule als Lebensort" (BRAUN / WETZEL 2001, S. 98) werden Regeln verhandelt, Zeit gestaltet und soziale Inhalte vermittelt. Es entwickelt sich Vertrauen, auf dessen Grundlage soziale Schwierigkeiten (erst) ausgesprochen werden. Eine offene Struktur, in der sich zentrale Lebensereignisse und Belastungen in alltäglichem Handeln zeigen, gibt der Schulsozialarbeit die

Möglichkeit zeitlich kongruent zu agieren. An Themen wie Kommunikation, Freundschaft, interkulturelles Handeln, Sexualität bzw. Streit, Gewalttätigkeit, Vorurteile, Ärger, Ablehnung wird nach Bedarf iterativ und integriert gearbeitet, oder sie werden in Gruppenarbeit oder als kleine Schulprojekte zu Schwerpunkten gemacht.

Der Alltag der Schulsozialarbeit ist nicht besetzt von Leistungszwängen, sondern er ist von jugendkulturellem Gestalten erfüllt: Reden, Musik, Bewegen, Kleiden, Lesen, Basteln sind dafür die Medien. Abseits von Autoverkehr und Geschäftsregalen haben Jugendliche quasi einen geschützten Raum, in dem sie mit Grundregeln meist den von ihnen gewählten Aktivitäten nachgehen können. Jugendliche kommen, um mit ihren Freunden ihre Zeit zu gestalten. Das Geschehen wird von den Jugendlichen individuell oder in Kleingruppen, getrennt nach Geschlecht oder gemischtgeschlechtlich, die Älteren und die Jüngeren getrennt oder gemeinsam usw. täglich neu geschaffen.

Schulische Anbindungen wie Hausübungen, Prüfungs- oder Referatsvorbereitungen werden als naheliegende Ziele der Jugendlichen akzeptiert und unterstützt, ohne aber schulischen Leistungsdruck zu übernehmen bzw. auszuüben. Im Sinne einer konstruktiven Freizeitgestaltung werden Videospiel oder Fernsehgerät meist weitgehend abgelehnt. Dies entspricht etwa WULFERS (2000, S. 19) Bedenken, dass Jugendliche durch Medien gefährdet werden.

Terminisierte Freizeitangebote betreffen Ausflüge (z.B. Skateboard-Park, Radfahren, Eislaufen), Besuche (z.B. Kino, Jugendzentren, Ludothek) und Feiern (z.B. Adventfeiern, Faschings-, Geburtstagspartys).

Wenn sich für einzelne Jugendliche Probleme massieren, werden *Beratungsgespräche* mit den Jugendlichen geführt. Jugendliche äußern teils explizit den Wunsch nach Beratung, teils ist der Übergang zwischen Alltags- und Beratungsgespräch fließend. Wenn LehrerInnen Probleme oder Handlungsbedarf bei Jugendlichen wahrnehmen bzw. durch Störungen des Unterrichts betroffen sind, haben sie die Möglichkeit, den Jugendlichen mit den SchulsozialarbeiterInnen zusammenzubringen. In vielen Fällen wird zunächst ein Clearing geleistet und die Problemkonstellation herausgearbeitet. Wird es als sinnvoll erachtet, weitet sich die Arbeit auf andere Personen aus. Als Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung von Come on! (HEIMGARTNER 2000) zeigte sich, dass 75% der häufigen Come on!-BesucherInnen zumindest häufig mit den

MitarbeiterInnen reden. Es gefällt den Jugendlichen, dass sie mit den MitarbeiterInnen „über alles reden" bzw. „die Meinung sagen" können. Die MitarbeiterInnen „hören zu", „helfen" und bieten „Informationen an". In einer Antwort wird etwa eine Schulsozialarbeiterin als „sehr lieb" bezeichnet. In einer anderen Antwort wird der Eindruck formuliert, dass „man immer erwünscht ist".

