

Rezensionen / recensions / recensioni

Drilling, Matthias (2001). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

Je schlechter es der Gesellschaft gehe, umso wichtiger sei Soziale Arbeit. Matthias Drilling entfaltet in seiner Monographie die Chancen einer Schulsozialarbeit vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels. Drilling diskutiert vorhandene Konzepte zur Schulsozialarbeit weniger aus schulpädagogischer Sicht, sondern aus der Perspektive der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik. Dabei steht am Anfang eine Defizitanalyse, weil der Autor davon ausgeht, dass Schule und Jugendhilfe eine effektive Zusammenarbeit als Anwälte der Sozialisation vernachlässigt haben. Zudem sei das professionelle Verständnis von Schulsozialarbeit keineswegs homogen, sondern würde sehr unterschiedlich verstanden. Insofern greift er auf die Entwicklung in Deutschland zurück, konzentriert sich aber insgesamt auf Konzepte und Prozesse in der Schweiz. Insofern ermöglicht das Buch – das sei eingangs hervorgehoben – einen guten Einblick in national spezifische Strukturen der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit in der Schweiz am Beispiel der Schulsozialarbeit.

Das Buch gliedert sich in sechs Kapitel und schließt mit einem Ausblick über das neue Selbstbewusstsein, das sich die Jugendhilfe aufgrund ihrer steigenden Bedeutung zu Eigen machen sollte. Im ersten Kapitel geht es um die gesellschaftlichen Kontexte des Erwachsenwerdens, im Anschluss daran zeigt der Autor die Grundpositionen zur Schulsozialarbeit auf (Kap. 2), im dritten Kapitel diskutiert er die neueren Entwicklungen der Schulsozialarbeit und im vierten geht es um die schweizerischen Beiträge. Im fünften Kapitel stellt Drilling das von ihm favorisierte integrationsorientierte Konzept von Schulsozialarbeit vor und zeigt abschließend (Kap. 6) deren Arbeitsweisen.

Die Bedingungen des Aufwachsens sind für Drilling durch die Phänomene der Risikogesellschaft Ulrich Becks charakterisiert: «Denn Jugendliche wachsen unter den Anforderungen des Leistungsparadigmas auf. Sie sind von klein auf den Gefährdungen der Risikogesellschaft ausgesetzt und sehen sich mit Gefühlen der Angst, Ohnmacht und Hilflosigkeit konfrontiert. Jugendliche im urbanen Kulturraum müssen einen Umgang finden mit Anonymität, Unverbindlichkeit, Individualisierung» (S. 17f.). Drilling verweist anhand sozialwissenschaftlicher Daten aus der Schweiz auf die Auswirkungen von Modernisierung nach Beck auf Familie (Kommunikationsdefizite), Freizeit (Kontaktarmut und Jugendkultur) und Schule (Selektion, Qualifizierung und Integration). Daran schließen Überlegungen zur Jugendarbeitslosigkeit und zu psychosozialen Belastungen durch die Erosion von Normalbiographien an.

Für die Darstellung der Grundpositionen der Sozialen Arbeit knüpft der Au-

tor an die deutschen bildungspolitischen Diskussionen der 70er-Jahre an. Er zeigt drei Positionen auf, und zwar erstens das Konzept der Sozialarbeit in der Schule mit Fachkräften der Jugendhilfe, zweitens die Sozialpädagogik in der Schule mit Fachkräften der Sozialpädagogik und drittens die sozialpädagogische Schule, in der die Lehrkräfte selbst sozialpädagogisch tätig sind. Die beiden letzteren Konzepte werden durch einen pädagogischen bzw. sogar schulpädagogischen Zugang dominiert, wohingegen Sozialarbeit in der Schule als kritisches Korrektiv verstanden werden sollte. «Es war der Schulsozialarbeit wichtig, klarzustellen, dass sie nicht missbraucht werden darf zur Kompensation von schul-internen Defiziten wie Unterrichtsvertretung oder Pausenaufsicht. Ebenfalls galt es deutlich zu machen, dass eine Unterordnung unter die Zwecke der Schule nicht in Frage kommen kann» (S. 40f.). Grundsätzlich legt der Autor die Lesart nahe, dass allen Konzepten die Gefahr innewohne, Kinder vornehmlich für den Unterricht wieder tauglich machen zu müssen und so zum Instrument einer statischen Bildungspolitik zu werden. Vor dem Hintergrund dieser Kritik habe eine Emanzipation der Schulsozialarbeit von der Schulpädagogik ebenso wie von der Sozialpädagogik und Sozialarbeit stattgefunden. Hier nennt er die Begriffe «Lebensweltorientierung», «Jugendsozialarbeit» und «Profilbildung».

