

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 81 (1994)  
**Heft:** 10

**Artikel:** Schule und Sozialpädagogik : zukünftige Partner?  
**Autor:** Tanner, Hannes  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-531984>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 16.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Schule und Sozialpädagogik – zukünftige Partner?

---

*Angesichts wachsender sozialer Probleme im Umfeld von Schulen müssen Schule und Jugendhilfe neue Wege der Zusammenarbeit finden. Hannes Tanner zeigt, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit diese Partnerschaft zustande kommen kann.*

Ein aufsehenerregendes Szenario in einer Zürcher Agglomerationsgemeinde: Sehr kurzfristige und eindringliche Einladung aller Eltern von Schülern der 5. und 6. Primarklasse. Der Einladung mit Hinweisen auf Aktivitäten von Jugendbanden, über die informiert werden soll, ist eine vorbereitete Empfangsbestätigung beigelegt, welche den Lehrern mit Unterschrift der Eltern zurückgegeben werden soll. Der Singsaal dann bis auf den letzten Platz gefüllt. Lehrerinnen und Lehrer orientieren, unterstützt von Spezialisten der Jugendabteilung der Kantonspolizei und örtlichen Polizeibeamten, über zunehmend besorgniserregende Beobachtungen: Einschüchterungen jüngerer Schüler durch ältere, Treffen von Jugendbanden auf dem Schulareal und Einschüchterung anderer Benützer des Schulareals, Entwendung von Kleidungsstücken mit Emblemen bestimmter Fraktionen der Jugendkultur. Beim Hinweis auf Erpressung jüngerer Schüler zur Herausgabe von Geld horchte die Lehrerschaft auf, beim Hinweis auf Erpressung eines Schülers zur Beschaffung einer Waffe schlugen sie Alarm und riefen die Eltern in einer Dringlichkeitsaktion zusammen, um sie zu vermehrter Wachsamkeit aufzurufen. Die Aktion fand ein zwiespältiges Echo: Die in dieser Sache engagierteren Lehrerinnen und Lehrer, welche in den Vortagen halbwegs die Rolle von Ermittlungsbeamtinnen und -beamten übernommen hatten, sassen mit den Polizeivertretern auf dem Podium, die andern unter dem Publikum. Die einen Eltern beklagten den Verlust von Ruhe und Sicherheit, andere Eltern beklagten die Verunglimpfung ihrer Kinder, die aufgrund oberflächlicher Indizien (Bekleidung mit modischen Emblemen usw.) schon mit Aktivitäten von Jugendbanden in Zusammenhang gebracht und haltlos stigmatisiert worden seien... Der Appell aus dem Publikum, dass die Koppelung von Lehrer- und Detektivrolle das nötige Vertrauen in Lehrerinnen und Lehrer schmälern und sich nun die Schul- und Jugendbehörden mit einer auf die ganze Gemeinde erweiterten Perspektive der angesprochenen Probleme anzunehmen hätten – ist er ins Leere verhallt? Vom Jugendsekretariat war niemand da, aber auch niemand eingeladen worden. Und Wochen später erklärte ein Mitarbeiter des Jugendsekretariates, von der Lehrerschaft habe sich niemand gemeldet. Werden die überlasteten Jugendbehörden in einer Zeit, wo viel von Prävention gesprochen wird und nötige Geldmittel laufend gekürzt werden, erst aktiv, wenn sich die Probleme in noch deutlicherer Form manifestieren?

*Die einen Eltern beklagten den Verlust von Ruhe und Sicherheit, andere die Verunglimpfung ihrer Kinder.*

Dieses Beispiel ist nicht konstruiert, es hat sich vor rund zwei Jahren real so abgespielt. In der Presse wurde es nie aufgegriffen und kriminalstatistisch nicht erfasst: In der Wahrnehmung von Gewalt im schulischen Umfeld liegt es statistisch im Bereich der Dunkelziffer. Angesichts häufiger Einschüchterung der Opfer von Gewalttätigkeiten und der fließenden Grenzen zwischen harmloser Rauferei und Gewalttätigkeit bleibt auch andernorts vieles im Dunkeln.

