

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 83 (1996)
Heft: 9

Artikel: Wie kann die Schule soziale Integrationsfähigkeit entwickeln?
Autor: Braun, Karl-Heinz
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-533594>

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: 13.01.2026

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

Wie kann die Schule soziale Integrationsfähigkeit entwickeln?

Schulentwicklung sollte nicht planlos, sondern im Hinblick auf die Bewältigung der gesellschaftlich dringenden und drängenden Probleme erfolgen. Die Verantwortung für die Garantie guter Schulen bleibt beim Staat, doch die Verantwortung für die Umsetzung verschiebt sich in Richtung Einzelschule. Schule muss sich am Dialog über die Gestaltung der Zukunft beteiligen und dabei alle im Schulalltag involvierten Gruppen miteinbeziehen. Welche Probleme und Aufgaben sich dabei für die Schulentwicklungsplanung stellen, beleuchtet der Beitrag von Karl-Heinz Braun im Hinblick auf zentrale Zielsetzungen der Schule.

Die Berufszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer ist einerseits immer noch (erstaunlich) hoch; andererseits nehmen wegen der ständigen Überlastungen die Burnout-Symptome zu (siehe dazu «schweizer schule» 2/96). Letzteres hängt mit den erheblich ausgeweiteten pädagogischen Ansprüchen an die Schul-Arbeit zusammen. Meine Grundthese lautet: Im derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklungsstadium (mit Beck und Beck-Gernsheim gesprochen: im Übergang vom *industriegesellschaftlichen* zum *risikogesellschaftlichen* Entwicklungstypus der Moderne) nehmen die sozialen Integrationsaufgaben der Schule zu und gewinnen auch einen anderen Charakter. Deshalb ist es notwendig, wesentliche Ziele der Schulentwicklungsplanung und deren wechselseitige Balance neu zu bestimmen. Im Anschluss an Klafki (1995) möchte ich dazu vier Gedankengänge entwickeln.

1. Die Zielsetzung «optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler» und die Zielsetzung «Herstellung und Sicherung von Bildungschancengleichheit und Bildungschancengerechtigkeit»

Die Schule ist bekanntlich kein Selbstzweck. Sie hat u. a. die Aufgabe, den Heranwachsenden das Erlernen jener Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaften, Interessenfindungen und Bedürfnisbefriedigungen zu ermöglichen, die sie aktuell und künftig für ein selbstbestimmtes Leben benötigen. Diese Anerkennung der Kinder und Jugendlichen als *Subjekte* ihrer eigenen Lernprozesse charakterisiert die *individualethische* Seite des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule. In Menschenrechtskonventionen, modernen Verfassungen oder den Zweckartikeln der Schulgesetze drückt sich diese Seite aus. Die entsprechenden Bestimmungen enthalten für die Schule immer auch eine *sozialethische* Aufgabe. Sie soll möglichst vielen, ja eigentlich *allen* Kindern und Jugendlichen diese optimale Förderung zuteil werden lassen. Problemlos und konfliktfrei ist dieser Auftrag nicht zu erfüllen. Soziale Ungleichheiten sind prägend für unsere Gesellschaft und sie wirken nachhaltig – denken wir nur an die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern. Diesbezüglich hat die Schule einen *sozialen*

Die Schule hat die Aufgabe, den Heranwachsenden das Erlernen jener Fähigkeiten zu ermöglichen, die sie für ein selbstbestimmtes Leben benötigen.

Kompensationsauftrag. Sie soll im Sinne ausgleichender Gerechtigkeit mehr Bildungschancengleichheit herstellen.

Auseinanderklaffende Interessen

Es findet eine soziale Polarisierung statt, die unsere Gesellschaft in ernste Gefahr bringt, gespalten zu werden.

Es ist schwierig geworden, beide Momente – optimale individuelle Entwicklungsförderung und soziale Integration – miteinander zu verbinden. Das hat verschiedene Gründe. Die Individualisierung hat zum einen zu einer Vervielfältigung der Lebensweisen geführt, auch bei den Heranwachsenden. Ein Blick in jede beliebige Schulklasse macht das deutlich. Zum anderen findet eine soziale Polarisierung statt, die unsere Gesellschaft in ernste Gefahr bringt, gespalten zu werden. Der Ausdruck «Zweidrittels-Gesellschaft» umschreibt diese Spaltung in einen Teil, dem es gut geht und einen Teil, der zunehmend an den Rand gedrängt wird. Diese Entwicklung macht es sehr schwierig, gleichwertige Lebensbedingungen und Bildungschancen zu sichern.