Eines der zentralen Kapitel ist die Auseinandersetzung mit (deutsch-)schweizerischen Beiträgen zur Schulsozialarbeit, die hier eine sehr viel jüngere Tradition hat als beispielsweise in Deutschland. Drilling moniert die bislang marginale wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Feld und die allenfalls oberflächliche Evaluation von Projekten. Die meisten Projekte seien aufgrund einer konkreten Notlage entstanden und liegen meistens in der Hand öffentlicher Träger. Der Autor verweist auf die Gründe für die Einführung der Schulsozialarbeit in den vergangenen Jahren. Diese unterscheiden sich kaum von denen anderer Länder, handelt es sich doch um Heterogenität der Klassenzusammensetzung, begrenzte Beratungsmöglichkeiten der Lehrkräfte oder Probleme im sozial räumlichen Umfeld. An kommunalen Beispielen (Kanton Zürich oder Basel) zeigt der Autor das Vorgehen auf und bietet so einen Einblick in die Praxis.

Vor dem Hintergrund dieser Ansätze formuliert der Autor schliesslich seine Vorstellungen zum integrationsorientierten Konzept. Dieses besagt, «dass die Soziale Arbeit an der Zusammenarbeit mit der Schule interessiert ist und eine interdisziplinäre Kooperation anstrebt, die die Stärkung der Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern ins Zentrum stellt.» Wichtig sind ihm dabei der Abbau von Distanz zwischen den Institutionen, das Heraustreten der Schulsozialarbeit aus marginalisierten Nischen und die professionelle Akzeptanz der Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Jugendhilfe. Somit sind seine Adressaten nicht nur die Schulpädagogik und die Behörden, sondern ebenso die universitäre Sozialpädagogik und die Soziale Arbeit. Vehement spricht er sich gegen alle additiven Modelle aus und definiert Schulsozialarbeit als Verpflichtung, Kinder und Jugendliche in sozialen Problemlagen im Hinblick auf den Selektionscha-

rakter der Schule zu unterstützen. Im Vordergrund steht deshalb grundsätzlich die Perspektive der Jugendhilfe und nicht die der Schulpädagogik. «Schule als Lebensraum» müsse ein wichtiger Orientierungspunkt bleiben, weshalb das Schulhausteam nicht nur sporadisch, sondern prinzipiell durch Schulsozialarbeit erweitert werden sollte. Das System Schule würde dann jeweils aus den Teilsystemen Pädagogik und Soziale Arbeit als Helferorganisationen sowie aus dem Teilsystem Schülerinnen und Schüler bestehen. Hinzu ziehen bzw. berücksichtigen müsse man jeweils auch Kontextfaktoren wie pädagogische Visionen, Menschenbild und Haltungen, schulsozialarbeiterische Grundsätze oder wie den familiären sowie sozialen Nahraum, den sozioökonomischen Kontext sowie das Wohn- und Lebensumfeld. In Anlehnung an die Strukturunterschiede zwischen Schule und Sozialer Arbeit formuliert der Autor sechs Grundsätze: Prävention, Ressourcenorientierung, Beziehungsarbeit, Prozessorientierung, Methodenkompetenz und Systemorientierung.

Mit diesem Kapitel hängt das sechste Kapitel über Arbeitsweisen unmittelbar zusammen. Drilling erläutert Herangehensweisen und Kooperationsstrukturen an den Kernproblemen der Schule: Gewalt und Sucht. Die von ihm angeführten Methoden sind jedoch keineswegs neu, handelt es sich doch um Diagnose, Prävention, Beratung und Gruppenarbeit. Diese im Verhältnis zwar kurze Abhandlung ist notwendig, zumal der Autor abschliessend nochmals betont, wie wichtig die Verknüpfung des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit mit Forschungen zum sozialen Wandel und dessen spezifische Konsequenzen für Kinder und Jugendliche ist.

Die Monographie bietet einen klar strukturierten Überblick über die Entwicklung der Schulsozialarbeit, schafft Vergleichsmöglichkeiten zwischen Deutschland und der Schweiz und positioniert sich mit einem integrationsorientierten Ansatz, der theoretisch aus der Radikalität sozialen Wandels abgeleitet wird. Insbesondere für Studierende der Sozialpädagogik, der Sozialen Arbeit und der Schulpädagogik bietet das Buch von Drilling einen systematischen Überblick über ein offensichtlich verwirrendes Handlungsfeld.

Sabine Andresen, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Zürich