Unser Fallbeispiel ist in zweierlei Hinsicht erhellend: Es zeigt einerseits einen Bedarf an sozialpädagogischem Handeln im Umfeld der Schule, gleichzeitig aber auch die vielerorts noch sehr mangelhafte Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Dieser Mangel hat zum einen historische Wurzeln, beruht zum andern aber auch auf einem überholten Lehrerbild; dem Bild erfahrener LehrerInnen, die ohne fremde Hilfe mit jeder noch so schwierigen Erziehungssituation zu Rande kommen.

---

### **Sozialpädagogik – Erziehung ausserhalb von Schule und Familie**

*Bis in die sechziger Jahre sind Schule und Sozialpädagogik stark voneinander abgegrenzt: Der Sozialpädagogik war die Funktion einer «Notstandspädagogik» zugedacht.*

Von den zwanziger Jahren bis zu der in den sechziger Jahren einsetzenden Gesamtschul-Diskussion beobachten wir eine starke Abgrenzung von Schule und Sozialpädagogik, wonach sie, trotz gemeinsamem Bemühen um «die Förderung des körperlichen, geistigen und sittlichen Gedeihens der Schulkinder» (Kerschensteiner 1922, S.136) getrennte Wege gehen müssten, weil sie sich in ihren Aufgabenstellungen, Arbeitsformen und Instrumentarien allzu sehr unterscheiden. In Abgrenzung zur Schule wurde der Sozialpädagogik vor allem die Bekämpfung sozialer Notlagen und damit gleichsam die Funktion einer «Notstandspädagogik» zugedacht. In dieser Abgrenzung widerspiegelt sich die vom Wunsch nach einem eigenständigen Arbeitsbereich getragene Definition Gertrud Bäumers, welche die «Sozialpädagogik» nicht als ein umfassendes pädagogisches Prinzip definierte, welches die gesamte Pädagogik, ihre Theorien, ihre Institutionen und die Schule prägen sollte, sondern als Ausschnitt bzw. Teilmenge der Erziehung ausserhalb von Schule und Familie: Der Begriff der Sozialpädagogik «bezeichnet (...) alles, was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist. Sozialpädagogik bedeutet hier den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie ausserhalb der Schule liegt» (Bäumer 1929, S. 3). Diese «negative» Abgrenzung war für die sozialpädagogische Theorie und Praxis bis in die Gegenwart hinein sehr bestimmend.

Auch in der Schweiz konzentrierte sich die «Schulkinderfürsorge» jahrzehntelang ausschliesslich auf die (physische) Sicherstellung der Lernfähigkeit der Schüler, die Verbesserung der Hygiene in der Kinderpflege, die Bekämpfung der Armut und die Sicherstellung einer ausreichenden Ernährung (vgl. dazu Dritter Zürcher Jugendhilfekurs 1927; Steiger 1932, 1948; Rickenbach 1963, 1972). Die Schulkinderfürsorge hatte also lange die Funktion der Nothilfe im Falle defizitärer sozialer und wirtschaftlicher Verhältnisse der Familie und die Funktion der Prävention wirtschaftlicher und gesundheitlicher Fürsorgebedürftigkeit. Ihre Tätigkeit beschränkte sich im Sinne des Subsidiaritätsprinzips weitgehend auf die Schaffung von Angeboten so-

zialer Unterstützung sowie auf erzieherische, wirtschaftliche und gesundheitliche «Vorkehren» (Schülerspeisung, Bekleidung bedürftiger Schulkinder, Schulgesundheitspflege, Ferienkolonien für gesundheitlich gefährdete und kranke Kinder sowie auf die Förderung von familienergänzenden Betreuungsangeboten [Horten, Tagesheimen usw.], Schülerbibliotheken, Schülerzeitschriften, Filmerziehung, musischer Erziehung, Freizeitzentren usw.). Trotz behutsamer Grenzüberschreitungen blieb die von Gertrud Bäumer negativer Definition gestützte Ausgrenzung der Sozialpädagogik in Bereiche ausserhalb von Schule und Familie wegleitend, selbst wenn sie vereinzelt durchbrochen wurde (beispielsweise in der Institution des Schulheims als Verbindung von Schule und stationärer Jugendhilfe).