Unterschiedliche Bewältigungsmuster

Auf diese äussere Situation reagieren Kinder, Jugendliche und Erwachsene vorrangig mit drei Bewältigungsmustern. Diese Muster können sich überlagern, was den pädagogisch angemessenen Umgang mit ihnen erschwert.

Isolierung: Eines der Bewältigungsmuster ist die Isolierung von den Mitmenschen. Der «Markt» und seine Gesetze haben sich ausgeweitet bis in die menschlichen Beziehungen hinein. Menschen treten einander zunehmend als Konkurrenten gegenüber, z. B. um bessere Schulnoten und Zeugnisse. Sie grenzen sich voneinander ab und gehen soziale Beziehungen (in der Klasse, in der Schule, im Verein usw.) nur noch soweit ein, wie sie sich davon persönliche Vorteile versprechen. Die eigene Selbstbehauptung steht im Zentrum und führt zu einer charakteristischen «Wir-Losigkeit».

Privatisierung: Heranwachsende und Erwachsene sehen sich nicht nur vielfältigen gesellschaftlichen Zwängen (z. B. zu immer besserer Ausbildung) ausgesetzt. Die Verhältnisse um sie herum werden auch ständig unübersichtlicher und undurchschaubarer. Grenzen verlieren ihre Bedeutung, Zusammenhänge sind längst global. Die Kluft zwischen den komplexen gesamtgesellschaftlichen Prozessen und dem gelebten Alltag wird grösser. Im Rückzug ins Private, in der Konzentration auf den eigenen Alltagsbezug, sehen viele Menschen (noch) eine Möglichkeit, trotzdem ein einigermaßen befriedigendes, zumindest erträgliches Leben zu führen. Dabei versuchen sie unter den gesellschaftlichen Strukturen «hinwegzutauchen». Sie leben nach dem Motto: Die Feste feiern, wie sie fallen; und die Katastrophen nehmen, wie sie kommen. Ihr Leitmotiv ist Genügsamkeit.

Autonomisierung: Eine dritte Möglichkeit, die ich mit Autonomisierung umschreibe, ist die Haltung, das eigene Handeln auf seine Verallgemeinerbarkeit hin zu befragen. In dieser Haltung bleiben die Individuen entwicklungsbezogen und gesellschaftsoffen (etwa bei der Suche nach einer öko-

logisch verantwortlichen Handlungsweise im eigenen Alltag). Die damit ins Zentrum tretende Selbstverwirklichung ist weder egoistisch-borniert, noch privatistisch-zurückgezogen. Sie bleibt in ihrem grundsätzlichen Bemühen gesellschaftsorientiert und anspruchsvoll-konflikthaft.

Unterschiede wahrnehmen und berücksichtigen

Im Fall der Isolierung wird die individualethische Perspektive der bestmöglichen personalen Entwicklung radikal *gegen* die sozialetische Aufgabe der Schaffung von Bildungschancengerechtigkeit und Bildungschancengleichheit zur Geltung gebracht. Der privatisierende Bewältigungsversuch ist darauf angelegt, diese Fragestellung überhaupt *auszuklammern*. Nur im Fall der Autonomisierung wird um *Vermittlungswege und Brücken* zwischen den beiden Grundsätzen gerungen. Diese Bemühungen sollten von der Schule angeregt und unterstützt werden. Dazu benötigt sie u. a.:

- Einsichten in die realen Lebenssituationen, Erfahrungen und Lebensentwürfe von Kindern und Jugendlichen aller sozialen Gruppen, Schichten und Klassen, der verschiedenen Ethnien und besonders auch beider Geschlechter;
- Kenntnisse über die Ausdrucksformen und Ursachen der alten und neuen sozialen Ungleichheiten (bis hin zu den Polarisierungen), auch innerhalb der Geschlechterbeziehungen, und zwar auf allen Ebenen: der Gesamtgesellschaft, aber auch im Quartier, der Stadt, der Region;
- Analysen, die sie in die Lage versetzen, die neuen sozialen Kompensationsaufgaben der öffentlichen Erziehung insgesamt zu bestimmen, und zwar nicht nur mit Blick auf die Armutsverwahrlosungen, sondern auch in bezug auf die sich ausweitenden Formen der Wohlstandsverwahrlosungen.