Gruppenarbeiten und kleine Schulprojekte bieten die Möglichkeiten einen Arbeitsprozess zu steuern und einzelne Inhalte stärker herauszuarbeiten. Methodisch ergibt sich ein Mix aus Elementen wie Erlebnispädagogik, Handwerk, New Games, Theater, Graffiti, Musik, Sprache, Tanz. Externe Verknüpfungen (z.B. mit Kunst- und Kulturszene, mit Wirtschaft und Sozialprojekten) unterstreichen den Event-Charakter. Zum einen sind mädchenspezifische („girls only"), zum anderen burschenspezifische Ansätze („boys only") angesetzt, die Entwicklungsmöglichkeiten im Vergleich zu einer permanenten Koedukation verbessern sollen. In den Aktivitäten lassen sich identitätsfördernde Verdichtungen (z.B. Schminken für Mädchen, Buben leben sich aus) als auch tendenziell gegensteuernde Öffnungen (z.B. Mädchen zur Technik, Buben kochen) wiederfinden.

Schulsozialarbeit beteiligt sich auch am *Unterricht*. Einzelne Unterrichtseinheiten können in Kooperation mit LehrerInnen zu Schwerpunktthemen wie Berufsorientierung, Rechtswesen oder HIV-Prävention gehalten werden. Auf diese Weise werden systematisch die Jugendlichen der Schule erreicht. SchulsozialarbeiterInnen nehmen auch an Veranstaltungen wie Wandertage oder Schulsportwochen teil, um den Kontakt mit den LehrerInnen, denen sie auch Unterstützung sind, und den Jugendlichen zu intensivieren. Wenn ausreichend Ressourcen vorhanden sind, kann Schulsozialarbeit bei kurzfristig bzw. auch erwartbaren Stundenausfällen (z.B. Krankheit, Religionsunterricht) Ersatz sein.

Schulsozialarbeit stellt zwischen verschiedenen Beteiligten *Vernetzung* her. Die Zusammenarbeit kann sequentiell bzw. in Arbeitszusammenkünften (z.B. HelferInnenkonferenzen, Arbeitskreisen) stattfinden. Schulsozialarbeit fungiert dabei teils als Mediator im System der Beteiligten, teils als Anwalt der Interessen der Jugendlichen. Eine Vielzahl von Beteiligten kommt in Frage. Jugendliche/r, Eltern, LehrerInnen (u.a. auch interkulturelle LehrerInnen), Schulleitung, schulspezifische Dienste (z.B. schulpsychologischer Dienst, Schularzt) und andere soziale Professionelle (z.B. SozialarbeiterIn, ErziehungshelferIn) sind erste Kontakt-

personen. Darüber hinaus ist der (fallbezogene) Austausch und die Zusammenarbeit (z.B. in Arbeitskreisen) mit Sozialprojekten, Betrieben, Schulen, Elternvereinen, Behörden, Polizei, Nachbarn, Krankenhaus oder PolitikerInnen usw. zu nennen.

Insbesondere die Zusammenarbeit mit den LehrerInnen bezeichnet DRILLING (2000, S. 43) als „einen der Schlüssel zum Erfolg". LehrerInnen finden in SchulsozialarbeiterInnen GesprächspartnerInnen. Manchmal werden SchulsozialarbeiterInnen dadurch zu einem Korrektiv schulischer Wahrnehmung. Bedeutung besitzen dabei nicht nur fallbezogene Kontaktierungen und formelle Treffen (z.B. Konferenzen), sondern auch der informelle Austausch (z.B. in Pausen) trägt zur Arbeit bei.

Elternabende, -sprechtage, -briefe geben Schulsozialarbeit Gelegenheit zur Präsentation und zum Austausch in Richtung Familie. Schulsozialarbeit organisiert anlassbezogene Treffen und über Projekte, Initiativen und Feste (z.B. Spiele-Flohmarkt, partizipative Schul(um)gestaltung, Umwelt- und Verkehrsberuhigungsaktionen, Musicalaufführungen) kommt es zur offenen Zusammenarbeit mit den Eltern. Ansprache und Aktivierung von Eltern, die schon ihren Kindern wenig Aufmerksamkeit widmen (können) bzw. in sozialen Brennpunkten leben, ist eine besondere Herausforderung (vgl. OLK / BATHKE / HARTNUß 2000).
Zu den großen Stärken zählt die Vernetzung mit anderen Sozialprojekten, die spezialisierte Aufgaben abdecken können. Häufig kontaktierte Einrichtungen von Come on! in Graz sind etwa Pasch (Beratungsstelle für arbeitssuchende Jugendliche), Mafalda (Beratungsstelle für Mädchen und junge Frauen), Kinderschutzzentrum (Hilfe für Kinder und Eltern), Kinderbüro (Informationsstelle für Kinder), Logo Jugendmanagement (Jugendinformationsservice), Zebra (Betreuungszentrum für MigrantInnen und Flüchtlinge), Aids-Hilfe Steiermark, Omega (Beratungsstelle für Flüchtlinge), Vivid (Fachstelle für Suchtprävention) sowie diverse Jugendzentren (vgl. HEIMGARTNER / MELNIZKY 2000).