---

### **Annäherung von Schule und Sozialpädagogik im Rahmen neuerer Bildungsreformen**

Im Zuge der Diskussion um die Einführung der Gesamtschule wurde in der Bundesrepublik Deutschland der Ruf nach einer Verbindung von Schule und Jugendhilfe laut. Die Schule begründete ihr Interesse an sozialpädagogischen Hilfestellungen mit dem Hinweis auf neuartige Anforderungen und Probleme, die mit der Einführung von Gesamtschulen geschaffen worden sind: Probleme, die aus der Zusammenfassung bisher getrennter Schulformen zu integrierten Gesamtschulen resultierten. Diese bewirkten durch ihre Grösse und stärkere Differenzierung nach Begabung, Neigung und Leistung bei vielen Lehrern und Schülern als unerwünschte Nebenfolge eine Steigerung von Erfolgszwängen, Leistungsdruck, Versagensängsten, Unsicherheit und sozialer Isolation. Der Schulsozialarbeit wurde zunächst zugedacht, die Funktionsfähigkeit des Systems Schule auch unter veränderten Organisationsbedingungen zu sichern und auftretende Störungen im leistungsbezogenen Selektionsprozess der Schule abzubauen. Die Schulsozialarbeit geriet damit in den Widerspruch zwischen Hilfe zu optimaler Anpassung der Schüler an Erwartungen der Schule und Parteinahme für Schüler im Falle belastender Lebensereignisse und Entwicklungsprozesse sowie drohender Überforderung und Benachteiligung durch die Schule.

*Der Schulsozialpädagogik sollte zunächst die Funktionsfähigkeit des Systems Schule sichern und Störungen in der Schule abbauen.*

Auf dem Hintergrund dieses grundlegenden Widerspruchs orientierte sich die Diskussion um mögliche Formen der Kooperation von Schule und Jugendhilfe im wesentlichen an drei Modellen (Helbrecht-Jordan & Segel 1980; Brusten et al. 1981; Tillmann 1982; Grossmann 1987):

#### *1. Subordination der Jugendhilfe unter schulische Zwecke*

Schule und Schulsozialarbeit sind räumlich und administrativ gekoppelt. Die Schulsozialarbeit ist auf die Interessen des Unterrichtsbereiches zugeschnitten, wird von der Schule hauptsächlich mit Aufsichts- und Kontrollfunktionen (insbesondere Freizeitbetreuung) betraut. Sie hat angesichts grosser zeitlicher Beanspruchung durch solche Aufgaben und angesichts des Machtgefälles zwischen Schul- und SozialpädagogInnen kaum die Möglichkeit, charakteristische Arbeitsformen der Jugendhilfe anzuwenden.



## *2. Additives Konzept von Schule und Jugendhilfe*

Um die Autonomie von Schulorganisation und Aufsicht der Schulbehörden zu erhöhen, wird die Schulsozialarbeit einer eigenen Trägerschaft (z. B. dem Jugendamt oder einer privatrechtlichen Trägerschaft) übertragen. Die Kooperation wird auf beiderseits bedeutsame pädagogische Teilbereiche reduziert, womit allerdings auch Möglichkeiten der Kooperation und sozialpädagogischer Beeinflussung schulischer Strukturen beschnitten werden. Andererseits vermögen SchulsozialarbeiterInnen, die nicht der direkten Kontrolle von Schulbehörden unterstehen, das Vertrauen von Jugendlichen, die der Schule gegenüber negativ eingestellt sind, leichter zu gewinnen. Bei extremer Beschränkung auf die Gemeinsamkeit von Gebäuden und Klientel bewirken additive Konzepte von Schule und Jugendhilfe allerdings nur eine Aufweichung traditioneller Grenzen zwischen Schule und Jugendhilfe.

## *3. Kritische Integration der Jugendhilfe in die Schule*

Die Schulsozialarbeit ist der Schule nicht untergeordnet, vielmehr wird die Schulsozialarbeit (durch gemeinsame Planung, Hospitation und Beratung) am Unterrichtsgeschehen beteiligt. Die Schulsozialarbeit verändert den Unterricht und Schulalltag in Richtung eines ganzheitlicheren Konzeptes (vermehrte Eigenaktivität von Schülern durch Projektunterricht, Förderung der sozialen Handlungsfähigkeit von Schülern durch institutionalisierte Mitsprache und Mitbestimmung in Unterricht und Klassenleben usw.) und eines partnerschaftlichen Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Zielgruppe ist dementsprechend in erster Linie das Lehrerkollegium, weil diese «andere Schule» ein neues Selbstverständnis und neue Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern erfordert. Auch in Modellen dieser Art ist die Schulsozialarbeit meistens einer eigenständigen Trägerschaft übertragen.