2. Die Zielsetzung «Förderung eines Fundamentes an gemeinsamen Erfahrungen, Erkenntnissen und Bereitschaften» und die Zielsetzung einer «zukunfts-offenen Risikofähigkeit»

Wenn wir die gegenwärtigen nationalen und globalen Herausforderungen ohne flachen Zukunftsoptimismus oder zynische Katastrophengewissheit zur Kenntnis nehmen, wird eines deutlich: die demokratisch verfassten Gemeinwesen stehen vor einem immensen «Problemberg» und es bedarf intensiver Anstrengungen, um zu sozial gerechten und ökologisch verantwortbaren Lösungen zu gelangen. Die dazu notwendige fundamentale Demokratisierung setzt *objektiv* voraus, dass jede und jeder Einzelne an allen wichtigen gesellschaftlichen Entscheidungen beteiligt wird und gestaltend Einfluss nehmen kann. *Subjektiv* brauchen die Menschen dazu Fähigkeiten und Bereitschaften im Sinne reflexiver politischer Urteilskraft. Es gehört zu den wesentlichen kulturellen Aufgaben der Schule, den Kindern und Jugendlichen die dazu notwendigen gemeinsamen Erfahrungen, Erkenntnisse und Bereitschaften zu ermöglichen und zu vermitteln. So können sie lernen, ihre beruflichen, politischen und persönlichen Entscheidungen mit den Interessen und Ansprüchen anderer abzustimmen. So können sie lernen, die dabei auftretenden Konflikte rational, tolerant und mit Blick auf die wechselseitigen Interessen zumindest teilweise zu lösen. Da

Die demokratisch verfassten Gemeinwesen stehen vor einem immensen «Problemberg».

es sich hier um einen im Prinzip unabschliessbaren Prozess der individuellen Verantwortungsübernahme handelt, können Menschen dafür gar nicht gebildet genug sein.

Kann zwischen den divergierenden Interessen vermittelt werden?

Selbstverwirklichung und Chancengleichheit verweisen aufeinander: Nur wenn alle frei sind, kann auch die oder der Einzelne wirklich frei sein.

Einigen Leserinnen und Lesern mag das oben Gesagte vorkommen wie ein «frommer Wunsch aus längst vergangener Zeit». Das liegt an den gewichtigen Hindernissen, die der Verwirklichung dieses Schulgestaltungsprinzips entgegenstehen: Grundsätzlich schliessen sich die individualethische Perspektive der Selbstverwirklichung und die sozialetische der Chancengerechtigkeit und -gleichheit nicht aus. Sie verweisen sogar aufeinander nach dem Motto: Nur wenn alle frei sind, kann auch die oder der Einzelne wirklich frei sein. Aber: angesichts der sozialen Polarisierungen muss stets damit gerechnet werden, dass die Vermittlung zwischen den beiden Interessenlagen nicht «bruchlos» möglich ist. Das bedeutet zum Beispiel, dass Schülerinnen und Schüler, die in einem Projekt, in einem Lehrgang, in einem Fach «schon weiter sind», Rücksicht zu nehmen haben auf die, die langsamer lernen. Mehr noch: es bedeutet, dass sie ihren Vorsprung in den Dienst des *gemeinsamen* Lernens stellen und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern helfen. Dazu aber müssen sie Anregungen und Möglichkeiten erhalten, zum Beispiel durch die Einrichtung von Tutorenprogrammen. Selbstverständlich bringen solche Projekte «Schüler helfen Schülern» stets auch denen etwas, die auf diesem oder jenem Gebiet die «Wissenderen» bzw. «Fähigeren» sind. Das ist aber nicht unmittelbar einsichtig und so kann es zu Konflikten kommen, die in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht völlig ausgeglichen werden können, und also durch *faire Kompromisse* reguliert werden müssen. Auf diese Kompromisse müssen sich alle Beteiligten in einer rational begründeten und emotional offenen Diskussion einigen können, sei dies im Rahmen der Lerngruppe, der Klasse oder auch der ganzen Schule.

