

Lernen für den GanzTag

BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

Das BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

verfolgt das Ziel, Fortbildungsmodule für Personen zu entwickeln, die als Multiplikator(inn)en von Fortbildungsinhalten für in Ganztagschulen tätige Praktiker/innen wirken können. Adressat(inn)en dieser Fortbildungsinhalte können Schulleitungen, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte oder Ganztagskoordinator(inn)en aus Ganztagschulen ebenso sein wie Fachberater(inne)n aus den Bereichen der Schule, der Jugendhilfe oder anderen mit Ganztagschulen kooperierenden Organisationen oder Einrichtungen (wie z.B. aus den Bereichen Sport oder Kultur).

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden von der Lenkungsgruppe des Verbundprojektes fachwissenschaftliche Expertisen eingeholt. Die Beauftragung dieser Expertisen oblag den einzelnen am BLK-Programm beteiligten Bundesländern. Dadurch können länderspezifische Aspekte und Interessenlagen in der Auftragsformulierung und der sich anschließenden Beratung mit den jeweiligen Auftragnehmer(inne)n die endgültige Fassung beeinflusst haben.

Die Inhalte und Ergebnisse der Expertisen sind Resultat der wissenschaftlichen Fachkenntnis der Autor(inn)en und stellen keine Meinungsäußerung der am BLK-Verbundprojekt beteiligten Bundesländer dar. Rückfragen zu den Inhalten der Expertisen bzw. zu den Auftragsformulierungen beantworten die Autor(inn)en selbst bzw. die Projektleitungen der Bundesländer.

**Erwerb sozialer Kompetenzen für das Leben und Lernen in der Ganztags-
schule, in außerschulischen Lebensbereichen und für die Lebensperspektive
von Kindern und Jugendlichen**

Zielsetzung des Verbundprojektes: Qualifikationsprofile und Fortbildungsbausteine für das pädagogische Personal in Ganztagschulen zu entwickeln, orientiert an den veränderten Bedarfen und Möglichkeiten der Ganztagschule; **Zielgruppe:** MultiplikatorInnen aus Schule, Jugendhilfe und weiteren an der Ganztagschule beteiligten PartnerInnen, die die Fortbildungen als Teams konzeptionieren und durchführen

1. Vorbemerkungen

Bevor auf die Fragestellungen der Expertise im engeren Sinne eingegangen wird, sind noch einige Vorbemerkungen zum Kompetenzbegriff einerseits und zur Thematik sozialer Bildungsungleichheit andererseits zur Präzisierung und zum besseren Verständnis der Expertise vonnöten. Die Argumentationslogik der Expertise folgt einem Dreischritt. Zunächst wird erstens der zentrale Begriff der sozialen Kompetenzen sozialpsychologisch und sozialisationstheoretisch bestimmt. Im Anschluss daran werden zweitens Fragen nach dem Verhältnis von herkunftsabhängiger Bildungsungleichheit und der erweiterten Kompetenzförderung durch die verschiedenen Formen der ganztägigen Beschulung diskutiert. Drittens werden aus den hier formulierten Befunden Konsequenzen für die Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals abgeleitet.

Grenzen des Kompetenzbegriffs und des Kompetenzparadigmas

Der Kompetenzbegriff (bzw. das englische Pendant: skill) ist seit mindestens einem Jahrzehnt zur dominanten Orientierungsfolie in so unterschiedlichen Bereichen wie der theoretischen und empirischen Bildungsforschung, Public Health-Untersuchungen, Studien der Kindheits- und Jugendforschung, Studien zur angewandten Sozialpädagogik und Sozialarbeit, theoretische und empirische Untersuchungen der Sozialpsychologie oder der Sozialisationsforschung aufgestiegen. Mittlerweile wird von einem Kompetenzparadigma gesprochen, das Konsequenzen für die Wahrnehmung und wissenschaftliche Beschreibung des schulischen und außerschulischen Alltags von Kindern und Jugendlichen mit sich bringt und gleichzeitig Lösungswege, die in aller Regel in so genannten Empowerment-Strategien der als wenig kompetent erachteten sozialen Gruppen bestehen, vorstrukturiert.

Der insgesamt leistungsfähige und erklärungskräftige Kompetenzbegriff hat in den letzten Jahren eine begriffliche Überdehnung erfahren und fungiert häufig als Catch-All-Term. Es existiert keine individuelle Handlung mehr, die nicht auf spezifischen Kompetenzen (oder eben deren Mangel) aufbauen würde. Wenn der Kompetenzbegriff aber zu stark ausgedehnt wird, dann verliert der Begriff seine analytische und politisch-kompensatorische Stärke.

Das Kompetenzparadigma wird in der Regel gekoppelt an die Vorstellung, dass westliche Nationen sich mittlerweile zu individualisierten Wissensgesellschaften entwickelt haben, in denen traditionelle gruppenbezogene Sozialisationsinstanzen und Prozesse sozialer Integration abgelöst worden sind durch Phänomene der Selbstsozialisation von Kindern und Jugendlichen (Erpenbeck/Heise 1999; Zinnecker 2000, 2002; kritisch hierzu Bauer 2002a, 2002b). In engem Zusammenhang hiermit steht die Überzeugung, dass die Kinder und Jugendlichen in Gegenwartsgesellschaften zunehmend selbst für ihre allgemeine Kompetenzgenese verantwortlich sind auf der Grundlage der von ihnen getroffenen Entscheidungen (etwa VBW 2003). Damit wird vor allem das individuelle Verhalten in den Mittelpunkt gestellt, nicht aber die das Verhalten rahmenden und vorstrukturierenden Bedingungen. Deshalb ist nach Ansicht der Verfasser die allgemeine Forderung, dass bei Schülerinnen und Schülern soziale Kompetenzen gefördert werden sollen, auch nicht sinnvoll.

Kompetenzgenese und Strukturen sozialer Ungleichheit

Diese Expertise setzt bei der gegenteiligen Auffassung an und betont die strukturierenden und prägenden Effekte, die von den verfügbaren familialen Ressourcen in den Herkunftsmilieus, aber auch von institutionellen Arrangements wie dem mehrgliedrigen Schulsystem in Deutschland ausgehen und die bis heute maßgeblich die individuellen Biografien bestimmen. Aus dieser Perspektive ergibt sich neben dem Fokus auf Weiterbildungsmodule für das pädagogische Personal zur Stärkung sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen ein zweiter inhaltlicher Schwerpunkt der Expertise. Vor dem Hintergrund der ungleichheitsorientierten Bildungs- und Sozialisationsforschung wird der Fragestellung besondere Beachtung geschenkt, welche Effekte durch die Einführung der verschiedenen Modelle von Ganztagschulen für die Entwicklung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu erwarten sind. Wir werden hier idealtypisch argumentieren und die beiden extremen Formen der offenen und gebundenen Ganztagschule zum Ausgangspunkt nehmen. Die häufig anzutreffenden Mischformen an den Schulen werden nicht detaillierter berücksichtigt.

2. Begriffliche Klärungen: Was sind soziale Kompetenzen?

Der Begriff der sozialen Kompetenzen findet gegenwärtig in allen bildungspolitischen Stellungnahmen weite Verbreitung (WHO 2000; BMBF 2002; VBW 2003). Ganz allgemein werden soziale Kompetenzen als Unterkategorie der allgemeinen Lebenskompetenzen (life skills) verstanden und prinzipiell auf Interaktionsverhältnisse im Gegensatz zu unmittelbar personalen Ressourcen bezogen. Teilweise wird der Begriff der sozialen Kompetenzen benannt, aber nicht weiter erläutert (BMBF 2002; VBW 2003). Häufig werden die Ausführungen zu diesem Begriff so allgemein gehalten, dass kaum eine auf Interaktionen bezogene personale Eigenschaft nicht darunter subsumiert werden kann (WHO 2000). Dem entgegen gesetzt ist eine dritte Variante, die soziale Kompetenzen sozialtechnologisch bestimmen und beispielsweise als Überwindung von Schüchternheit, als Anwendung effektiver Kommunikation und Vermeidung von Missverständnissen oder als Wahrnehmung von Handlungschancen operationalisiert (Botvin 1998, 2005). Hierunter sind auch Ansätze zu subsumieren, die soziale Kompetenzen vor allem als Fertigkeiten zur Eingliederung in einen sozialen Handlungskontext verstehen, also einen sozialintegrativen Schwerpunkt besitzen. Diese Auflistung verdeutlicht bereits, dass es erstens kein einheitliches Verständnis vom Begriff und vom Gegenstandsreich sozialer Kompetenzen gibt, dass zweitens eine klare analytische Trennung von allgemeinen Lebenskompetenzen kaum erfolgt und dass drittens soziale Kompetenzen selbst einen Sammelbegriff bezeichnen, der weiter aufzufächern ist.

Vier Dimensionen sozialer Kompetenzen

Um den Begriff der sozialen Kompetenzen konkreter zu fassen und für eine veränderte pädagogische Praxis anschlussfähiger als bislang zu gestalten, differenzieren wir vier Dimensionen von sozialen Kompetenzen: eine *sozialkognitive* Dimension, eine *sozialmoralisch-kognitive* Dimension, eine im engeren Sinne *interaktive Handlungsdimension* und schließlich eine *reflexive* Dimension.

Die sozialkognitive Dimension bezieht sich auf die Fähigkeit, Situationen und die Dynamiken von Interaktionen und sozialen Kontexten zu erfassen. Diese Dimension ist die grundlegendste Handlungsressource und kann als fundamentaler „Sozialer Sinn“ (Bourdieu 1987) bezeichnet werden. Kinder und Jugendliche (aber auch Erwachsene) erfassen in aller Regel sehr schnell soziale Handlungskontexte und entwickeln ein Verständnis für die Situationen. Ob beispielsweise der Lehrer schlechte Laune hat, die beste Freundin sich messen und spielerisch in Konkurrenz treten möchte oder die Eltern miteinander Streit haben, wird unmittelbar sozialkognitiv erfasst und liefert die individuelle Situationsdefinition, die dem individuellen Han-

deln zu Grunde liegt. Ein zweiter zentraler Bestandteil der sozialkognitiven Dimension ist die Fähigkeit zur Empathie und die Wahrnehmung von Handlungserwartungen, die von anderen Personen zumeist implizit ausgehen. Diese Handlungserwartungen können mit den jeweiligen Funktionsrollen der Personen zusammenhängen, zum Beispiel Lehrerinnen und Lehrer, die Aufmerksamkeit und Konzentration ihrer Schülerklientel voraussetzen, sich aber auch auf nicht formelle Handlungszusammenhänge beziehen, zum Beispiel Eltern, die voraussetzen, dass ihr Kind ihnen Respekt entgegen bringt oder enge Freunde, die davon ausgehen, dass sie in die Nachmittags- oder Abendgestaltung mit einbezogen werden.