*Wissenschaftler stellten 1979 in der BRD fest, die Schule bediene sich der Sozialpädagogik als eines Instrumentes, um die eigenen Struktur-schwächen zu bewältigen.*

Aufgrund einer empirischen Analyse der real verwirklichten Integration von Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik Deutschland gelangen Peter Malinowski & Norbert Herriger (1979) zum Schluss, dass die «Verschulung der Sozialpädagogik» weit vorangeschritten sei. Die Schule bediene sich der Sozialpädagogik als eines wirksamen Instrumentes zur Bewältigung der eigenen Strukturschwächen: «So soll die Schulsozialarbeit (...) zum einen durch die Ausschöpfung des ausserunterrichtlichen Schulbereichs helfen, das im Unterricht verwertbare Lern- und Arbeitsvermögen der Schüler wiederherzustellen und zu erhalten, um so mögliche Erziehungsnotstände gar nicht erst entstehen zu lassen. Sie soll zum anderen durch ihre erzieherischen Angebote dazu beitragen, bereits eingetretene Erziehungsnotstände abzustellen und «Risiko-Schüler», die aus der Unterrichtsroutine herausgefallen sind, in diese zu reintegrieren» (Malinowski & Herriger 1979, S. 83).

Schulsozialarbeit als Pannendienst zur Behebung von Funktionsdefiziten der Schule ist eine undankbare Aufgabe, zumal wenn der Weg zu einer konstruktiven Zusammenarbeit durch Statusunterschiede und gegenseitige Beargwöhnung von LehrerInnen und sozialpädagogischen Fachkräften

verbaut ist. Der Gedanke an eine Schulsozialarbeit stösst bei LehrerInnen – auch in der Schweiz – vielfach auf Widerstand, weil sie befürchten, dass SozialarbeiterInnen die Beziehungsarbeit für sich beanspruchen und den LehrerInnen nur die Rolle von UnterrichtsbeamtInnen und StoffpaukerInnen übrigbleibt.

---

### **Unerlässliche Kooperation von Schule und Sozialpädagogik an Brennpunkten sozialer Probleme?**

Angesichts wachsender sozialer Probleme im Umfeld von Schulen (Gewalttätigkeiten, Suchtprobleme, Probleme der Integration von Ausländerkindern usw.) müssen Schule und Jugendhilfe – auch in der Schweiz – neue Wege zur Zusammenarbeit suchen. Es geht längst nicht mehr bloss um Milderung oder Behebung hausgemachter Probleme, wie dies im Umfeld von Gesamtschulen zum Teil der Fall sein mochte. Integration von Ausländerkindern, Jugendarbeitslosigkeit und zunehmende Gewalt unter Jugendlichen sind Probleme, die ihre Wurzeln – zumindest teilweise – ausserhalb der Schule haben, aber doch deutlich auf die Schule ausstrahlen. Der Wandel der Familie von der Grossfamilie zur Klein- und Kleinstfamilie darf von der Schule nicht nur in Form von Klagen über eine Abnahme der Kontakte zu den Eltern und Klagen über zunehmende Erwartungen der Eltern verarbeitet werden, sondern ruft nach Bemühungen, dem erhöhten Bedarf an familienergänzenden Betreuungsangeboten in Form von Tagesschulen und andern sozialpädagogischen Tagesstrukturen (Tageshorten, Schülerclubs, Mittagstischen usw.) Rechnung zu tragen. Bestehende Schweizer Tagesschul-Modelle zeigen, dass sozialpädagogischen Fachkräften – falls überhaupt vorgesehen – zumeist nur untergeordnete Hilfs- und Dienstleistungsfunktionen zugedacht werden und damit ein erheblicher Teil ihres fachlichen Handlungspotentials ungenutzt bleibt.