Wichtig zu erwähnen ist auch, dass Schulsozialarbeit bisweilen aufpassen muss, nicht vereinnahmt zu werden. Schulsozialarbeit soll nicht als „Alibifunktion für alle möglichen Aktionen und Aufgaben herhalten, die unreflektiert von außen an sie herangetragen werden," meint etwa WULFERS (2000, S. 19). Dazu zählen etwa das Säubern des Schulhofes oder das Suchen von abwesenden SchülerInnen.

5. Infrastruktur und Modelle von Schulsozialarbeit

Von einem durchschnittlichen Modell österreichischer Schulsozialarbeit ist nicht auszugehen. Grob kann zwischen vier Modellen unterschieden werden: ein niederschwelliges Modell A (A wie Alltagsgestaltung mit Beratung und Krisenintervention), ein hochschwelligeres Modell B (B wie „Beratung und Krisenintervention"), ein Modell K (K wie Krisenintervention) und ein lehrkörperinternes Modell V (V wie „Vernetzung").

Modell A

Modell A kann im Vergleich zu den anderen Modellen als die vollständigere Variante bezeichnet werden (vgl. HEIMGARTNER / MELNIZKY 2000). Mit dem Besitz und der Ausstattung von *Räumen* bietet Schulsozialarbeit Jugendlichen die Möglichkeit, sich zurückziehen zu können. An mehrfach einsetzbaren Räumen sind mindestens drei zu empfehlen. In zwei Räumen kann der allgemeine Betrieb verlaufen, der nach lauteren (etwa Spiel) und leiseren Aktivitäten (etwa Entspannung, Hausübungen) geschlichtet werden kann. Ein durchaus kleinerer, dritter Raum soll Rückzugsmöglichkeit etwa für intensivere Gespräche oder Beratung geben. Die Büroausstattung ist ebenfalls unterzubringen. Zusätzlich sind spezialisierte Räume (z.B. Tischtennis-, Musik-, Computerräume) und Räume im Freien (z.B. Innenhöfe, Sportanlagen) wünschenswert. Wenn dann noch Wälder und Hütten wie bei der Schulsozialarbeit am Stiftsgymnasium Melk dazukommen, hat man es mit einer Raumausstattung deluxe zu tun.

Die *Ausstattung der Räume* zielt darauf ab, zu einer selbstgestalteten Freizeit einzuladen und Möglichkeiten der Entspannung wie der Qualifikation anzubieten. Zum Ausstattungsstandard zählt eine umfangreiche Spielesammlung. In die Komfortzone schlüpft man mit Tischfussball, Tischtennis, mehreren Computern mit Internetanschluss, Musikanlage, Haustieren oder Getränkeservice, im Freien sind etwa Basketballkörbe, Fußballtore oder Half-Pipe angesagt.

Mindestens zwei *SchulsozialarbeiterInnen* bringen mit sich, dass der Alltagsbetrieb bei LehrerInnen- und Elternkontakten, bei Vernetzungs- und Projekttreffen, Beratungsgesprächen oder HelferInnenkonferenzen nicht eingestellt werden muss. Zusätzlich können dadurch das Geschlecht der SchulsozialarbeiterInnen balanciert und die beruflichen Qualifikationen weiter gestreut werden.