Von dieser grundlegenden Wahrnehmungsebene abzugrenzen ist die sozialmoralisch-kognitive Dimension der sozialen Kompetenzen. Hier geht es um das analytisch zu trennende normative Bewerten der wahrgenommenen Situationen. Im Zentrum steht insbesondere die Legitimität von Handlungserwartungen und vollzogenen Handlungen. Zwischen der wahrgenommenen Situation etwa in Klassenverbänden und ihrer normativen Einordnung besteht ein wichtiger Unterschied. So kann ein Schüler das Verhalten einer Mitschülerin oder des Lehrers richtig antizipieren, sich aber nicht einverstanden zeigen mit den daran anschließenden Handlungen und sie deshalb normativ anders bewerten. In Frage kommende sozialmoralische Normen, die in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen eingebettet sind und die in der Regel kaum ein Bestandteil der schulisch-institutionellen Leistungskontrolle darstellen, sind Gleichheitsnormen in der Gleichaltrigengruppe, aber auch Normen der Reziprozität (hierzu grundlegend Keller 1976; Edelstein/Keller 1986; Krappmann 1991; Krappmann/Oswald 1995; Mies 1997; Grundmann/Keller 1999; Krappmann 1999; Nunner-Winkler 1996, 1999). Dabei ist noch eine wichtige Differenz zu benennen, die sich auf die Zeitstruktur der normativen Bewertung bezieht: Die normative Bewertung und Einschätzung von *Handlungskontexten* und von vollzogenen fremden Handlungen können (müssen aber nicht) sich im unmittelbaren Handlungsvollzug entwickeln, während die normative Beurteilung eigener Handlungen sich in der Regel ex post ereignet.

Die dritte Dimension der sozialen Kompetenzen markiert die konkreten Interaktionen und Handlungen der Individuen und ist insofern die soziale Dimension im engeren Sinne. Neben den bisherigen sozialkognitiven Fähigkeiten werden auf dieser Ebene zunächst interaktionsbezogene Fähigkeiten virulent. Eine Schlüsselstellung nimmt hier sicherlich die Fähigkeit ein, sich adäquat sprachlich ausdrücken zu können, um seine Wahrnehmungen, Bewertungen, aber auch die eigenen Emotionen anderen mitzuteilen. Die Formen konkreter Konfliktlösungsmuster (zurückziehen, diskutieren, zuschlagen) zählen ebenso hierzu wie die Fähigkeit, andere Situationseinschätzungen und Positionen wahrzunehmen und als ernst zu nehmende

Perspektiven anzuerkennen. Schließlich ist hier noch ein Aspekt zentral, der auf die Verknüpfungen von Kognitionen und Handlungen abhebt. Es ist keineswegs selbstverständlich, dass Schülerinnen und Schüler, Eltern oder das pädagogische Personal in konkreten Situationen ihren eigenen sozialkognitiven Einschätzungen und Bewertungen gemäß handeln. Statt dessen werden beispielsweise Handlungsroutrinen oder Gewohnheiten in der Erziehung, im Schulalltag oder in der Freizeitgestaltung mit der Gleichaltrigengruppe fortgeführt, auch wenn die Einsicht vorhanden ist, dass die Praktiken nicht sinnvoll oder rational sind und sogar ein Wille zur Veränderung des eigenen Verhaltens vorliegt. Insofern bezeichnet die Interaktionsdimension sozialer Kompetenzen auch ein erstes Maß für die Reflexivität des eigenen Handlungsvollzugs.

Die bisherigen Dimensionen sozialer Kompetenzen gelten prinzipiell gleichermaßen für Kinder, Jugendliche wie für Erwachsene. Die reflexive Dimension sozialer Kompetenzen ist hingegen als besonders relevant für das pädagogische Personal einzuschätzen. Die reflexive Dimension der sozialen Kompetenzen ist vergleichbar mit dem, was Bourdieu mit Sozio-Analyse (vgl. Bourdieu et al. 1997; als deutsche Vergleichsstudie Schultheis/Schulz 2005) bezeichnet hat. Es geht zunächst um die Reflexion der eigenen Funktionsrolle bzw. um die Distanz zur eigenen Rolle (klassisch und sehr lesenswert hierzu Goffman 1980, 1986; Habermas 1984; vgl. auch Bauer 2004). Noch bedeutsamer ist hier aber die Einsicht in die alltäglichen Kämpfe um Anerkennung, um die Wahrnehmung des eigenen Anerkennungsstrebens – im Kollegium, im Gespräch mit den Eltern und vor der Klasse –, um die Sicht auf das eigene und auf fremdes Streben nach Distinktion. Ferner geht es in der reflexiven Dimension um die Einsicht in die eigenen idiosynkratisch besetzten Personentypen, in Begründungsmuster der Sympathie bzw. Antipathie und um die Einsicht in die Mechanismen der eigenen Zuteilung von Anerkennung in Interaktionen. Denn das pädagogische Personal ist nicht etwa als bloßer Beobachter oder Bewertungsinstanz kindlichen und jugendlichen Verhaltens außerhalb des Distinktions- und Anerkennungskontextes der Schülerinnen und Schüler, sondern integraler Bestandteil („Der hat sowieso seine Lieblinge“, „Ich kann machen, was ich will, bei der kriege ich immer eine vier“, „Der kann mich nicht leiden“, „Du bist doch ihr Lieblingsschüler“ usw.).

Diese Dimension der sozialen Kompetenzen ist sehr voraussetzungsreich und das pädagogische Personal sollte in dieser Hinsicht aufgrund ihrer pädagogischen Ausbildung über mehr Handlungsressourcen verfügen als die Schülerklientel. Wie wir aus vielen Studien der empirischen Bildungsforschung wissen, ist eine schulisch-pädagogische Praxis, die an reflexive soziale Kompetenzen anknüpft kaum gegeben (vgl. u.a. Gomolla/Radtke 2002; Sahrai 2003;

Grundmann et al. 2004a; Bauer 2005). Die Tabelle 1 fasst die unterschiedlichen Dimensionen der sozialen Kompetenzen zusammen.

Tab. 1: Dimensionen sozialer Kompetenzen

Dimension	Handlungsebene	Fähigkeiten
sozialkognitiv	subjektiv; zumeist unbewusst	sozialer Sinn; Situationssensibilität; Empathie etc.
sozialmoralisch-kognitiv	subjektiv; eher unbewusst, aber nicht zwingend	normative Bewertung von sozialen Interaktionen; Rollenübernahme etc.
interaktiv	intersubjektiv; teilweise habitualisiert, teilweise überlegt	kommunikative Kompetenzen; Handlungsbefähigungen (nach Maßstäben und Präferenzen)
reflexiv	subjektiv; bewusst	Sozioanalyse; umfassende Reflexion der eigenen Person und Rolle

Bereichsspezifische soziale Kompetenzen

Die vier Dimensionen sozialer Kompetenzen, so wie sie hier verstanden werden, äußern sich, je nachdem, in welchem Handlungskontext sie zur Anwendung kommen, unterschiedlich. Diese Bereichsspezifität sozialer Kompetenzen wird häufig unterschätzt. Dabei manifestieren sich individuelle soziale Kompetenzen anders, wenn sie in der Familie, in der Gleichaltrigengruppe oder in der Schule auftreten. Das gilt vor allem für die sozialmoralische sowie für die interaktionistische Dimension. Entscheidend ist hierbei, dass erfolgreiche Handlungsstrategien, die auf sozialen Kompetenzen basieren, sich in einem Fall in Übereinstimmung mit dem Handlungskontext befinden können, im anderen Fall aber nicht, obwohl sich an den individuellen Handlungsstrategien nichts ändert. Wenn ein Kind in einer Klassenarbeit ein anderes Kind wohlwollend und ohne Zwang abschreiben lässt, so lässt sich das als Umsetzung von solidarischen Normen sozialer Unterstützung interpretieren, die sich in der kindlichen Lebenswelt in der Regel sehr positiv als soziale Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe auswirken. Im leistungsbezogenen und in dieser Hinsicht zwangsindividualisierenden Kontext der Schule hingegen kann es dazu führen, dass eine solche prinzipiell begrüßenswerte Handlung zu unmittelbaren Sanktionen führt. Eine zu allgemeine und generalisierte Bestimmung sozialer Kompetenzen übersieht also, dass in den unterschiedlichen Lebensbereichen sich die Entwicklung und Umsetzung sozialer Kompetenzen in Übereinstimmung oder teilweise sogar in Konkurrenz zu schulisch geforderten Handlungen befinden kann (Willis 1979; Grundmann et al. 2003).

Ein zweiter, zentraler Aspekt der Bereichsspezifität von sozialen Kompetenzen bezieht sich darauf, dass Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene, die in einem speziellen Bereich über ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen verfügen, nicht automatisch in anderen Le-

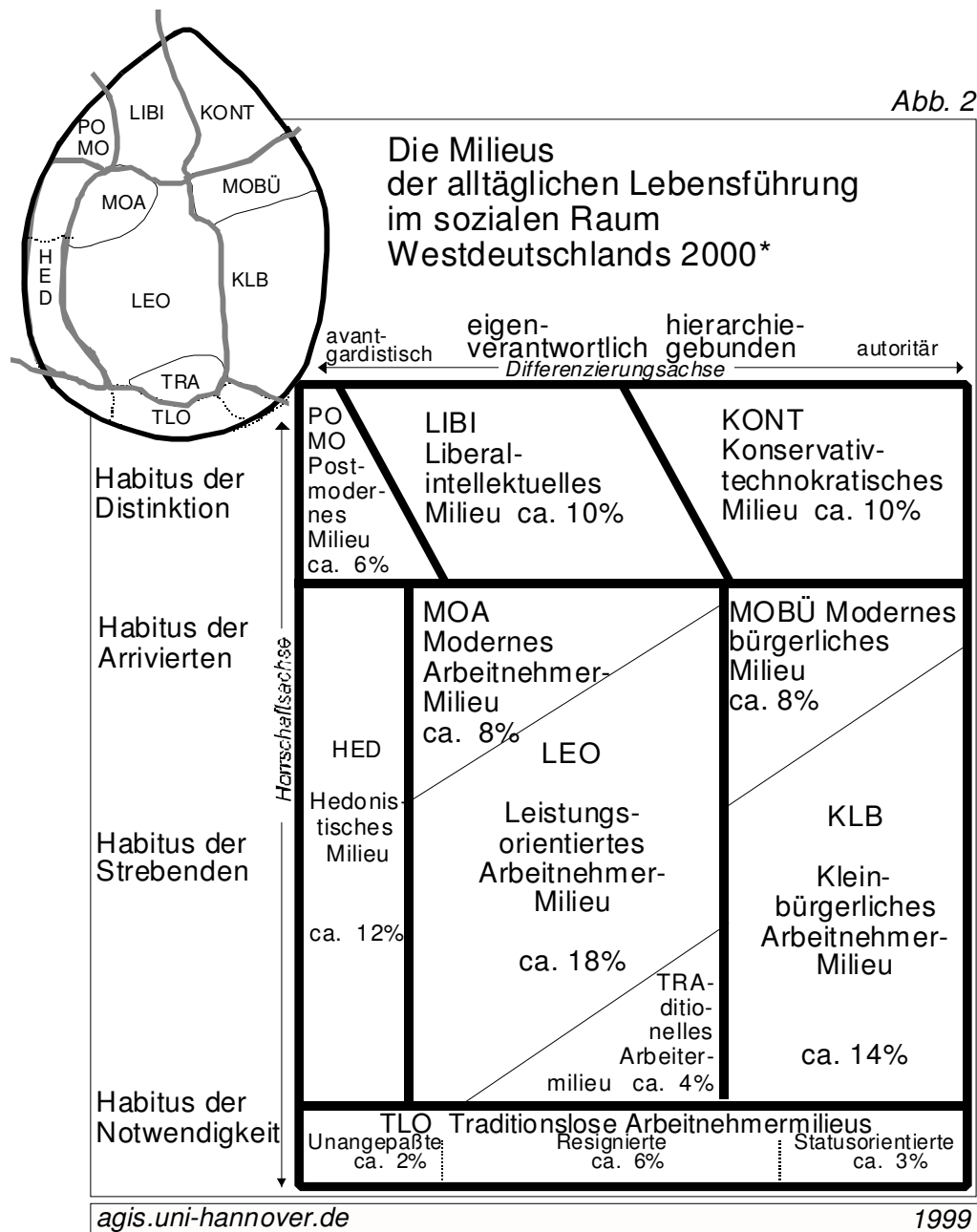
bensbereichen angemessene Handlungsstrategien verfügbar haben. So sind Kinder in schwierigen Familien bekannt dafür, dass sie ein sensibles innerfamiliales Konfliktmanagement aufweisen und häufig zur Entspannung von Situationen des sozialen Stresses und sogar zur Aufrechterhaltung von Sozialität insgesamt beitragen. Gleichzeitig sind es teilweise dieselben Kinder, die den Unterricht und das Klassenklima stören, so dass sie aus der Perspektive der Institution Schule oder der Perspektive des pädagogischen Personals ausschließlich als Kinder mit Defiziten im sozialen Verhalten konstruiert werden. Aus der Perspektive der Bereichsspezifität erscheint die Forderung, bei Schülerinnen und Schülern soziale Kompetenzen zu erhöhen, wenig hilfreich, wenn sie allgemein bleibt.