*Der Wandel der Familie darf von der Schule nicht in Form von Klagen über die Eltern verarbeitet werden, sondern ruft nach Bemühungen, dem Bedarf nach Betreuungsangeboten Rechnung zu tragen.*

Partnerschaft von Schule und Jugendhilfe ist nur möglich, wo versucht wird, ungerechtfertigte Hierarchien abzubauen, sich als grundsätzlich gleichwertige Erziehungsbereiche zu verstehen und gegenseitige Erwartungen und Forderungen auf ihre Angemessenheit zu prüfen. Ablehnung und Unkenntnis kooperativer Problemlösungsverfahren und die Ideologie, dass Lehrer mit ihren Problemen ohne irgendwelche fachliche Unterstützung selber zu Rande kommen müssten und der Beizug von spezialisierten Fachleuten oder von Gesprächsmoderatoren ein Zeichen beruflichen Ungenügens sei, ist unter Lehrern und Schulbehörden noch allzu verbreitet. Welcher Architekt könnte darauf verzichten, im Falle der Realisierung eines anspruchsvollen Bauwerkes auf den Beizug eines Ingenieurs zu verzichten, welcher die nötigen statischen Berechnungen übernimmt? Lehrerinnen und Lehrer werden in der Aus- und Fortbildung auf Kontakte mit Eltern, andern erwachsenen Bezugspersonen und die Zusammenarbeit mit Organen der Jugendhilfe nur ungenügend vorbereitet. Sie verfügen in der Regel nicht über ausreichende Kenntnisse jener Strukturen und Institutionen der Jugend- und Sozialhilfe, die ihnen bei der Lösung anstehender Probleme eine Hilfe sein könnten.

*Die Schule soll an Brennpunkten sozialer Probleme durch niederschwellige Angebote der Schulsozialarbeit ergänzt werden.*

Auch in der Schweiz sollte die Schule an Brennpunkten sozialer Probleme durch niederschwellige Angebote der Schulsozialarbeit ergänzt und in der Bearbeitung sozialer Probleme unterstützt werden. In Bülach ist ein Modell mit freizeitpädagogischem Schwerpunkt realisiert (vgl. dazu den nachfolgenden Beitrag von Remo Fuchs). Die Forderung der Lehrerschaft des Stadtzürcher Schulkreises Limmattal nach sozialpädagogischen Hilfestellungen in der Bearbeitung der immer drückenderen Probleme sozialer Integration der grossen Zahl von Ausländerkindern, der Verständigung mit deren Eltern und in der täglichen Konfrontation mit Drogenproblemen ist in jüngerer Zeit nun auch von der Bezirksschulpflege Zürich aufgegriffen worden (Stellungnahme der Bezirksschulpflege Zürich zur Situation im Kreis 5, vom 17.3.1994). Aber auch andernorts wären im Umfeld der Schule niederschwellige Beratungsangebote zu wünschen: In einer Befragung von Real- und Sekundarlehrern einer Zürichsee-Gemeinde wurde immer wieder auf die schwierige Verständigung mit Ausländereltern hingewiesen, von Sekundarlehrern aber auch verschiedentlich auf die begrenzten Möglichkeiten, sich der Berufswahlprobleme der Schüler ausreichend anzunehmen (Oberwiler & Bösch 1994). Eine andere Studie zur Frage des Bedarfs an Schulsozialpädagogik in Landgemeinden gelangte am Beispiel einer Gemeinde im Tösstal zum Ergebnis, dass Ereignisse wie die Schliessung eines Textilbetriebes auch in Landgemeinden nach sozialpädagogischen Hilfestellungen rufen. Die Kinder der nunmehr arbeitslosen ausländischen Textilarbeiterinnen und Textilarbeiter wurden recht unvermittelt vor die einschneidende Frage einer Rückwanderung ins Herkunftsland der Eltern gestellt und ihrer Zukunftsträume beraubt. Sie geben nun auch der Schule vielfältige Disziplinprobleme auf, weil unter diesen düsteren und unsicheren Zukunftsperspektiven der weitere Besuch der Schule mehr oder weniger sinnlos geworden ist (Haab/Knecht/Poletti 1994). – Im Kanton Genf, welcher am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe eine gesamtschulartig konzipierte Orientierungsstufe (Cycle d'orientation) etabliert hat, bestehen seit bald 20 Jahren institutionalisierte Angebote der Schulsozialarbeit. An den 17 Cycles d'orientation des Kantons Genf waren im Schuljahr 1993/94 25 SchulsozialarbeiterInnen (13 Frauen und 12 Männer) tätig, die sich in 21,25 Stellen teilen. Aufgabenschwerpunkte sind: Mitarbeit in der Gestaltung des Schulalltages, Tätigkeit als Ansprechpartner von Schülern mit irgendwelchen schulischen oder sozialen Problemen, Beratung und Unterstützung der Lehrkräfte, Unterstützung und Integration sozial schwacher Jugendlicher, Durchführung von Informationskampagnen, Elternarbeit, Unterstützung oder Vertretung von Jugendlichen in der Lösung von anstehenden Problemen. Neben Prävention und Problembehandlung sind die SozialarbeiterInnen aber auch an vielfältigen Freizeitaktivitäten und an problemzentrierten sozialen Hilfestellungen (Geldbeschaffung, Wohnungsvermittlung, Vermittlung von Aufenthaltsbewilligungen, Hilfe bei der Vorbereitung von Asylanträgen usw.) beteiligt (Munsch 1994).