Zu empfehlen sind tägliche *Öffnungszeiten* von 7 bis mindestens 17 Uhr. Sie ermöglichen Jugendlichen niederschwellig vor dem Unterricht, in Pausen und ausgefallenen Stunden, im Bedarfsfall parallel zum Unterricht und nach dem Unterricht Schulsozialarbeit aufzusuchen und deren Ressourcen zu nützen. LehrerInnen, Eltern und andere Berufsgruppen wie ErziehungshelferInnen finden so permanent Ansprechpersonen vor und SchulsozialarbeiterInnen haben durch ihre Anwesenheit die Möglichkeit, kontinuierliche (Beziehungs-)Arbeit zu leisten und sich intensiv am formellen und informellen Schulleben zu beteiligen.

Modell B

Das Modell B konzentriert sich auf Beratung, Gruppenarbeit, Projektarbeit, Unterrichtsbeteiligung und Vernetzung. Meist wird von einem Raum aus gehandelt. Für bestimmte Aktivitäten (z.B. Gruppenarbeit und Kleinprojekte) können im Bedarfsfall Räumlichkeiten der Schule aufgesucht werden.

Dieses stärker problemorientierte Modell verzichtet auf Niederschwelligkeit, die sich ergibt, wenn Jugendliche ihre Zeit selbstbestimmt und zeitlich ungebunden in Räumen der Schulsozialarbeit verbringen. Soziale Arbeit läuft damit eher Gefahr, nicht als gleichwertiger Partner dem System Schule Paroli zu bieten, dem Schulleben nur extern angegliedert zu sein und als Reparaturwerkstätte funktionalisiert zu werden.

Modell K

Die Schulwirklichkeit kennt über die beiden Modelle A und B hinaus Varianten von Schulsozialarbeit, deren Kern darin besteht, mit möglichst wenig finanziellem Aufwand Schulsozialarbeit zu betreiben. Diese besteht jedenfalls noch darin, in Krisenfällen eingebunden zu sein und nach Lösungen zu suchen. Die Minimalausstattung beginnt bei der Raumfrage: Schulsozialarbeit teilt sich mit anderen Dienste der Schule (z.B. dem Schularzt) einen wenig adaptierten Raum oder sie besitzt keinen eigenen Raum in der Schule. Kürzungen betreffen meist auch die Anwesenheit. Schulsozialarbeit ist dann nur zu bestimmten Zeiten (z.B. einmal in der Woche für zwei Stunden) präsent. Möglicherweise ist telefonische Erreichbarkeit oder ein Briefkasten gegeben. Einer/m SchulsozialarbeiterIn ist es in dieser Form möglich, an mehreren Schulen vorstellig zu werden.

Schulsozialarbeit steht in diesem Fall vor der Identitätsfrage, die Finger von etwas zu lassen oder doch irgendwie dabei zu sein. Ohne generelle, standardbezogene Entscheidung finden sich bei Modell K derzeit meist junge MitarbeiterInnen in dem Konflikt, engagiert sein zu wollen, eine Existenzmöglichkeit finden zu müssen und dem Gefühl, sich von außen herankämpfen zu müssen bzw. am Rande überlastet und zerrieben zu werden.

Modell V

Das Modell V unterscheidet sich von den übrigen Modellen dadurch, dass es von LehrerInnen, die an der Schule unterrichten, geführt wird. Die sozialarbeiterische Note besteht unter anderem darin, dass die Zusammenarbeit mit der lokalen Sozialarbeit intensiviert wird. Schulsozialarbeit wird dann als Vernetzung von Schule mit ansässigen Einrichtungen verstanden (vgl. ULES 1997). Über die Kooperation zwischen LehrerInnen und SozialarbeiterInnen zur Verbesserung der schulischen Situation berichtet etwa TIPPL (1998).

6. Die Trägerschaft und Internes

Die Trägerschaft von Schulsozialarbeit und damit die Koordinierungs- und Leitungsaufgaben sind unterschiedlich zu lösen. Zur Diskussion stehen die Schule selbst, eine öffentliche Institution (z.B. Jugendamt) oder ein freier Träger in der Jugendarbeit. Naheliegend ist es einen Kompromiss zwischen Schule und Jugendarbeit zu finden.

Bei Come on! in Graz ist es der Verein ISOP, der in enger Kooperation mit dem Stadtschulamt als Träger fungiert. Diese Kooperation drückt sich in der Besetzung einer Steuerungsgruppe aus. Das Projekt Schulsozialarbeit an der Informatikhauptschule Geblergasse wird vom Wiener Integrationsfonds, dem Elternverein und als Eu-Projekt geführt. Das Projekt face2face wird von der Stadt und dem Land Salzburg finanziert. Das Projekt good4u wird vom Verein für Bewährungshilfe und Soziale Arbeit Kapfenberg angeboten und von Schulen stundenweise angekauft.