Es ist an dieser Stelle schon vorweg zu schicken, dass ein Modul der Fortbildung für das pädagogische Personal gerade für die Ganztagschule dafür sensibilisieren sollte, dass Kinder und Jugendliche in aller Regel unterschiedliche bereichsspezifische Kompetenzen aufweisen und die schulbezogene Perspektive nur eine von mehreren möglichen ist. Diese Betrachtung wird in den verschiedenen Formen der Ganztagschulen bedeutsamer werden, weil die in der Schule zum Teil nicht anschlussfähigen sozialen Kompetenzen von Kindern bei Ausdehnung der Schulzeiten sichtbar und Kinder und Jugendliche dann anders als bislang unterstützt werden könnten. Die individuelle Umsetzung von sozialen Kompetenzen folgt insgesamt einer sozialen Rationalität, von der die schulische Institution ein bedeutender Teil ist. Wie diese soziale Rationalität genauer zu fassen ist, wird in der nächsten Fragestellung betrachtet.

3. Theoretische Klärungen: Welche Kompetenzen sind unter milieuspezifischer Perspektive bei Kindern und Jugendlichen vorhanden?

Die ohnehin schon komplexe Frage nach sozialen Kompetenzen, sofern sie nach Dimensionen gefasst und zugleich bereichsspezifisch unterschieden wird, erfährt noch einmal eine bedeutende Steigerung der Komplexität, wenn der konkrete soziale Handlungskontext der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit in die Betrachtung der Kompetenzgenese und -umsetzung eingeht. Wir gehen, wie oben bereits angedeutet, davon aus, dass die Folie einer individualisierten Gesellschaft unterkomplex ist und nur für bestimmte soziale Gruppen in Deutschland im Alltag überhaupt zutrifft (Bittlingmayer/Kraemer 2001; Bittlingmayer/Bauer 2004; Bittlingmayer 2005a). Stattdessen ist in Deutschland nach wie vor mit sozialen Milieus zu rechnen (maßgeblich hierzu Vester et al. 2001; Vester 2002; vgl. auch Hradil 1987; Kreckel 1997; Geißler 2002), die unterschiedlich dicht an den in der Schule vermittelten Wissensformen und Verhaltensweisen liegen (Grundmann et al. 2004b). Unterschiedlich dicht an den schulischen Wissensformen bedeutet ausdrücklich, dass in den schulbildungsfernen Milieus *andere* alltäg-

liche Wissensformen und Kompetenzstrukturen vorhanden sind, die in der Schule allerdings bislang keine Anerkennung oder Aufmerksamkeit finden (Bittlingmayer 2005b). Die Abbildung 1 zeigt ein sozialstrukturelles und mentalitätstypisches Milieumodell der alltäglichen Lebensführung, das den weiteren Ausführungen zu Grunde gelegt wird.



Wie in der Abbildung ersichtlich, existieren in Deutschland nach wie vor abgrenzbare soziale Großgruppen, die sich in ihrer alltäglichen Lebensführung, in den als normal angesehenen Verhaltensweisen, in der Wertschätzung individueller Eigenschaften und in den verfügbaren Handlungsressourcen *systematisch* voneinander unterscheiden. Diese Systematik hat eine sozialstrukturelle und eine lebensweltliche, alltägliche Seite. Die abgebildeten Milieus repräsentieren in Hinblick auf den schulischen Bildungserfolg unterschiedliche Wahrscheinlichkeiten

der schulischen Laufbahnen. Während etwa in den oberen drei Milieus mittlerweile ein Hochschulstudium die Regel ist, so sind in den untersten drei Milieus mit Abstand am häufigsten Schulabbrecher zu finden. Aus einer sozialstrukturellen Perspektive liegt hier also zunächst ein Erklärungsmodell der Stabilität von sozialen Bildungsungleichheiten vor (ausführlich hierzu Vester 2004; vgl. Abschnitt 4).

Milieuspezifische Normalitätsvorstellungen

Für die Frage nach dem *Zusammenhang von sozialen Kompetenzen und sozialen Milieus* ist für den hier diskutierten Kontext zunächst die Perspektive auf den milieuspezifischen Alltag und die daraus folgenden Konsequenzen für eine schulbildungsnahe oder schulbildungsferne Alltagspraxis bedeutsamer als die angedeutete sozialstatistische Dimension der sozial ungleichen Bildungschancen. In Hinblick auf allgemeine Sozialisationsprozesse repräsentieren soziale Milieus verdichtete Erfahrungs- und Handlungsräume. Jedes soziale Milieu besitzt demnach *unterschiedliche Normalitäten*, in jedem sozialen Milieu gibt es Differenzen darüber, was als normal gilt und welche Handlungen, Strategien und konkreten Kompetenzen besonders wünschenswert sind. Um nur zwei willkürliche Beispiele zur Illustration zu nennen:

- a) Dass der Fernsehkonsum von Kindern und Jugendlichen sich auf ihre Vorstellungen, Weltdeutungen, Präferenzen usw. auswirkt ist häufig herausgestellt worden. Sollte sich die Fernsehnutzung milieuspezifisch voneinander unterscheiden, dann müssen sich zumindest partiell auch die hieraus ergebenden Weltdeutungen, Vorbilder etc. ebenfalls unterscheiden. Eine entsprechende Analyse zur milieuspezifischen Fernsehnutzung ergibt, dass „sich die Kinder aus verschiedenen Herkunftsmilieus durch ein sehr unterschiedliches Fernsehverhalten auszeichnen. Es zeigen sich je nach sozialer Lage oder Werteorientierung der Herkunftsmilieus unterschiedliche Nutzungsprofile in Hinblick auf Sehdauer, Sender- und Programmpräferenzen sowie die familiäre Konstellation, in der die Kinder fernsehen. Die Analyse stützt die Annahme, dass Fernsehen in Familien erlernt wird. [...] Den Befunden dieser Untersuchung zufolge vermitteln Eltern ihr eigenes Nutzungsverhalten, das deutlich mit ihrer Milieuzugehörigkeit korreliert, an ihre Kinder.“ (Kuchenbuch 2003: 11)
- b) Im Unterschied beispielsweise zum Angehörigen eines der herrschenden Milieus ist es für einen Jugendlichen einer beliebigen mittelgroßen und stigmatisierten Hochhaus-siedlung aus einem schulbildungsfernen Milieu gegenüber der Gleichaltrigengruppe *begründungsbedürftig*, den Nachmittag mit der Vorbereitung auf eine möglicherweise versetzungs- oder zeugnisrelevante (damit gleichzeitig bewerbungsrelevante) Klassenarbeit verbringen zu wollen, anstatt sich – wie üblich – an den nachmittäglichen Mofarennen zu beteiligen. Dieser Jugendliche wird wahrscheinlich im Gegenteil besondere soziale Anerkennung von der Gleichaltrigengruppe dann erhalten, wenn er ihnen eröffnet, dass er „keinen Bock“ hat, für die Arbeit zu lernen, sondern sich stattdessen für die normale alltägliche Freizeitgestaltung „entscheidet“. Diese „Entscheidung“ folgt der gleichen Komplexität, die Prozessen der Wahrnehmung und dem Ringen zur Erhaltung von sozialer Anerkennung in schulbildungsnäheren Milieus inhärent sind.

Milieuspezifische Differenzen in der Lebenswelt

Wenn soziale Milieus sich systematisch voneinander unterscheiden, dann müssen sich die Unterschiede ebenfalls in den individuellen Kompetenzen niederschlagen und milieuspezifische Muster bilden. Mittlerweile liegen hierzu eine Reihe von empirischen Befunden vor, die das bestätigen (Hradil 1987; Vester et al. 2001; Bremer 1999, 2004; Grundmann et al. 2004a, 2005). Es kann hier nicht darum gehen, die milieuspezifische alltägliche Lebensführung, die darauf aufruhenden Kompetenzstrukturen, die Normalitätsvorstellungen und Weltdeutungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen der 12 Milieus nachzuzeichnen. Es sollen aber kurz *in idealtypischer Absicht* einzelne Schlaglichter auf die milieuspezifischen Hintergründe geworfen werden, um die Logik zu verdeutlichen, die sich hinter der systematisch differenziert vollziehenden Kompetenzgenese bei Kindern und Jugendlichen verbirgt.¹

In den drei traditionslosen Arbeitnehmersmilieus herrscht – durch den Abbau der sozialen Sicherungssysteme zunehmend – eine Situation des Ressourcenmangels vor. Besonders hohe Arbeitslosigkeitsraten und eingeschränkte Wohnqualität etwa sind objektive Bestandteile der Lebenswelt in diesen Milieus. In den traditionslosen Arbeiternehmersmilieus gelten die Erwachsenen und Jugendlichen als sozial kompetent (ohne diese Begriffe zu benutzen!), die sich im Alltag uneingeschränkt solidarisch zeigen, die gemeinsam „durch dick und dünn“ gehen oder „miteinander Pferde stehlen“. Ein zweiter zentraler Bereich sozialer Kompetenzen liegt hier darin, Sachen, Dinge oder Dienstleistungen für sich und andere organisieren zu können. Soziale Kompetenzen bezeichnen hier eine besondere Form „sozialen Kapitals“, die die Ressourcenknappheit im Alltag zum Teil abfedern (Bourdieu 1992a; als empirische Milieustudien vgl. C. Keller 2005; Schultheis/Schulz 2005). Teilweise sind in diesen Milieus soziale Kompetenzen aber auch vermittelt mit einem starken Konformismus, der beispielsweise offene individuelle Aufstiegsaspirationen negativ bestimmt („Was glaubt der, wer er ist?“, „Für wen hält der sich?“ etc.; empirisch hierzu Bourdieu 1982: 585ff.). Die Praxis der alltäglichen Lebensführung ist von den in der Schule vermittelten Wissensformen und den disziplin- und kommunikationsorientierten Verhaltensformen der Schule am weitesten entfernt.