Sind solche Angebote gegenwärtig aber auch finanzierbar? Diese Frage bedarf sorgfältiger Prüfung: Den zusätzlichen Kosten wären Einsparungen durch vermiedene Heimplazierungen, weniger häufige Frühpensio-

nierungen ausgebrannter LehrerInnen und Entlastungen anderer Zweige der Sozial- und Jugendhilfe gegenüberzustellen. Die Frage einer Integration von Schule und Jugendhilfe bedarf angesichts der anstehenden Probleme einer ernsthaften Diskussion.

---

### Literatur

*Bäumer, Gertrud:* Wesen und Aufbau der öffentlichen Erziehungsfürsorge. In: Nohl, Hermann; Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 5: Sozialpädagogik, Langensalza: Julius Beltz 1929, S. 3–26.

*Brusten, Manfred; Herriger, Norbert; Malinowski, Peter:* Schulische Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Theoretische Konzeptionen, empirische Ergebnisse, praktische Perspektiven. In: Kerkhoff Engelbert. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Band 1: Grundlagen und berufsfeldorientierte Schwerpunkte, Düsseldorf: Schwann 1981, S. 425–444.

*Dritter Zürcher Jugendhilfekurs:* Die Hilfe für die schulpflichtige Jugend, 11.–16. Juli 1927. Spezialheft der Schweiz. Zeitschrift für Gesundheitspflege (1927)

*Grossmann, Wilma:* Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1987.

*Haab, Susi; Knecht, Beatrice; Poletti, Roland:* Schulsozialarbeit im ländlichen Raum – inwieweit besteht dafür ein echter Bedarf? Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich 1994 (unveröffentlichte Seminararbeit)

*Helbrecht-Jordan, Ingrid; Segel, Gerhard:* Schulsozialarbeit – ein Weg zur schülergerechten Schule?, in: «Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit», Nr. 10, 31. Jg. (1980), S. 372–381.

*Kerschensteiner, Georg:* Die Schule als Organ der Schulkinderfürsorge. In: Die Schulkinderfürsorge als Teilaufgabe der allgemeinen Wohlfahrtspflege, Tagungsbericht, Berlin (1922), S. 132–147.

*Malinowski, Peter; Herriger, Norbert:* Zur Wirklichkeit der sozialpädagogischen Praxis in der Schule – empirische Ergebnisse und kontroverse Perspektiven. In: «Neue Praxis», Nr. 1, 9. Jg. (1979), S. 67–85

*Munsch, Chantal:* Schulsozialarbeit in den Cycles d'orientation in Genf und den Sekundarschulen in Lausanne. Ihre Ziele, Aufgaben, Methoden und Zusammenarbeit mit der Schule, Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich 1994 (unveröffentlichte Seminararbeit).

*Oberwiler, Annina; Bösch, Pascal:* Erzieherische Aufgaben aus der subjektiven Sicht von Real- und Sekundarlehrern. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich 1994 (unveröffentlichte Seminararbeit).

*Rickenbach, Walter:* Die Sozialarbeit der Schweiz, Zürich: Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft 1963.

*Rickenbach, Walter:* Sozialwesen und Sozialarbeit der Schweiz, Zürich: Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft 1972.

*Steiger, Emma:* Die Jugendhilfe. Eine systematische Einführung mit besonderer Berücksichtigung deutschschweizerischer Verhältnisse, Erlenbach-Zürich, Leipzig: Rotapfel-Verlag 1932.

*Steiger, Emma:* Handbuch der sozialen Arbeit der Schweiz. I. Band (Textband): Systematische Übersicht über die soziale Arbeit, Zürich: Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft 1948.

*Tillmann, Klaus-Jürgen:* Schulsozialarbeit. Eine Einführung in Praxisansätze und Theoriekonzepte. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. Weinheim: Juventa 1982, S. 9–41.