Fehlende gesellschaftliche Übereinstimmung

Es gibt eine zweite Schwierigkeit bei der Schaffung von demokratieförderlichen gemeinsamen Erfahrungen, Erkenntnissen und Bereitschaften. Eine demokratische Übereinstimmung über die Art der Zukunftsaufgaben und die möglichen Lösungswege (zum Beispiel hinsichtlich der weltweiten Migrationsbewegungen) ist aktuell *nicht gegeben*. Deshalb kann sie auch pädagogisch nicht einfach *weitergegeben* werden. Sie ist den Lehrerinnen und Lehrern und den Schülerinnen und Schülern – wie allen anderen Teilen der Bevölkerung – *aufgegeben*. Die Voraussetzungen zum Finden dieser Übereinstimmung sind denkbar ungünstig, denn es herrscht eher die Tendenz zur Verschärfung der sozialen und kulturellen *Desintegration*. Die Individuen werden mit Risiken überlastet, auf die sie kaum Einfluss haben, beispielsweise die Arbeitslosigkeit. So wird ihnen der Mut zum Risiko in der Zukunftsgestaltung genommen. Soll es nicht zu noch mehr sozialen Regelverletzungen (Gewalt in Schulen, fremdenfeindliche Übergriffe, Rowdytum im Strassenverkehr usw.) kommen und damit zu tiefgreifenden und dauerhaften Beschädigungen des demokratischen Gemeinwesens führen, so brauchen wir einen breiten *gesellschaftlichen Zukunftsdialog*. Dieser ist

gerade für die Erziehung so wichtig, weil Pädagogik ein begründetes, also verantwortliches Vertrauen in die Zukunft voraussetzt, also ganz unausweichlich ein Zukunftsversprechen enthält. In jedem pädagogischen Konzept und jeder erzieherischen Einzelmassnahme unterstellen wir Erziehenden den Zuerziehenden, dass unsere Lernvorschläge und -angebote eine positive Bedeutung für ihre weitere Entwicklung haben, weil sie durch die so geförderten Lernschritte in der Zukunft ein besseres und befriedigenderes Leben werden führen können. Explizit oder implizit gehen wir von diesem Zukunftsversprechen aus, obwohl wir alle heute über die zukünftige Wirtschafts- und Sozialentwicklung, die neuen Qualifikationsanforderungen, die globalen Vernetzungen, die Veränderungen der Alltagskultur durch neue Medien, die zukünftigen Chancen und Formen von Solidarität usw. wenig, ja beängstigend wenig wissen. Damit verliert auch die immer schon problematische Fortschreibung der Vergangenheit in die Zukunft hinein («... was damals gut und richtig war, wird auch in Zukunft seinen Wert behalten...») immer mehr an pädagogischer Glaubwürdigkeit.

Den Zukunftsdialog aufnehmen

Es bleibt uns allen, die wir pädagogisch tätig sind, nichts anderes übrig, als uns an der risikobestimmten, offenen Suchbewegung nach einem neuen demokratischen und sozialen Konsens, nach einem *neuen Gesellschafts- und Generationenvertrag* zu beteiligen. Schulen können zum Ort für solche Zukunftsdiskussionen werden. Wenn sie sich dabei auf die aktuellen Problemstellungen in ihrer Umgebung einlassen, leisten sie zugleich einen Beitrag zur Erarbeitung des Konsenses und zur vertieften sozialen Integration aller Beteiligten. Für die Schule resultieren daraus u. a. folgende Aufgaben:

- im offenen Unterricht die realen alltäglichen Lebensprobleme der Kinder und Jugendlichen behandeln (dies ist übrigens in vielen Fällen die Voraussetzung dafür, konstruktive Lösungen für ihre Lern- und Unterrichtsprobleme zu finden);
- den Unterricht fächerübergreifend und problemzentriert zu gestalten und an den absehbaren Zeitsignaturen und den epochaltypischen Schlüsselproblemen (vgl. Klafki 1991) auszurichten;
- den Unterricht (z. B. durch Jahresstundentafeln) schulorganisatorisch so umzugestalten, dass tatsächlich auch problemzentriertes Zusammenhangsdenken gefördert werden kann.

Schulen können zum Ort für Zukunftsdiskussionen werden.

3. Die Zielperspektive «staatliche Verantwortung für das öffentliche Schulsystem» und die Zielperspektive «Gewährung von mehr institutioneller Eigenständigkeit und Ausweitung innerschulischer Demokratie»

Der Begriff «New public management» macht derzeit die Runde, nicht nur im Zusammenhang mit der Verwaltungsreform, sondern auch mit der Schule. Im Rahmen der Teilautonomisierung der Einzelschule darf diese jedoch weder zum «Müllablageplatz» für ungelöste Probleme der Bildungspolitik werden, noch darf sich eine Bevorzugung bestimmter weltanschaulicher, religiöser oder politischer Einzelgruppen oder Interessen durchsetzen. Deshalb muss stets darauf verwiesen werden, dass die soziale

und demokratische Gestaltung des Schulwesens zu den *staatlichen Kernaufgaben* gehört. Daraus ergibt sich die Verpflichtung für den gesamten Staat, Kantone und Bund, eine qualitativ gute Schule zu gewährleisten, die alle Kinder und Jugendlichen optimal fördert und zur fundamentalen Demokratisierung beiträgt. So verstandene staatliche Gewährleistungsgarantien lassen sich nicht auf formale Steuerungstätigkeiten und subsidiäre Ausgleichsaufgaben reduzieren.