In Schweden oder in den USA sind SchulsozialarbeiterInnen meist vom Schulsystem angestellt. Günstiger erscheint es, wenn Schulsozialarbeit nicht ausschließlich der Schulleitung unterstellt ist, um möglichst unbefangen eine eigenständige Position einnehmen zu können, vor allem

wenn es darum geht, Schule, LehrerInnen und Direktion selbst zu thematisieren.

Schulsozialarbeit benötigt wie andere Sozialprojekte auch ein Management nach innen und Öffentlichkeitsarbeit nach außen. In erster Linie soll Reflexion gewährleistet, Qualität gesichert und Entwicklung unterstützt werden. Supervision, Weiterbildung, Dokumentation, wissenschaftliche Begleitung und Evaluation gehören zum Standard (z.B. MERCHEL 1999).

Schulsozialarbeit ist derzeit häufig befristet installiert, so dass die Finanzierung regelmäßig in Frage gestellt ist. Die Unsicherheit über den Fortbestand übt u.a. einen existentiellen Druck auf die SchulsozialarbeiterInnen aus. Es ist wahrscheinlich, dass dies eine permanente Orientierung am Arbeitsmarkt und eine Abwanderung von erfahrenen Arbeitskräften auf sicherere Arbeitsplätze fördert.

7. Prinzipien als Ausgangspunkte

Schulsozialarbeit geht in der Regel von den zwei Prinzipien Freiwilligkeit und Partizipation aus.

Freiwilligkeit soll etwa für WULFERS (2000, S. 20) „konstituierend sein". Jugendliche suchen Schulsozialarbeit selbstgewählt auf, nehmen selbstgewählt Angebote wahr und können selbstgewählt wieder gehen. Generell können etwa Eltern nicht erwarten, dass SchulsozialarbeiterInnen die Anwesenheit von Jugendlichen sicherstellen. Dementsprechend können LehrerInnen Jugendlichen nur empfehlen, Schulsozialarbeit aufzusuchen. Freiwilligkeit bedingt nicht, dass keine Vereinbarungen ausgehandelt werden. So geht schon im einfachen Fall der Teilnahme an Ausflügen eine Entscheidungssituation voraus.

Unter *Partizipation* ist zu verstehen, dass die Gestaltung von Infrastrukturen und Aktivitäten im Rahmen von Schulsozialarbeit gemeinsam mit den Jugendlichen geleistet wird. Es wird generell – in Planung und Umsetzung – die Beteiligung der Jugendlichen erwirkt. Jugendliche konsumieren in wesentlichen Bereichen nicht passiv Schulsozialarbeit, sondern sie füllen Schulsozialarbeit mit ihren Einfällen und Zielen. Die Gestaltung von Schulsozialarbeit wird demnach in der Regel mit den Jugendlichen verhandelt. Dies entspricht der allgemeinen Forderung nach

gesellschaftlicher Beteiligung von Jugendlichen, wie sie etwa PALENTIEN HURRELMANN (1998, S. 31) formulieren: „Ziel einer demokratischen Gesellschaft muss es sein, Kinder und Jugendliche an allen wesentlichen Entscheidungen in ihrer Lebenswelt direkt zu beteiligen".

8. Schulsozialarbeit im internationalen Vergleich

Insgesamt sind es in Österreich etwa 10 bis 15 Projekte, die sich schulsozialarbeiterisch betätigen. Da einige dieser Projekte von einer/m MitarbeiterIn getragen werden, kann man schätzen, dass etwa 20 SchulsozialarbeiterInnen in Österreich tätig sind. Während für Deutschland etwa die Studie von LIPSKI und KELLERMANN (2002) gelten kann, nach der etwa 22% der Schulen in Deutschland mit Schulsozialarbeit operieren, bleibt für Österreich dieser Wert unter 1%. Während NIESLONY (1997) für Holland eine erste Entwicklungsphase von 1945 bis 1960 und eine zweite von 1960 bis 1970 eingrenzt und eine Differenzierung nach Schultypen einbringen kann, ist in Österreich im Jahr 2002 von einer Konsolidierung nicht zu sprechen.