In den Mittelschichtmilieus sind zunächst mit dem vergleichsweise klassischen Arbeitnehmersmilieus einerseits und dem Kleinbürgerlichen Milieu andererseits zwei große Gruppen voneinander zu unterscheiden, die sozialhistorisch durch die Arbeiter-Angestellten-Differenz getrennt waren und in etwas abgeschwächter Form heute noch sind. Mit Ausnahme des hedo-

¹ In der hier nur zu Illustrationszwecken präsentierten Kürze der Milieudifferenzen besteht die Gefahr der Stereotypisierung und Vereinfachung der sozialen Gruppen. Deshalb sei hier noch einmal explizit auf die Studien der Hannoveraner Arbeitsgemeinschaft interdisziplinäre Sozialstrukturanalyse hingewiesen (Vester et al. 2001).

nistischen Milieus, das sich durch eine besondere Freizeitorientierung auszeichnet, sind die Milieus der Mitte aufstiegsorientiert und schreiben den schulischen Institutionen eine wichtige Bedeutung zu. Bei den klassischen Arbeitnehmersmilieus, insbesondere bei dem Traditionellen, sind soziale Kompetenzen häufig eng verknüpft mit Solidarität am Arbeitsplatz. Formen des arbeitsbedingten Vertrauens und der Verlässlichkeit sind hier in Verbindung mit einem gewerkschaftlichen Kollektivismus wichtige alltägliche Quellen sozialer Kompetenzen. Auch in diesen Milieus lässt sich zum Teil, wenn auch abgeschwächt, ein konformistischer Zug feststellen, der beispielsweise das individuelle Streben nach Wissensformen und Alltagspraktiken, die eng mit bildungsbürgerlichen Vorstellungen zusammenhängen (Ballett, klassische Musik, Theater etc.), in der Regel abwertet. Deshalb verlaufen die sozialen Aufstiegslinien in diesen Milieus auch in der Regel über technik- und ingenieursbezogene Wissensformen und Ausbildungsgänge. In der anderen Traditionslinie der Mittelschicht, im Kleinbürgerlichen Milieu sind die stärksten Aufstiegsorientierungen und das offensivste Bemühen um schulischen Erfolg zu erkennen. Im kleinbürgerlichen Milieu und der modernisierten Form des modernen bürgerlichen Milieus zählt Durchsetzungsvermögen, Selbstbewusstsein, Ehrgeiz und individuell zurechenbare Leistung. Hier sind Ideen besonders anschlussfähig, dass „jeder seines Glückes Schmied ist“ und alle Individuen die Chance auf sozialen Aufstieg haben, sofern sie sich nur genügend anstrengen.

Die drei Milieus der Oberschicht zeichnen sich insbesondere durch ein hohes Maß an Souveränität aus. Der Umgang mit hochkulturellen Symbolen und Praktiken ist den Mitgliedern dieser Milieus ebenso selbstverständlich wie etwa der Austausch mit der Institution Schule. In vielen Einzelbereichen ist die Schule oder die Universität die Verlängerung und Aktualisierung der in der milieuspezifischen Lebenswelt vorhandenen Wissens- und Praxisformen. Abitur und Studium gelten insofern als das Normale und abweichende biografische Entwürfe – etwa handwerksorientierte Präferenzen – als begründungsbedürftig. Die Lebenswelt dieser Milieus ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl und durch das weitgehende Fehlen von Ressourcenmangel.

Milieuspezifische Differenzen der sozialen Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen

Die (sehr stark vereinfachten) milieuspezifischen Hintergründe machen bereits deutlich, dass sich die konkreten Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen unterscheiden, weil dieselben Verhaltensweisen und Praktiken je nach Milieu anerkannt oder aber negativ sanktioniert werden.

Wiederum sehr allgemein und vereinfacht lässt sich sagen, dass Kinder und Jugendliche in Unterschichtmilieus sehr früh ein verhältnismäßig hohes Maß an Selbstständigkeit und Selbstorganisation in außerschulischen Handlungskontexten erreichen. Freundschaftskonzepte innerhalb der Gleichaltrigengruppe stabilisieren sich vor allem über gegenseitige alltägliche Unterstützung in der ressourcenarmen Lebenswelt. In diesen Milieus werden im Alltag Wissens- und Praxisformen erlernt und erprobt, die im bisherigen Regelunterricht in der Schule nicht anschlussfähig waren, sondern im Zweifelsfall abgewertet wurden. Während Kinder aus Oberschicht- und Mittelschichtmilieus die Schule häufig als einfache Verlängerung der elterlichen Sprachpraxis erfahren, so erleben Kinder aus Unterschichtmilieus die Schule in der Regel als Bruch mit ihren bisherigen Ressourcen und Erfahrungen. Das bezieht sich sowohl auf banale Verhaltensweisen wie stillsitzen zu können, aber auch auf allgemeine sprachliche Fähigkeiten und damit auf die interaktive Dimension der sozialen Kompetenzen. Kinder aus Unterschichten müssen in der Regel schon in der Grundschule eine gegenüber dem Elternhaus neue Grammatik lernen. Trotzdem ist aber davon auszugehen, dass sie dasselbe Komplexitätsniveau auf der Dimension der sozialkognitiven sozialen Kompetenzen erreichen, weil sie ebenso schnell Situationen einschätzen können wie andere Kinder – nur zumeist nach anderen Maßstäben und Rationalitäten (Grundmann et al. 2003).

Kinder aus den mittleren Milieus haben demgegenüber Kompetenzmuster, die wesentlich weniger schulbildungsfern, auch wenn hier – insbesondere in der Traditionslinie der Arbeitnehmer – ebenfalls vielfältige soziale Kompetenzen in der Sozialisation erworben werden, die bislang kaum in der Schule zur Geltung kommen. Dazu gehören sportliche und körperbezogene Fähigkeiten, die hier im Verlauf der späteren jugendlichen Sozialisation besonders ausgeprägt sind (Willis 1979; Alkemeyer 2003a, 2003b, 2004). Vor allem die Kinder und Jugendlichen aus den Kleinbürgerlichen Milieus haben darüber hinaus eine Reihe von schulbezogenen sozialen Kompetenzen, die ihnen in der konkreten Unterrichtspraxis in der Regel von Vorteil sind. Neben den Fähigkeiten, die für den schulischen Unterricht wichtig sind (z. B. Konzentrationsvermögen) ist ein bestimmtes Maß an Disziplin und Leistungsorientierung für die Struktur der sozialen Kompetenzen charakteristisch. Deshalb weisen auch Freundschaftskonzepte in den Mittelschichtmilieus zum Teil strategische Muster auf.

Kinder aus Oberschichtmilieus schließlich haben eine Reihe von sozialen Kompetenzen, die sie in schulischen und außerschulischen Kontexten befähigen, sich selbstbewusst und selbstwirksam zu erleben. Auf der Grundlage einer elterlichen und milieuspezifischen Lebenswelt, die privilegiert ist, werden hier Kompetenzen akkumuliert, die entlang einer eher stillen Pädagogik verläuft und weniger offensiv ehrgeizigen elterlichen Plänen folgt. Beispielsweise fol-

gen die normalen Freundschaftskonzepte in diesen Milieus aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen kaum strategischen Erwägungen, sondern sie ergeben sich zwanglos aus der Verlängerung der Lebenswelten. Der souveräne Umgang mit kulturellen Inhalten wird in der Lebenspraxis früh angeeignet und Eltern werden in diesem Zusammenhang als kompetente Partner der eigenen Entwicklung wahrgenommen, gegenüber etwa Kindern und Jugendlichen in Unterschichtmilieus, die sich wesentlich früher von ihren Eltern abgrenzen und emanzipieren.

Im folgenden Abschnitt soll es nunmehr darum gehen, auf welche Weise eine Ausdehnung des Schultages mit diesen unterschiedlichen sozialen Kompetenzen umgehen und die Differenzen produktiv nutzen kann.

Welche sozialen Kompetenzen benötigen Kinder und Jugendliche in der Ganztagschule und in außerschulischen Lebensbereichen? Welche o.g. Kompetenzen müssen in der Ganztagschule gefördert und gefordert werden? Wie können die benötigten und die bereits vorhandenen Kompetenzen in der Ganztagschule integriert und gefördert werden?

Wie im Abschnitt zur Bereichsspezifität der sozialen Kompetenzen ausgeführt, sind die Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche in der Schule benötigen, zum Teil andere als solche, für die sie in ihrem sozialen Nahraum (Eltern und Gleichaltrigengruppe) Anerkennung erfahren. Durch die Ganztagsbeschulung wird diese Differenz vermutlich reduziert, ohne jedoch ganz verschwinden zu können. Wenn die Schule in die Nachmittage der Kinder und Jugendlichen eingreift, dann können stärker als bislang nicht unmittelbar leistungsbezogene Bereiche im schulischen Kontext verankert werden. Die Stärkung der sozialen Kompetenzen in der Ganztagschule hat je nach zu Grunde gelegtem Modell eine andere Reichweite und Potenzialität.

Die Modelle der offenen Ganztagschule verlegen dabei die nicht leistungsbezogenen Aktivitäten strikt in den Nachmittag und konservieren dadurch die Differenz zwischen schulbezogenen sozialen Kompetenzen und nicht schulischen sozialen Kompetenzen, trotz der Ausdehnung der gemeinsam verbrachten Zeit. In den Modellen der gebundenen Ganztagschule ergibt sich hier ein bedeutend größerer Spielraum, die vielfältigen und milieuspezifisch variierenden Wissensformen und Kompetenzen in den schulischen Alltag unmittelbar zu integrieren, so dass hier aus einer sozialkompensatorischen Perspektive die bisher nicht anschlussfähigen sozialen Kompetenzen der schulbildungsfernen Milieus aufgewertet werden könnten.

Die Entwicklung des Kompetenzbewusstseins bei Kindern und Jugendlichen als didaktischer Ausgangspunkt der Ganztagschule

Wir möchten hier nicht noch einmal wiederholen, was wir in der Bestimmung der Dimensionen des Begriffs der sozialen Kompetenzen bereits entwickelt haben und auch auf eher oberflächliche Zusammenstellungen verzichten, die einzelne Bestandteile sozialer Kompetenzen wie sprachliches Ausdrucksvermögen, Antizipation der Erwartungen des pädagogischen Personals oder Widerstand gegen schulleistungshemmendem Gruppendruck für die Stärkung der schulischen Performanz der Kinder und Jugendlichen hervorheben. Wir möchten aber auf einen anderen Aspekt hinweisen, der in der relevanten pädagogischen, bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Literatur wenig Beachtung findet.

Damit sich auch diejenigen Kinder und Jugendlichen in schulisch-institutionellen Kontexten als handlungsfähige Subjekte im Zuge einer Ganztagsbeschulung erfahren können, benötigen sie eine Vorstellung darüber, welche Wissensformen, Kompetenzen und Alltagspraktiken ihnen zur Verfügung stehen, die nicht alle anderen Kinder und Jugendlichen ebenfalls aufweisen. Das heißt, sie benötigen zunächst weniger die Stärkung spezifischer sozialer Kompetenzen wie Empathiefähigkeit, ideale Rollenübernahme usw., sondern die Herausbildung eines allgemeinen Bewusstseins über ihre eigenen verfügbaren Handlungskompetenzen. Alle Kinder und Jugendlichen brauchen ein „Kompetenzbewusstsein“ (Scherr 2004: 92). Wenn ein solches persönliches Kompetenzbewusstsein in ausreichendem Maße vorhanden ist, dann ist die Ausbildung weiterer Kompetenzen, ob als soziale oder allgemeine Handlungskompetenzen gefasst, wenig problematisch. Die Ganztagschule, hier unabhängig von ihrer offenen oder gebundenen Form, sollte Räume ermöglichen, die Kinder und Jugendliche *unabhängig* von ihren konkreten schulischen Leistungen als kompetente Akteure begreifen lassen (auf die damit verbundenen Anforderungen für das pädagogische Personal wird in den letzten Abschnitten eingegangen). In der Ganztagschule liegen Möglichkeiten, die milieuspezifischen Differenzen in der Schulbildungsnähe in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu reduzieren, weil sie stärker mit nicht unmittelbar leistungsbezogenen Wissensformen und Praktiken in Kontakt kommen können, die im Herkunftsmilieu tendenziell fremd sind. Hier sind milieuübergreifende Lernprozesse zumindest denkbar. Auf der anderen Seite können aber auch Möglichkeiten im schulischen Kontext bereit gestellt werden, die eigenen milieuspezifischen Wissensformen und sozialen Kompetenzen aufzuwerten, die bislang in der Schule noch keinen Eingang gefunden haben.