Verantwortung neu verteilen

Sollen die bisher dargestellten Prinzipien der Individualethik, der Sozialethik und der politischen Ethik nicht insgeheim ausgehöhlt werden, dann kann es beim Projekt Schulreform nicht darum gehen, dass der Staat sich aus der *Verantwortung zurückzieht*. Es geht dann vielmehr darum, die *staatlich-politischen Verantwortungsverhältnisse neu zu strukturieren*.

Im Rahmen einer solchen Verantwortungsethik, die die individuellen, sozialen und politischen Entwicklungsperspektiven in sich aufnimmt, müssen die Einzelschulen von vielen bürokratischen Zumutungen und zum Teil auch schlichten Unsinnigkeiten befreit werden. Andererseits müssen ihnen wichtige Kompetenzen zur Gestaltung und Entscheidung im Rahmen der staatlichen Gewährleistungsgarantien *zugetraut* und *zugemutet* werden. Erst unter dieser Voraussetzung kann Schule zu einem Ort werden, wo anspruchsvoll und den Realitäten angemessen über die Zukunftsentwicklung diskutiert werden kann. Erst unter dieser Voraussetzung können Innovationsfähigkeit und Reformbereitschaft geweckt, gefestigt und erweitert werden, welche auf dem Weg zu einer neuen Schule dringend benötigt werden.

Alle Beteiligten einbeziehen

Wer an die erweiterten Gestaltungsfreiheiten der teilautonomen Schule denkt, sollte seine Aufmerksamkeit nicht auf einzelne Gruppen beschränken. *Alle* Mitglieder der Schulgemeinde, die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer, die Eltern, die Verwaltungsangestellten, interessierte Personen aus dem näheren und fernerem Umfeld müssen ins Auge gefasst werden. Die neuen Gestaltungsrechte werden nur dann zur Erweiterung pädagogischer Freiheiten und damit auch der sozialen Integrationsmöglichkeiten beitragen, wenn sie mit neuen Mitbestimmungsmöglichkeiten der verschiedenen Personengruppen verbunden werden.

Die Übernahme von Verantwortung ermöglichen

Kinder kann man nur dann zu verantwortungsfähigen Menschen erziehen, wenn man ihnen verantwortliches Handeln zutraut.

Dies gilt auch und gerade für die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an innerschulischen Entscheidungsprozessen. Hier muss die pädagogische Einsicht bestimmend sein beziehungsweise werden, dass man Kinder und Jugendliche nur dann zu verantwortungsfähigen und verantwortungsbereiten Menschen erziehen kann, wenn man auch ihnen verantwortliches Handeln zutraut und zumutet. Statt dass der Institution Schule «Gerechtigkeit von oben» gewährt wird, sollen die Mitglieder der Schule «Gerechtigkeit von unten» selbst verwirklichen können. Dies geschieht besonders dadurch, dass die gesamte Institution, ihre Regeln und Beziehungsstruktu-

ren zunächst und vorrangig aus der Lern- und Entwicklungsperspektive der Schülerinnen und Schüler betrachtet, analysiert und schliesslich umgestaltet werden.

Für die Weiterentwicklung der Schule bedeutet dies u. a., dass die einzelne Schule als Gesamtorganisation im Rahmen kantonalen (bzw. bundesweiter) Vorgaben und Garantien neue Spielräume erhält.

- Sie muss den Personalbedarf, den Arbeitseinsatz des Personals und dessen Fortbildung selbst festlegen können.
- Sie muss über einen Teil der ihr zugewiesenen Finanzmittel frei verfügen können.
- Sie muss qualifizierte pädagogische Unterstützung erhalten bei der Entwicklung und Umsetzung ihres Schulprogramms. Auf die Ausübung der Fachaufsicht (Inspektorat) sollte verzichtet werden, respektive als Beratungsverpflichtung an Fortbildungsinstitutionen oder ähnliche Einrichtungen übertragen werden.

Auf die Ausübung der Fachaufsicht sollte verzichtet werden.