Das Forum SUSA ist bemüht, einen Austausch (z.B. mittels Tagungen im Jahr 1999 und 2000) der österreichischen Szene herzustellen und verschiedene Standards zu etablieren, auf denen die individuelle Gestaltung aufsetzen kann.

Während der übliche Vergleich mit Ländern wie Holland, Deutschland, Großbritannien, USA, Kanada oder Schweden oder auch mit den selten genannten wie Malta oder Ghana, in denen Schulsozialarbeit grundsätzlich angelegt ist, eher schmerzt, tröstet HUXTABLES (2001 S. 62) Nennung Österreichs in einem Satz mit Ländern wie Korea, Japan, Schweiz, Neuseeland, Russland, Lettland, Ungarn, Litauen, Estland oder Saudi-Arabien als Länder, „die erst jüngst begonnen haben, Schulsozialarbeit aufzubauen", ein wenig. Allerdings ist im Gespräch, dass etwa die Schweiz sich anschickt, diese Gruppe in Kürze zu verlassen (vgl. DRILLING 2001).

In die nationale und internationale Szene von Schulsozialarbeit lässt sich auch im Internet blicken. Einige Web-Adressen seien ohne Garantie auf deren dauerhafte Gültigkeit erwähnt:

Forum SUSA, Österreich
http://www.schulsozialarbeit.at/

Come on! Schulsozialarbeit, Verein ISOP, Graz
http://www.isop.at/

x-point Schulsozialarbeit, St. Pölten
http://www.sozak-stpoelten.ac.at/schulsozialarbeit.html

Schulsozialarbeit Geblergasse, Wien
http://members.aon.at/schulsozialarbeit/

Kommunikationszentrum kus4you, Wien
http://www.kus4you.gmxhome.de/
Schulsozialarbeit Rieden und Vorkloster, IFS, Bregenz
http://www2.vol.at/ifs/html-texte/schulsoz.htm

School Social Work Association of America
http://www.sswaa.org/

Schulsozialarbeit in der Schweiz
http://www.schulsozialarbeit.ch/

Schulsozialarbeit in Deutschland
http://mlucom6.urz.uni-halle.de/erzwiss/gliederung/paed/ssa/index.htm

Schulsozialarbeit in Schweden
http://www.skolkurator.nu/

Schulsozialarbeit in Finnland
http://www.koulukuraattorit-skolkuratorer.fi/index.htm

9. Die Einführung von Schulsozialarbeit

Das Initiieren von Schulsozialarbeit wird von COULIN-KUGLITSCH (2000, S. 74) als „nicht einfach" bezeichnet. Dies gilt vor allem, solange nicht ein strukturelles Handeln im Zusammenwirken von Sozial- und Bildungspolitik dem individuellen Stückwerk zugrunde gelegt wird.

Während VYSLOUZIL (2001, S. 8) das System Schule als „alteingesessen" bezeichnet, ist WULFERS (2001, S. 13) mit der Beschreibung als „starr" schärfer. NOPP (2002, S. 28) wiederum sieht „in der Finanzierungsfrage das Hauptproblem". Neben der finanziellen und räumlichen

Abklärung sind zu Beginn vor allem Dispute zwischen den verschiedenen Professionen die Regel. Während Eltern und ElternvertreterInnen in der Regel für Schulsozialarbeit plädieren, berichtet auch DRILLING (2001, S. 82) von einem „ungutem Gefühl", das seitens mancher LehrerInnen bestehen kann. Vorbehalte von LehrerInnen gehen etwa in die Richtung

(a) keinen Bedarf an Sozialarbeit zu haben,
(b) die sozialen Aufgaben selbst zu erledigen,
(c) soziale Probleme durch Schulsozialarbeit nur hochzuspielen,
(d) nicht mehr sozial aktiv werden zu dürfen bzw.
(e) mit einem Schulsozialarbeitsprojekt als „Problemschule" etikettiert zu werden.