Die Ganztagsbeschulung ist dabei keine neutrale Form der pädagogischen Betreuung, sondern ist hier auch in einer besonderen Verantwortung, weil sie in die bestehenden kindlichen und jugendlichen Lebenswelten durch die zeitliche Ausdehnung der Schulzeit direkt eingreift. Aus

der Perspektive der vernünftigen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist die bloße Steigerung der zeitlichen Dauer des Schulbesuchs nicht von ausschlaggebender Bedeutung: „Ganztagsschulen sind Bildungsprozessen nicht notwendig förderlicher als Halbtagschulen, sondern tragen der Möglichkeit nach zur Verhinderung von Bildung bei. Dies ist dann der Fall, wenn sie eine zeitliche Ausweitung des lehrerzentrierten Unterrichts zu Lasten unabhängig von SchülerInneninteressen festgelegten Themen vornehmen und damit die Möglichkeit einschränken, außerhalb der Schulbesuchszeit solche Angebote einer freiwilligen, an den Bedürfnissen und Interessen ihrer AdressatInnen orientierten Bildungsarbeit zu besuchen, die die Kinder- und Jugendarbeit bereitstellt. Darüber hinaus schränkt die Etablierung von Ganztagschulen die zeitlichen Freiräume ein, die Kindern und Jugendlichen für eine selbstgestaltete Praxis in Gleichaltrigengruppen zur Verfügung steht, für eine Praxis also, in der sich der Möglichkeit nach relevante selbstorganisierte Bildungsprozesse vollziehen, die nicht durch Leistungs- und Disziplinierungszwänge überformt sind.“ (Scherr 2004: 95; Herv. i. Org.)

4. Kompetenzentwicklung und Selbstwirksamkeit in der Schule: Wodurch kann das Erleben von Selbstwirksamkeit gefördert werden? In welchen Bereichen der Ganztagschule und wodurch genau erleben die Kinder und Jugendlichen Selbstwirksamkeit?

Wie bereits oben ausgeführt, erfahren Kinder und Jugendliche im Rahmen ihrer nach sozialen Milieus differierenden Lebenswelt in unterschiedlichen Handlungskontexten für unterschiedliche Verhaltensweisen die Anerkennung der Eltern und der Gleichaltrigen. Der Handlungskontext der Schule wurde sicherlich bislang häufig zu rigoros gegen den lebensweltlichen Kontext der Kinder und Jugendlichen abgegrenzt, weil allein beispielsweise in den Pausen soziale Prozesse stattfinden, die nur am Rande mit der normalen schulischen Logik zu tun haben, oder die Mitnahme von Spielzeug in den unteren Klassen der Sekundarstufe I ein wichtiger Bestandteil der Pausenkommunikation sein kann. Dennoch bestimmt sich die *schulische Selbstwirksamkeit* in aller Regel durch die Erlangung von guten Noten als Resultat der Unterrichtsleistungen. Die groben Linien der Selbstwirksamkeitserfahrungen verlaufen einerseits prinzipiell zwischen den guten, mittleren und schlechten Schülerinnen und Schülern innerhalb eines Klassenverbandes sowie zwischen der jeweiligen Stellung in der deutschen Schulformhierarchie andererseits. Ein mittelmäßiger Gymnasialschüler wird sich im gemeinsamen Austausch über die Schule als selbstwirksamer – und daraus abgeleitet – selbstbewusster erfahren können als ein guter Schüler einer Schule für Lernbehinderte und schwer Erziehbare. In einem qualitativen Interview äußerte beispielsweise eine gute Hauptschülerin einer ländlichen Hauptschule, dass sie vielleicht nicht unbedingt dümmer ist, als eine Gymnasial-

schülerin, aber doch wohl vergleichsweise langsamer lernen würde, sonst würde sie ja doch das Gymnasium besuchen. Die mit der deutschen Schulformhierarchie verbundene soziale Hierarchie wird sehr schnell bereits in der fünften Klasse in die Selbstbeschreibung der Kinder und Jugendlichen integriert und dient klassen- und schulübergreifend als Ressource oder Handicap für schulische Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Die bisherige Situation zeichnet sich also vor allem dadurch aus, dass Kinder sich entweder im schulischen Handlungskontext als handlungsmächtige soziale Akteure und damit individuell als selbstwirksam erfahren oder dass sie außerhalb des unmittelbaren schulischen Leistungsbereichs kompensatorische Ressourcen in der Lebenswelt ihrer sozialen Milieus durch Eltern und/oder Gleichaltrigengruppe erleben. Der Umbau in den Ganztagsunterricht liefert eine Chance, diese bereichsspezifischen Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu relativieren. Wenn der unmittelbar schulische Raum *auch* als ein Raum erlebt werden kann, in dem die eigenen Präferenzen, Interessen, Hobbies usw. zur Geltung kommen können und auf diese Weise die individuellen Selbstwirksamkeits- und Anerkennungserfahrungen in der Schule ausgedehnt werden können, dann ist es denkbar, dass sich auch Schülerinnen und Schüler offener und motivierter dem schulischen Anforderungen verhalten als im klassischen Vormittagsunterricht. Das würde aber von Beginn an bedeuten, dass nicht die Schule im Vorfeld ein Nachmittagsprogramm zusammenstellt, das aus Teilen der professionellen Jugendarbeit und Jugendhilfe und aus Teilen der elterlichen Unterstützung und Pflegschaft gewissermaßen unter Ausschluss der Kinder und Jugendlichen zusammengesetzt ist,² sondern die Kinder und Jugendlichen selbst – zum Beispiel halbjährlich – Programme und Themenbereiche entwickeln, mit denen sie sich in Klein- oder Kleinstgruppen in der Schule auseinandersetzen möchten. Nur dann ist zu erwarten, dass die Steigerung der Selbstwirksamkeit im Handlungskontext der Schule auch Kinder und Jugendliche erfasst, die Schule bis dahin als Raum erfahren haben, der ihnen Leistungsdefizite bescheinigte.

In Hinblick auf die zur Diskussion stehenden Modelle der Ganztagsbeschulung ist in der Frage nach der Stärkung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die gebundene Form der Ganztagschule der offenen Form vorzuziehen. *Erstens*, weil die Trennung zwischen vormittäglichen schulischen Leistungskontexten und nachmittäglicher Freizeitgestaltung die möglichen Wirkungen der gestiegenen positiven Erfahrungen innerhalb des Schulgeländes auf die unmittelbare schulleistungsbezogene Entwicklung einschränkt. *Zweitens*, weil in der offenen Ganztagschule im Extremfall der Klassenverband insgesamt durchtrennt wird und

² Zum prinzipiellen Spannungsfeld zwischen dem pflichtbezogenen Organisationskontext der Schule und dem freiwilligen Angeboten der Jugendarbeit vgl. die Beiträge in dem lesenswerten Sammelband von Hans-Uwe Otto und Thomas Coelen (2004a). Speziell zur offenen Ganztagschule Maykus 2005.

allein deshalb nicht alle von den möglichen positiven Effekten partizipieren können, so dass auch aus einer kompensatorischen Perspektive die gebundene Form überzeugender ist. *Drittens*, weil die bisherige Form des schulischen Unterrichts, deren organisationeller wie inhaltlicher Rahmen zu den deutschen PISA-Ergebnissen beiträgt, durch das offene Modell der Ganztagschule weitgehend unangetastet bleibt.

Um zusammenzufassen: Kinder und Jugendliche erhalten über die Ganztagschule die Gelegenheit, ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und differenzen sozialen Kompetenzen stärker als bislang in den schulischen Kontext zu integrieren. Insbesondere eine gebundene Ganztagschule, die die strikte Trennung zwischen benotetem Schulunterricht und freien, interessengeleiteten Projekten aufhebt, könnte zu einer nachhaltigen Steigerung des Selbstwirksamkeitsgefühls von Schülerinnen und Schülern beitragen, sofern auch an den Interessen, Kenntnisständen und Präferenzen *aller* Schülerinnen und Schüler angesetzt wird.

5. Kompetenzen und schulische soziale Ungleichheit: kann durch verstärkte Förderung der sozialen Kompetenzen in schulischen und außerschulischen Lebensbereichen die Entkopplung von sozialer Herkunft und außerschulischen Schulbildungserfolg unterstützt werden? Wenn ja, wodurch (Verhaltens- und Verhältnisprävention)?

Die international vergleichenden Untersuchungen zu den Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen, die so genannten PISA-Studien (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2002), haben Ergebnisse zu einer öffentlichen Resonanz verholfen, die in der empirischen Bildungsforschung längst bekannt waren, aber weder bildungspolitisch noch öffentlich derart zur Kenntnis genommen worden sind (vgl. u.a. Meulemann 1979, 1985; Reichwein 1985; Ditton 1992; Rodax 1995; Geißler 1996; Rolff 1997; Müller 1998). Skandalisiert wurde der in Deutschland außergewöhnlich enge Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem individuellen Bildungserfolg bei gleichzeitig mäßigen schulischen Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler. Deutschland gilt im internationalen Maßstab öffentlich seit den PISA-Befunden einerseits als ein Land mit einer besonders hohen Ungerechtigkeit im Bildungssystem und andererseits als ein Land, das in nicht hinnehmbaren Maße „Begabungsreserven“ verschwendet (vor allem Unterschichtkinder, Migrantenkinder). Die PISA-Debatten zu Beginn der neunziger Jahre bis heute sind insbesondere durch das Spannungsfeld gekennzeichnet, dass Bildungsreserven einerseits in Zeiten der „Wissensgesellschaft“ eine immer bedeutendere Rolle in der Ökonomie zu spielen scheinen und von daher es aus Gründen der ökonomischen Klugheit notwendig ist, mehr Kinder zu höheren Abschlüssen und besseren Ausbildungen zu führen. Andererseits ist der starke Zusammenhang zwischen sozialer Her-

kunft und Bildungserfolg in Deutschland Ausdruck von normativ ungerechten Verhältnissen, weil sie Kinder und Jugendliche in bestimmter Hinsicht dafür bestraft, aus welchem Herkunftsmilieu sie stammen und die populäre Idee der Leistungsgerechtigkeit konterkarieren. Im Zusammenhang mit den Befunden zur deutschen Bildungsungleichheit werden also ökonomische und humanistisch-normative Argumente gleichermaßen bemüht.