Die *innerschulische Mitbestimmung* sollte eine neue Machtbalance finden, indem sie sich generell und so weit wie möglich am Grundsatz der *Drittelparität* von Lehrenden, Lernenden und Eltern ausrichtet. Schülerinnen und Schüler müssen u. a. die Möglichkeit haben:

- bestimmte Teile des Unterrichts selbst zu gestalten;
- bestimmte ausserunterrichtliche Aktivitäten eigenständig durchzuführen;
- in wichtigen Entscheidungsgremien und -prozessen mitzumachen (zunächst vielleicht erst in Mittel- und Berufsschulen, perspektivisch aber in allen Schulen).

4. Die Orientierung «Schule ist (viel) mehr als Unterricht» und die Orientierung «Lehrerinnen und Lehrer tragen die pädagogische Verantwortung»

Betrachtet man die bisher skizzierten sozialen Integrationsaufgaben der Schule im Zusammenhang, wird deutlich, dass damit erhebliche Anforderungen an die in der Schule pädagogisch Tätigen formuliert sind. Dies sind in der Schweiz praktisch ausschliesslich Lehrerinnen und Lehrer, deren Ausbildung und Arbeitsverständnis sich auf das Unterrichten konzentriert. Sie fühlen sich von den weitergehenden Anforderungen (nicht nur bezüglich Umgang mit Gewalt, Drogen und anderen skandalträchtigen Problemen) zu Recht überfordert. Und zwar was ihre Qualifikationen angeht, was die zur Verfügung stehenden Zeitbudgets betrifft und was die organisatorischen Rahmenbedingungen zulassen. Hier muss die Schulentwicklungsplanung in den nächsten Jahren umdenken:

- Die Bedeutung des sozialen Lernens muss im Verhältnis zum fachlichen Lernen neu bestimmt werden.
- Mehr Raum für die Vermittlung sozialer Kompetenzen muss geschaffen werden (auch durch den pädagogisch genau durchdachten Einsatz neuer Medien).
- Es ist ferner notwendig, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen für diese sozialen Integrationsaufgaben zu «sensibilisieren».

- Und nicht zuletzt sollten verschiedene Konzeptionen und Formen der Zusammenarbeit von Schule und Sozialarbeit/Sozialpädagogik ermöglicht und erprobt werden.

Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit

Mit einer engeren Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit können neue pädagogische Qualifikationselemente im Schulalltag wirksam werden. Die Zusammenarbeit kann den Unterricht nicht nur entlasten und mithin die Lehrperson vor Überforderung schützen. Sie kann den Unterricht auch bereichern und den pädagogischen Spielraum der Lehrerinnen und Lehrer erweitern. Der öffentliche Dialog über die Zukunft der Schule, über einen neuen Erziehungsvertrag mit und in der Schule kann die Frage der Schulsozialarbeit nicht ausklammern (vgl. *Braun 1994; Wetzel 1994*). Es wäre wünschenswert, die entsprechenden Erörterungen, wie sie auch in dieser Zeitschrift schon begonnen wurden (siehe Nr. 10/1994 zur Schulsozialarbeit) zu intensivieren, und zwar im Interesse der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrerinnen und Lehrer.

Literaturhinweise

- Ulrich Beck, Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.)*, Riskante Freiheiten, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1994
- Karl-Heinz Braun*, Schule und Sozialarbeit in der Modernisierungskrise, in: «neue praxis», Nr. 2, 24. Jg. (1994)
- Wolfgang Klafki*, Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2., erw. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz 1991
- Wolfgang Klafki*, Schulpolitische und pädagogische Schulgestaltung im Spannungsfeld konkurrierender Prinzipien, in: Bodo Willmann (Hrsg.): Bildungsreform und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Münster/New York: Waxmann 1995
- Konstanze Wetzel*, Schule und Sozialarbeit. Erfahrungen, Erkenntnisse und Ermutigungen aus einem Kooperationsprojekt, Fulda: HILF 1994

Schule und Soziale Arbeit

Einige der in diesem Beitrag angeschnittenen Fragen werden ausführlich diskutiert im Rahmen der Tagung «Schule und Soziale Arbeit – Reparaturwerkstätten? Zukunftsschmieden?». Die Tagung findet vom 15. bis 17. November 1996 in Bern statt. Interessierte können sich wenden an: Tagung Schule und Soziale Arbeit, Institut für Pädagogik (APP), Muesmattstr. 27, 3012 Bern, Tel. 031/631 82 75.