Bei der Befragung von OLK, BATHKE und HARTNUß (2000) fühlen sich jedenfalls 35% der unter 40jährigen und 65% der über 40jährigen LehrerInnen für die Beratung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit sozialen Problemen ohne zusätzliche Ausbildung in der Lage. Diese Ansicht tendiert dazu, die Schwierigkeiten jugendlicher Lebensbewältigung angesichts der gesellschaftlichen Realität zu verharmlosen, die Leistung von Sozialarbeit zu unterschätzen und vor allem die Unterschiede von Sozialarbeit zum System Schule zu nivellieren. Eine Lehrerin, die in der Schule von Come on! arbeitet, kritisiert an Schulen ohne Schulsozialarbeit (HEIMGARTNER 2000): „Ein Kind bleibt ein Problemkind, ohne dass man irgendwie nachfragt oder sich damit beschäftigt warum. (...) Diese Fragen bleiben auch heute in vielen Schulen unbeantwortet".

Klassen mit vielen SchülerInnen, Lehrpläne, Notengebung oder feste Zeitvorgaben erschweren etwa eine individuelle und offene Beziehungsarbeit, eine weiterführende Elternarbeit oder ein spezialisiertes Vernetzungsvermögen. Vor allem der Umgang mit schulischen Problemen profitiert von einer zusätzlichen Instanz mit einem alternativen Bildungskonzept.

Schulsozialarbeit verdichtet dabei das soziale Netz und intensiviert das soziale Engagement von LehrerInnen. Dies führt eher zu einer Aufwertung der Schule und zu medialem Lob. Das „Erleben von Schule wird verändert" (NEVERMANN 1999, S. 7). Es ist nicht im Interesse der Schulsozialarbeit zu verhindern oder zu skandalisieren. Schulsozialarbeit trägt im Gegenteil dazu bei, Schulleben zu gestalten und Krisen zu ver-

hindern. Die Etikettierungssorge würde sich bei einer weiteren Verbreitung von Schulsozialarbeit ohnedies erübrigen (vgl. GROSSMANN 1987).
Einige Schulleitungen leisten sich Schulsozialarbeit, um ihr soziales Angebot zu verbessern. Sie integrieren in ihren schulpädagogischen Alltag ein Sozialprojekt und heben dadurch die Qualität der Schule als sozialer Bildungs- und Erfahrungsraum. In manchen Schulen waren SozialarbeiterInnen in ihrem Streben, Sozialarbeit in zentralen Lebensräumen von Menschen gestalten zu können ausreichend lästig. In einigen Fällen gründet Schulsozialarbeit auf einer handfesten, meist öffentlich präsenten Krise (z.B. Gewalthandlungen), die engagierte LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, Eltern und verschiedene Berufsgruppen betroffen an einem Konzept basteln lässt.

10. Am Ende

Es sei an dieser Stelle vor einer möglicherweise leichtfertig im Text gepflanzten Aufbruchsterminologie in Hinblick auf die österreichische Schulsozialarbeit gewarnt. Sie ist zu dick aufgetragen und verfolgt die Idee eine resignative Stimmung zu vermeiden, die Schulsozialarbeit in Österreich als Liebhaberei degradieren würde. Allerdings wäre es wichtig, wenn es jetzt gelänge, Schulsozialarbeit in Österreich zu etablieren ...

Literatur

BRAUN, K.-H. / WETZEL, K.: Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied 2000.

COULIN-KUGLITSCH, J.: Fachliche Standards und Rahmenbedingungen für einen sinnvollen und effizienten Einsatz von Schulsozialarbeit. In: VYSLOUZIL, M. / WEISSENSTEINER, M. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich – Projekte mit Zukunft. Wien 2000, S. 73-92.

DRILLING, M.: Jugendhilfe und Schule. Erfahrungen mit drei Jahren Schulsozialarbeit in Basel (Schweiz). In: VYSLOUZIL, M. / WEISSENSTEINER, M. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich – Projekte mit Zukunft. Wien 2000, S. 35-54.

DRILLING, M.: Schulsozialarbeit – Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern 2001.

GROSSMANN, W.: Aschenputtel im Schulalltag. Weinheim 1987.