Die bildungspolitischen Reaktionen auf diese empirischen Befunde konzentrieren sich im Bereich der Schule vor allem auf die Installation des Ganztagsunterrichts: „Seit dem so genannten ‚PISA-Schock‘ gelten die Ganztagschule oder verwandte Formen als probate Lösung für die aufgezeigten Defizite des deutschen Schulsystems.“ (Otto/Coelen 2004b: 7) Die in Hinblick auf die soziale Vererbung von Bildungschancen und Bildungserfolg entscheidende Frage ist, inwieweit durch die Einführung von Ganztagschulen eine Reduktion der sozialen Ungleichheitsmaße im Bildungsbereich zu erwarten ist. Diese Frage ist getrennt nach dem offenen und dem gebundenen Modell zu diskutieren.

Potenziale der Ungleichheitsreduktion:

Das offene oder das gebundene Ganztagschulenmodell

Offene Modelle der Ganztagschule beinhalten bekanntlich ein weitgehend freiwilliges Angebot an die Eltern, ihre Kinder zur Gestaltung des Nachmittags in der Schule zu belassen. Wenn sich die Eltern aber dafür entschieden haben, dann ist die Zusage mindestens für ein Schulhalbjahr verbindlich. Im Kontext der beabsichtigten Reduzierung sozialer Ungleichheiten im Bildungssektor sind diese Regelungen kaum wirksam, sondern möglicherweise mit weiteren Selektionseffekten verbunden. Diese Selektionseffekte vollziehen sich in zwei Schritten. Zunächst ist davon auszugehen, dass die Wahrnehmung solcher schulischen Angebote nicht von allen Eltern gleichermaßen genutzt wird. Es ist wahrscheinlich, dass Eltern, die aus schulbildungsfernen Milieus stammen, ihre Kinder bei einem freiwilligen Angebot unterproportional anmelden, zumal hier für sie weitere Kosten entstehen, die sie in der Regel nicht mittragen werden. Diejenigen Kinder und Jugendlichen, die dann zur Ganztagschule angemeldet werden, können im besten Fall in der offenen Ganztagschule ihre schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ausdehnen und schulbezogene soziale Kompetenzen entwickeln, die ihnen gegenüber den nicht angemeldeten Kindern einen Vorteil verschaffen können. Das ist unabhängig davon, ob sich diese Trennung unmittelbar durch die Einzelklasse oder den Parallelklassenverband zieht. Diese wahrscheinlichen Entwicklungen bedürften allerdings, das soll hier nicht verschwiegen werden, der sorgfältigen empirischen Überprüfung und Evaluation. Eine Empfehlung wäre hier, sobald wie möglich Schulen in ihrem Prozess

der Umstellung auf Ganztagsunterricht durch wissenschaftliche Begleitforschung zu unterstützen.

Aus der Perspektive der ungleichheitsreduzierenden Effekte im Schulbereich ist das Modell der gebundenen und flächendeckend eingeführten Ganztagschule vielversprechender, aber nichts desto trotz mit Grenzen versehen. Im besten Fall erlernen Kinder und Jugendliche im Rahmen der gebundenen Ganztagschule eine Reihe weiterer sozialer Kompetenzen und erfahren die Schule stärker als einen sozialen Raum, in dem sie als Personen mit ihren eigenen Wissensbeständen, Fertigkeiten und Kompetenzen einzeln wertgeschätzt und anerkannt werden. Diese Entwicklung vorausgesetzt, könnte kurz- bis mittelfristig die Verbesserung der durchschnittlichen individuellen schulischen Performanz der Schülerinnen und Schüler einsetzen.

Und doch bezeichnet es für die weiteren biografischen Perspektiven, die Arbeitsmarktchancen und die Zukunftsaussichten der Kinder und Jugendlichen eine markante Differenz, ob sie weitere soziale Kompetenzen an einer Schule für schwer Erziehbare, an einer Hauptschule, Realschule oder an einem Gymnasium gewinnen. Dabei folgen – wie wir aus vielen Studien in der Bildungsforschung wissen –, beispielsweise die Übergangsempfehlungen in die Sekundarstufe I nachweislich nicht einmal objektiven Leistungskriterien, sondern häufig subjektiven Projektionen des Lehrkörpers (Gomolla/Radtke 2002; Schumacher 2002; siehe hierzu ausführlicher die letzten Abschnitte).

Die Einführung der Ganztagschule setzt bei der beabsichtigten Reduktion der Bildungungleichheit in Deutschland an der richtigen Einsicht an, dass sich vorrangig Schulstrukturen ändern müssten, wenn hier Erfolge in die richtige Richtung erzielt werden sollen (Bittlingmayer/Hurrelmann 2005). Nicht am einzelnen Verhalten der Schülerinnen und Schüler bzw. an ihrer Kompetenzausstattung, sondern an den schulstrukturellen Verhältnissen liegen die zentralen Veränderungspotenziale. Genau hier bleiben die gegenwärtigen bildungspolitischen Strategien aber in der Mitte stecken. Die offene Ganztagschule könnte zur kontraproduktiven stärkeren Selektion im Sinne eines „Matthäus-Effekts“ der bereits verhältnismäßig leistungsstarken Kinder und Jugendlichen führen, die gebundene Ganztagschule hat Potenziale, die aber an der deutschen Schulformhierarchie ihre späteste Grenze finden. Die Stärkung der sozialen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern, so wünschenswert sie auch ist, sofern man die Sinnlosigkeit einer zu allgemeinen Forderung einen Moment außer Acht lässt, trifft auf soziale Milieus einerseits und eine deutsche Schulformhierarchie andererseits, die je für sich starke Tendenzen zur Eigenreproduktion aufweisen. Eine politisch ernst gemeinte Reduktion des empirischen Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft wird – und auch

dann nur begrenzt – erfolgen durch die Einführung gebundenen Ganztagsunterricht bei gleichzeitiger Abschaffung des mehrgliedrigen Schulsystems.

6. Konsequenzen für die Fortbildung des pädagogischen Personals aus den bisherigen Einsichten: Welche Anforderungen und ggf. welche Themen resultieren aus den o.g. Fragestellungen für Fortbildungen für das gesamte pädagogische Personal an Ganztagschulen? Welche Anforderungen an mögliche MultiplikatorInnen resultieren aus den o.g. Fragestellungen?

Die bisherigen Ausführungen sollten verdeutlichen, dass weder allgemeine Forderungen nach der Erhöhung sozialer Kompetenzen noch allgemeine bildungspolitische Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern hilfreich sind. Wenn die Perspektive differenziert wird und soziale Kompetenzen nach Dimensionen, nach Handlungskontexten und -bereichen und nach sozialen Milieus unterschieden werden, ergeben sich aber durchaus pädagogische Potenziale. Wenn die Reduktion der in Deutschland besonders verbreiteten Bildungsungleichheiten angestrebt werden soll, sind im Kontext der organisatorischen Umstellung auf den Ganztagsschulbetrieb hier eine Reihe von Effekten möglich, die aber keinesfalls überschätzt werden sollten. So wichtig die fachliche Fortbildung des pädagogischen Personals im Zuge der Umstellung auf den Ganztagsunterricht ist, so unverzichtbar ist mittelfristig eine grundlegende und prinzipielle Reform der Lehramtsausbildung. Das sollte bei den konkreten Vorschlägen, die folgen, mitbedacht werden.

Sozialwissenschaftliches Basismodul Sozialstrukturanalyse

Im Verlauf des üblichen (nicht sozialwissenschaftlichen) Lehramtsstudiums haben angehende Lehrerinnen und Lehrer in aller Regel kaum Gelegenheit, Kenntnisse in der Sozialstrukturanalyse Deutschlands zu erwerben. Weil mit dem Ganztagsunterricht tendenziell ein bedeutender Teil der in der Gleichaltrigengruppe verbrachten Zeit in die Schule verlagert wird, sind Kenntnisse über die unterschiedlichen sozialen Milieus wichtig, um eine gehaltvollere Vorstellung milieuspezifischer Normalität in der Nachmittagsgestaltung zu erhalten. Das ist auch deshalb wichtig, um die eigenen Hobbies, Interessen und Präferenzen auf Seiten des Lehrkörpers als besondere, nicht als allgemein gültige durchschaubar zu machen.

Zu diesem Basismodul sollten nicht die Vermittlung technischer und sozialstatistischer Probleme der Konstruktion sozialer Großgruppen gehören (Klassen, Milieus, Schichten, Indices usw.), sondern vielmehr ein Einblick in die Logik und Rationalität unterschiedlicher sozialer Räume gegeben werden. In der Jugendhilfe, die ja tendenziell durch die Ganztagschule ersetzt oder doch zumindest ergänzt wird, ist die Notwendigkeit dieser Perspektive bereits klar erkannt worden: „Sozialraumorientierung stellt gegenwärtig die zentrale fachliche Maxime

der Jugendhilfe dar. [...] [Die] Koordinaten des Sozialraumes – Raum, Milieu, Lebenswelt – stellen vermehrt einen wichtigen Bezugspunkt für sozialpädagogische Aktivitäten, eine auf Milieukenntnisse aufbauende Unterstützung sowie eine an den Lebensverhältnissen der jungen Menschen und Familien orientierte Infrastrukturentwicklung dar“ (Maykus 2005: 9) Die Vermittlung von Wissen über soziale Milieus hilft nach der hier vertretenen Position die Bedingung der Möglichkeit für den Lehrkörper, unterschiedliche Formen und Ausprägungen sozialer Kompetenzen zu verstehen und eine dem schulischen Leistungskontext geschuldete Defizitperspektive auf Kinder und Jugendliche zu überwinden.

Basismodul Sozialstrukturanalyse (beispielhafte Inhalte)
<ul style="list-style-type: none"> • Empfohlene Dauer: mindestens als Wochenendseminar oder als Wiederholungsveranstaltung an mindestens vier Nachmittagen
<ul style="list-style-type: none"> • Selbstverortung im gesellschaftlichen Gefüge Deutschlands, zunächst auf der Grundlage des Lehrberufs allgemein, dann Konkretisierungen (Sek I, Sek II, Berufsschullehrerin, Hochschullehrer usw.), dann auf der Basis der eigenen Familiengeschichte (sozialer Aufstieg, Stabilität, Abstieg usw.)
<ul style="list-style-type: none"> • historische und aktuelle Rolle von Schulabschlüssen für die soziale Stellung; Funktion der Schule für die biografischen Chancen, die Arbeitsmarktchancen, die Lebensführung usw.;
<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhang zwischen sozialen Milieus und Freizeitgestaltung; was gilt persönlich als gelungene Freizeitgestaltung; Verhältnis zwischen Bildungsabschlüssen und Freizeitgestaltung
<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhang soziale Milieus und Normalität, soziale Lebenswelten und alltägliche Lebensführung; Überprüfung eigener Normalitätsvorstellungen, etwa unter Rückgriff auf die Freizeitgestaltung

Sozialwissenschaftliches Basismodul: Mechanismen sozialer Anerkennung

Auf der Grundlage der Kenntnisse über soziale Milieus lässt sich die Forderung nach der Steigerung sozialer Kompetenzen durch die pädagogischen Fachkräfte angemessen komplex reformulieren. Vor dem Hintergrund der in einem zweiten, konsekutiven Fortbildungsmodul zu vermittelnden Erkenntnis, dass soziale Kompetenzen je nach Handlungskontext, je nach Milieuzugehörigkeit und je nach der sozialen Referenzgruppe variieren, sollte dem pädagogischen Personal verdeutlicht werden, dass die Anerkennung von sozialen Kompetenzen – einschließlich ihrer eigenen – abhängig ist von der eigenen Wahrnehmung und den Normalitätsvorstellungen der sozialen Welt. Mit anderen Worten ist dem pädagogischen Personal zu vermitteln, dass soziale Kompetenzen, die ja gestärkt werden sollen, nichts Abstraktes bezeichnen, sondern Handlungsweisen darstellen, die von der eigenen Referenzgruppe als sinnvoll anerkannt, von den Eltern möglicherweise als kaum erwähnenswert verstanden und von den pädagogischen Fachkräften als nervig begriffen werden. Umgekehrt können Verhaltensweisen, die aus der Sicht des pädagogischen Personals als gelungenes Beispiel der Realisie-

rung sozialer Kompetenzen aus der Perspektive der Gleichaltrigengruppe oder der Eltern als unerwünschtes Verhalten aufgefasst werden. Für dieses Fortbildungsmodul entscheidend ist die Einsicht in die üblichen Prinzipien der Zuteilung und Verweigerung sozialer Anerkennung, die die Lehrkraft als handelnden Akteur, nicht nur als Beobachter und Bewerter der kindlichen Handlungen mit einschließt.

Basismodul Mechanismen sozialer Anerkennung (beispielhafte Inhalte)
<ul style="list-style-type: none"> • Empfohlene Dauer: mindestens als Wochenendseminar oder als Wiederholungsveranstaltung an mindestens vier Nachmittagen (an vielen Stellen sind Rollenspiele o.ä. möglich)
<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Begriffe und Konzepte sozialer Anerkennung (Axel Honneth, Charles Taylor usw.); Zusammenhang von Anerkennung und Kompetenzzuschreibungen
<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung der eigenen Vorstellungen, was genau unter sozialen Kompetenzen zu bezeichnen und was zu fördern ist aus unterschiedlichen Perspektiven (Eltern, Lehrer, Gleichaltrige, Freunde, sportliche Leiter, Musikschulleiterin usw.)
<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung der eigenen Praxis der Gewährung von sozialer Anerkennung je nach Person (z.B. eigene Kinder vs. Störenfriede in der Klasse; befreundete Eltern und Eltern von Kindern, die den Unterricht stören usw.)
<ul style="list-style-type: none"> • Konsequenzen der Verweigerung sozialer Anerkennung durch die Lehrkraft für den Schüler/die Schülerin

Sozialwissenschaftliches Basismodul: Soziale Kompetenzen und Handlungskontexte

In diesem Fortbildungsmodul wird ein Gegenstandsbereich verhandelt, der im engeren Sinne mit der Einführung der Ganztagsbeschulung zusammenhängt. Bezeichnen die ersten beiden Module grundsätzliche Kenntnisse, die für eine Schulpädagogik nach Ansicht der Verfasser unverzichtbar sind, so ist die Differenzierung von sozialen Kompetenzen je nach Handlungskontext für die Ganztagschule – ob offen oder gebunden – deshalb zentral, weil sich soziale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler außerhalb des schulischen Leistungskontextes, aber innerhalb des schulischen Raumes vermutlich in anderer Weise als für das pädagogische Personal üblich manifestieren dürften. Wenn eine Steigerung der sozialen Kompetenzen im schulischen Kontext angestrebt werden soll, dann ist eine Schulung des pädagogischen Personals für die Bereichsspezifität sozialer Kompetenzen notwendig, damit sie die möglichen Realisierungsformen im Schulalltag auch zu erkennen vermögen. In der gebundenen Ganztagschule könnte das Erkennen sozialer Kompetenzen, die bislang kaum in der schulischen Institution anschlussfähig war, direkte kompensatorische Wirkungen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern entfalten, sofern es gelingt, diese in der Regel für die schulischen Leistungen brach liegenden Kompetenzen Eingang in den Unterricht – beispielsweise im Zusammenhang mit Projektunterricht – finden zu lassen. Durch die weiterhin existierende Trennung

in vormittäglichen schulischen Unterricht und nachmittägliche Freizeitgestaltung im offenen Modell der Ganztagschule sind die kompensatorischen Potenziale, die dem pädagogischen Personal eröffnet werden, hier eingeschränkter.

Basismodul: Soziale Kompetenzen und Handlungskontexte (beispielhafte Inhalte)
<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Konzepte der Sozialkompetenz und die sozialpsychologische Forschung zur Bereichsspezifität von Kompetenzen (Piaget; Flammer; Bandura; Edelstein; Grundmann)
<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion zu Erkenntnismöglichkeiten sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schüler durch das pädagogische Personal
<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion des Verhältnisses von sozialen Kompetenzen und Handlungskontexten; Überprüfung eigener Spannungsverhältnisse (klassisch: Rollenkonflikte) und persönlicher Umgang
<ul style="list-style-type: none"> • Erörterung von Dilemmasituationen, in denen sich die Anforderungen des Handlungskontextes und die Problem- oder Konfliktlösungsstrategien, die in anderen Bereichen erfolgreich waren, widersprechen; Erörterung pädagogischer Interventionsmöglichkeiten

Welche Ziele sollen durch die Qualifizierung bei den FortbildungsteilnehmerInnen erreicht werden? Wie können Fortbildungen evaluiert und bewertet werden?

Die hier vorgeschlagenen sozialwissenschaftlichen Module zur Fortbildung des pädagogischen Personals in der Ganztagschule zielen zunächst auf die Steigerung der Kenntnisse der Lehrpersonen. Es geht um eine Sensibilisierung sozialer Prozesse in der Gleichaltrigengruppe außerhalb von Schule und um die Kenntnisse der dahinter liegenden sozialen Milieus, die im Zuge der Ganztagsbeschulung noch wichtiger werden dürften. Nur wenn hier genügend Kenntnisse beim pädagogischen Personal vorhanden sind, besteht die Chancen, den defizitorientierten schulischen Blick auf Kinder und Jugendliche durch einen Blick zu ersetzen, der Kinder und Jugendliche als handlungsfähige Akteure versteht, selbst wenn sich die Kompetenzen nicht in guten Schulleistungen ausdrücken. Diese Kenntnisse sind als Bedingung der Möglichkeit zu begreifen, in Kindern und Jugendlichen ein „Kompetenzbewusstsein“ (Scherr) zur Entfaltung zu bringen, das dann Rückwirkungen auch auf die schulische Performanz haben kann.

Übergreifendes Ziel ist aber, beim Lehrpersonal die reflexiven Anteile der eigenen sozialen Kompetenzen zu erhöhen. Die Stärkung der Fähigkeiten auf Seiten des Lehrpersonals zur Sozio-Analyse bezieht sich zum Beispiel auf die Kontrolle der habituellen Zuteilungen sozialer Anerkennung durch die Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht oder in der Ganztagsbetreuung. Diese Kontrolle ist die Grundlage für eine rationale und reflexive Pädagogik wie sie von Bourdieu und in jüngerer Zeit von Wolfgang Böttcher entwickelt worden sind (Bourdieu/Passeron 1971, 1973; Bourdieu 1992b; 2001; Böttcher/Klemm 2000; Böttcher 2005). Es geht hier unter anderem darum, diejenigen habituellen Effekte der Lehrerinnen und Lehrer auf

die Beurteilung ihrer Schülerschaft einzuschränken, die mit den schulischen Leistungen, bei aller Schwierigkeit ihrer Messung, gar nichts zu tun haben. Wenn etwa zwei Drittel des Lehrkörpers im Primarstufenbereich aus dem Liberal-Intellektuellen Milieu stammt und von dieser Gruppe 85% angeben, dass die kognitive Leistung ihrer Schülerinnen und Schüler gar nicht oder eher nicht vorrangig die Beurteilungen bestimmen (Schumacher 2002: 261), dann ist hier ein starker Handlungsbedarf auszumachen. Ob diese empirisch nachweisbaren Effekte durch die vorgeschlagenen Module abgestellt werden können, ist fraglich. Sie würden aber als systematische Effekte im schulischen Umfeld thematisiert und problematisiert, so dass auch das pädagogische Personal sich nicht einfachen Schuldzuweisungen gegenüberstellt, sondern die Chance erhält, die von ihm ausgehenden Effekte, die – wie gesagt – in der Ganztagschule noch einmal bedeutsamer werden, bewusster und reflexiver zu handhaben.

Wenn solche Fortbildungsmodule, wie sie hier vorgeschlagen werden, zum Einsatz kommen, dann ist eine Evaluation durch eine wissenschaftliche Begleitforschung mit einem angemessenen Zeitfenster (mindestens 2 Jahre) unumgänglich. Die Form der Begleitforschung kann sich an den standardisierten Evaluationsverfahren (formativ und summativ) orientieren, sollte aber in jedem Fall eine längere Phase der „Feldforschung“, also Unterrichtsbeobachtung, eventuell sogar filmische Dokumentationen, Tiefeninterviews und ähnliche Verfahren stärker in als den gängigen Evaluationspraktiken üblich Berücksichtigung finden. Eine Messlatte der Evaluation wäre beispielsweise, wie sich die Selbstwert- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler, und insbesondere der sozial benachteiligten ändert.

Ein zweiter, wichtiger Aspekt einer wissenschaftlichen Begleitforschung, bezieht sich auf die Kontrolle der Effekte des Ganztagsunterrichts für die schulische Performanz. Sinnvoll wäre hier ein Vergleich des gebundenen und des offenen Modells der Ganztagsbeschulung, der im Falle eindeutiger Wirksamkeitsunterschiede auch bildungspolitische Konsequenzen haben sollte.

Unter welchen Bedingungen lässt sich Nachhaltigkeit durch Fortbildungen im System der Ganztagschule erreichen?

Damit die Entwicklungen hin zu einer reflexiven Pädagogik so wie sie hier vorgeschlagen wird, auch auf Dauer gestellt wird und zu längerfristigen Veränderungen und Erfolgen führt, sollten zunächst Fortbildungsmodule obligatorisch für das pädagogische Personal an Ganztagschulen festgesetzt werden. Es muss den Beteiligten klar sein, dass es – nicht zuletzt aus den oben angesprochenen Gründen der Reduktion von Bildungsungleichheit in Deutschland – eben nicht nur darum geht, die bisherige Schulpraxis in den Nachmittag auszudehnen. Ferner sollten die Fortbildungsmodule konsekutiv angeboten werden, weil sie zumindest unserem

Vorschlag nach eine innere Logik aufweisen, die von allgemeinen Kenntnissen hin zu einer reflexiven Pädagogik führt.