HALLER, M. / HÖLLINGER, F. / PINTER, A. / RAINER, B.: Gewalt in der Familie – Ergebnisse einer soziologischen Studie in Zusammenarbeit mit Sozialeinrichtungen, Polizei und Gericht. Graz 1998.
HEIMGARTNER, A.: Über alles Reden – Befragung der SchülerInnen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Schulsozialarbeit Come on!. Graz 2000.
HEIMGARTNER, A. / MELNIZKY, D.: Come on! Bewegt – Schulsozialarbeit in Graz. In: VYSLOUZIL, M. / WEISSENSTEINER, M. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich – Projekte mit Zukunft. Wien 2000, S. 115-144.
HUXTABLE, M.: Schulsozialarbeit – weltweite Profession. In: VYSLOUZIL, M. / WEISSENSTEINER, M. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich – Projekte mit Zukunft. Wien 2000, S. 55-70.
LIPSKI, J. / KELLERMANN, D.: Schule und soziale Netzwerke. Zwischenbericht. Deutsches Jugendinstitut. München 2002.
MERCHEL, J. (Hrsg.): Qualität in der Jugendhilfe. Münster 1999.
NEVERMANN, Ch. Schulstationen in der Praxis. Berlin 1999.
NIESLONY, F.: Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Opladen 1997.
NOPP, U.: Schule + Sozialarbeit = Schulsozialarbeit? In: SIÖ, 2, 2002, S. 28.
OLK, T. / BATHKE, G.-W. / HARTNUß, B.: Jugendhilfe und Schule. Weinheim 2000.
PALENTIEN, Ch. / HURRELMANN, K.: Veränderte Jugend – veränderte Formen der Beteiligung Jugendlicher? In: PALENTIEN, Ch. / HURRELMANN, K. (Hrsg.): Jugend und Politik. Neuwied 1998, S. 11-20.
RAAB, H. / RADEMACKER, H. / WINZEN, G.: Handbuch Schulsozialarbeit. Deutsches Jugendinstitut. München 1987.
REINHARDT, K.: Öffnung der Schule – Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Basel 1992.
REISSIG, B.: Schulverweigerer in Deutschland. In: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Das Forschungsjahr 2000. München 2001.
RICHTER, I.: Die achte Todsünde der Bildungspolitik – Die Vernachlässigung sozialer Brennpunkte. In: BRUHNS, K. / MACK W. (Hrsg.): Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Opladen 2001, S. 53-72.
SCHEIPL, J.: Schulsozialarbeit: Von der Krisenintervention zur Innovation. In: GANGL, H. / KURZ, R. / SCHEIPL, J. (Hrsg.): Brennpunkt Schule. BmfUK. Wien, S. 303-308.
STEINER, M.: Schulversagen in Österreich. Wien 1993.
STRAUSSBERGER, S.: Erwachsenwerden im Kontext der Schulsozialarbeit – Zukunftsorientierung als Arbeitsprinzip. Diplomarbeit. Graz 2002.
THIERSCH, H.: Zum Unbehagen bei unserem Reden über Jugendprobleme. In: SCHWEITZER, F. / THIERSCH, H. (Hrsg.): Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim 1983, S. 18-29.

TIPPL, H.: Schulsozialarbeit. Kooperation zwischen LehrerInnen und SozialarbeiterInnen an einer Hauptschule zur Verbesserung der schulischen Situation. Dissertation. Graz 1998.

VALSANGIACOMO, M.: Schulsozialarbeit ist Sozialarbeit ist ... In: SOZIAL AKTUELL. 13, 2002, S. 24-28.

VOLKHOLZ, S.: Kann man die Flucht aus der Schule stoppen? In: BRUHNS, K. / MACK W. (Hrsg.): Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Opladen 2001, S. 311-314.

VYSLOUZIL, M. / WEISSENSTEINER, M. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich – Projekte mit Zukunft. Wien 2000.

WEISSENSTEINER, M.: Suchtprävention pur! In: VYSLOUZIL, M. / WEISSENSTEINER, M. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich – Projekte mit Zukunft. Wien 2000, S. 161-182.

WULFERS, W.: Schulsozialarbeit – Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. Hamburg 1991.

WULFERS, W.. Schulsozialarbeit – Warum, wie und wohin. In: VYSLOUZIL, M. / WEISSENSTEINER, M. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich – Projekte mit Zukunft. Wien 2000, S. 13-34.