Insgesamt folgt die Idee, die Kompetenzen des pädagogischen Personals durch systematische und breit angelegte Fortbildungsmodule dennoch einer „Feuerwehrlogik“. Um hier Nachhaltigkeit zu erzeugen, ist bereits das Lehramtsstudium zu überprüfen und entsprechend umzugestalten.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas, 2003a, Zwischen Verein und Straßenspiel. Über die Verkörperungen gesellschaftlichen Wandels in den Sportpraktiken der Jugendkultur, in: Hengst, Heinz/Helga Kelle (Hrsg.), Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praktiken und sozialen Wandel, Weinheim, München: Juventa, 293-318.
- Alkemeyer, Thomas, 2003b, Bewegen als Kulturtechnik, in: Neue Sammlung, 43. Jg., H.3, 347-357.
- Alkemeyer, Thomas, 2004, Bewegung und Gesellschaft. Zur „Verkörperung“ des Sozialen und zur Formung des Selbst in Sport und populärer Kultur, in: Klein, Gabriele (Hrsg.), Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte, Bielefeld: transcript, 43-78.
- Bauer, Ullrich, 2002a, Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 22 (2), 118-142.
- Bauer, Ullrich, 2002b, Die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Pierre Bourdieus politische Soziologie und die Sozialisationsforschung, in: Bittlingmayer, Uwe H./Rolf Eickelpasch/Jens Kastner/Claudia Rademacher (Hrsg.): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus, Opladen: Leske+Budrich, 415-445.
- Bauer, Ullrich, 2004, Keine Gesinnungsfrage. Der Subjektbegriff in der Sozialisationsforschung, in: Geulen, Dieter/Hermann Veith (Hrsg.), Sozialisierungstheorie interdisziplinär. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Bauer, Ullrich, 2005, Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung, Wiesbaden: VS.
- Bittlingmayer, Uwe H., 2005a, „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Einige kritische Anmerkungen zu einem populären zeitdiagnostischen Label, Konstanz: UVK.
- Bittlingmayer, Uwe H., 2005b, Handlungsbefähigung und Bildungsmilieus. Zur Bestimmung der isländischen Sozialisationsmatrix – Grundzüge einer mehrdimensionalen sozialstrukturellen Sozialisationsforschung, in: Grundmann, Matthias/Daniel Dravenau/Ders., Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz, Münster: Lit, im Erscheinen.
- Bittlingmayer, Uwe H./Klaus Kraemer, 2001, Klassenlosigkeit als Konstrukt. Anmerkungen zum Wandel kollektiver symbolischer Sinnwelten, in: Rademacher, Claudia/Peter Wiechens (Hrsg.), Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz, Opladen: Leske + Budrich, 275-296.
- Bittlingmayer, Uwe H./Ullrich Bauer, 2004, Ungleichheit in der „Wissensgesellschaft“. Zeitdiagnose zwischen naturalisierter Technikentwicklung und invisibilisiertem Klassenkampf, in: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, 17. Jg., H.2, 50-65.
- Bittlingmayer, Uwe H./Klaus Hurrelmann, 2005, Präventionsstrategien für sozial Benachteiligte, Das Beispiel der schulischen Suchtprävention und Skillförderung, in: Kirch, Wilhelm (Hrsg.), Prävention, Berlin usw.: Springer, im Erscheinen.

- Böttcher, Wolfgang/Klaus Klemm, 2000, Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsspezifischer Benachteiligung, in: Frommelt, B. (Hrsg.), Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung, Weinheim, München: Juventa, 11-43.
- Böttcher, Wolfgang, 2005, Soziale Auslese und Bildungsreform, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12/2005, 7-13.
- Botvin, Gilbert J., 1998, Preventing adolescent drug abuse through life skills training. Theory, methods and effectiveness, in: Crane, J. (ed.), Social programs that really work, New York: Russel sage Foundation, 225-257.
- Botvin, Gilbert J., 2005, Life Skills Training, Internet-Dokument [Zugriff 5.9.2005] <http://www.lifeskillstraining.com/>.
- Bourdieu, Pierre, 1982, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, 1987, Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Urteilskraft, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, 1992a, Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Ders., Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1, Hamburg: VSA, 49-79.
- Bourdieu, Pierre, 1992b, Vorschläge für das Collège de France für das Bildungswesen der Zukunft, in: Ders., Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1, Hamburg: VSA, 111-122.
- Bourdieu, Pierre, 2001, Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik und Kultur 4, Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre/Jean Claude Passeron, 1971, Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Jean-Claude Passeron, 1973, Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre et al., 1997, Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz: UVK.
- Bremer, Helmut, 1999, Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Programm von ‚Arbeit und Leben Niedersachsen e.V.‘, Hannover: agis Texte 22.
- Bremer, Helmut, 2004, Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse, Münster, New York: Lit.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2002, Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf, Bonn: o.V.
- Deutsches PISA-Konsortium, 2001, PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium, 2002, PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen: Leske + Budrich.
- Diaz-Bone, Rainer, 2004, Milieumodelle und Milieustrumente in der Marktforschung, in: Forum qualitative Sozialforschung, Online-Journal, 5 (2), Art. 28. Internet-Dokument [Zugriff am 12.1.2005] <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-04/2-04diazbone-d.htm>.
- Ditton, Hartmut, 1992, Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen, Weinheim: Beltz.
- Edelstein, W., 1999. Soziale Selektion, Sozialisation und individuelle Entwicklung. Zehn Thesen zur sozialkonstruktivistischen Rekonstitution der Sozialisationsforschung. In: Grundmann, M. (Ed.), Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Er-

- fahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen. Suhrkamp, Frankfurt a.M., pp. 35-52.
- Edelstein/Keller 1986
- Erpenbeck, John/Volker Heyse, 1999, Die Kompetenzbiografie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Münster: Waxmann.
- Geißler, Rainer, 1996b, Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48. Jg., H.2, 319-338.
- Geißler, R., 2002. Die Sozialstruktur Deutschlands. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- Goffman, Erving, 1980, Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving, Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gomolla, M., Radtke, F.-O., 2002. Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Leske + Budrich, Opladen.
- Grundmann, Matthias, 1999. Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen. Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Grundmann, Matthias/Monika Keller, 1999, Perspektivität, soziale Kognition und die (Re-)Konstruktion sozialisationsrelevanter Handlungsstrukturen, in: Ders. (Hrsg.), Konstruktivistische Sozialisationsforschung, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 118-148.
- Grundmann, Matthias/Olaf Groh-Samberg/Uwe H. Bittlingmayer/Ullrich Bauer, 2003, Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie, Jugend und Kindheit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (1), 25-45.
- Grundmann, Matthias/Uwe H. Bittlingmayer/Daniel Dravenau/Olaf Groh-Samberg, 2004, Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24. Jg., H.2, 125-145.
- Grundmann, Matthias/Daniel Dravenau/Uwe H. Bittlingmayer, 2005, Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz, Münster: Lit, im Erscheinen.
- Habermas, Jürgen, 1984, Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz, in: Ders., Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 187-225.
- Hradil, Stefan, 1987, Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus, Opladen: Leske + Budrich.
- Keller, Monika, 1976, Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Zur Entstehung der Rollenübernahme in der Familie und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Stuttgart: Klett.
- Keller, Carsten, 2005, Leben im Plattenbau. Zur Dynamik sozialer Ausgrenzung, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Krappmann, Lothar, 1991, Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen, in: Hurrelmann, Klaus/Dieter Ulich (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim: Beltz, 335-375.
- Krappmann, Lothar, 1999. Die Reproduktion des Systems gesellschaftlicher Ungleichheit in der Kinderwelt. In: Grundmann, M. (Ed.), Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen. Suhrkamp, Frankfurt a.M., pp. 228-239.
- Krappmann, Lothar/Helmut Oswald, 1995, Alltag der Schulkinder, Weinheim, München: Juventa.

- Kreckel, Reinhard, 1997, Politische Soziologie sozialer Ungleichheit, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Kuchenbuch, Katharina, 2003, Die Fernsehnutzung von Kindern aus verschiedenen Herkunftsmilieus. Eine Analyse anhand des Sinus-Milieu-Modells, in: Media Perspektiven, 1/2003, 2-11.
- Maykus, Stephan, 2005, Ganztagschule und Jugendhilfe. Kooperation als Herausforderung und Chance für die Gestaltung von Bildungsbedingungen junger Menschen. Die Offene Ganztagschule in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 1. Jg., H.1.
- Meulemann, Heiner, 1979, Soziale Herkunft und Schullaufbahn, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Meulemann, Heiner, 1985, Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule, Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Mies, Alexandra, 1997, Longitudinale Entwicklungsmuster internaler und externaler Kontrollmeinungen bei isländischer Kindern, unveröff. Diplomarbeit, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Müller, Walter, 1998, Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38: Die Diagnosefähigkeit der Soziologie, 81-112.
- Nunner-Winkler, Gertrud, 1996, Moralisches Wissen – moralische Motivation – moralisches Handeln. Entwicklungen in der Kindheit, in: Honig, Michael-Sebastian/Hans-Rudolf Leu/Ursula Nissen (Hrsg.), Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster, sozialisations-theoretische Perspektiven, Weinheim, München: Juventa, 129-173.
- Nunner-Winkler, Gertrud, 1999, Sozialisationsbedingungen moralischer Motivation, in: Leu, Hans-Rudolf/Lothar Krappmann (Hrsg.), Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 299-329.
- Otto, Hans-Uwe/Thomas Coelen (Hrsg.), 2004a, Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft, Wiesbaden: VS.
- Otto, Hans-Uwe/Thomas Coelen (Hrsg.), 2004b, Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsverständnis: Ganztagschule oder Ganztagsbildung?, in: Dies. (Hrsg.), Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft, Wiesbaden: VS, 7-16.
- Reichwein, R., 1985. Das deutsche Schulsystem im Reproduktionsprozeß der Gesellschaft. In: Buer, F., Cramer, A., Dietrich, E., Reichwein, R., Thien, H.-G. (Eds.), Zur Gesellschaftsstruktur der BRD. Beiträge zur Einführung in ihre Kritik. Westfälisches Dampfboot, Münster, pp. 234-300.
- Rolff, H.-G., 1997. Sozialisation und Auslese durch die Schule. Juventa, München.
- Sahrai, Diana, 2003, Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Eine komparativ-kritische Analyse differenter Erklärungsmodelle, Münster, unveröff. Magisterarbeit.
- Scherr, Albert, 2004, Subjektbildung, in: Otto, Hans-Uwe/Thomas Coelen (Hrsg.), Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft, Wiesbaden: VS, 85-98.
- Schultheis, Franz/Kristina Schulz (Hrsg.), 2005, Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag, Konstanz: UVK.
- Schumacher, Eva, 2002, Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifizität pädagogischen Handelns?, in: Mädgefrau, Jutta/Dies. (Hrsg.), Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 253-270.
- Vester, Michael, 2002, Das relationale Paradigma und die politische Soziologie sozialer Klassen, in: Bittlingmayer, Uwe H./Rolf Eickelpasch/Jens Kastner/Claudia Rademacher (Hrsg.), Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus, Opladen: Leske + Budrich, S. 61-121.

- Vester, Michael, 2004, Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland, in: Engler, Steffani/Beate Kraus (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim, München: Juventa, 13-51.
- Vester, Michael/Peter von Oertzen/Heiko Geiling/Thomas Hermann/Dagmar Müller (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. 2. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- VBW [Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.], (Hrsg.), 2003, Bildung neu denken. Das Zukunftsprojekt, erstellt von Prognos AG, Gesamtreaktion Dieter Lenzen, Internet-Dokument [Zugriff am 5.9.2005],
URL: http://www.vbw-bayern.de/jsp/96033/Zusammenfassung_Bildungsstudie.pdf.
- WHO [World Health Organization], 2000, Healthy Settings. Regional Office for South-East Asia, New Dehli, o.V. Internet-Dokument: [Zugriff am 14.6.2005]
URL: http://whqlibdoc.who.int/searo/2000/SEA_EH_532.pdf.
- Willis, P., 1979. Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Syndikat, Frankfurt a.M.
- Zinnecker, Jürgen, 2000, Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisationsforschung, 20 (3), 272-290.
- Zinnecker, Jürgen, 2002, Wohin mit dem „strukturlosen Subjektzentrismus“? Eine Gegenrede auf die Entgegnung von Ullrich Bauer, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisationsforschung, 22 (2), 143-154.