

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.

Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“

Uwe H. Bittlingmayer / Ullrich Bauer

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

Ergänzungen gemäß Fragenkatalog v. Oktober 2005

Vorbemerkung

Der Fragekatalog, auf den hier ergänzend zur Expertise eingegangen werden soll, umfasst zum Teil Fragen, die sich aus der Logik der verfassten Expertise beantworten lassen. Zur Vermeidung allzu starker Redundanzen wird die Erstfassung vorausgesetzt und dient als argumentative Orientierungsfolie. Die Ergänzungen verstehen sich als Konkretisierungen, erheben aber nicht den Anspruch, pädagogische Anleitungen im engeren Sinne zu entwerfen.

1. Förderung von Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext

Förderschwerpunkte sozialer Kompetenzen in der Ganztagschule

Ausgehend von der Unterscheidung von vier Dimensionen der sozialen Kompetenzen sollte aus unserer Perspektive die Förderung der interaktiven und vor allem der reflexiven Dimension sozialer Kompetenzen im Vordergrund stehen. Beide Kompetenzdimensionen sind Orientierungshilfen innerhalb der unterschiedlichen sozialen Kontexte, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen. Interaktive soziale Kompetenzen unterstützen Verständigungsprozesse und die Aushandlung gemeinsamer Handlungsorientierungen. Soziale Praktiken wie zuhören oder wahrnehmen und ernst nehmen anderer Präferenzen steigern zunächst die Dezentrierung der eigenen Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Der Ausbau interaktiver sozialer Kompetenzen zielt nicht in erster Linie auf die Wohlgeformtheit des sprachlichen Ausdruck, die Artikulationsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen ab, sondern auch darauf, responsive Anerkennungsprozesse untereinander zu generieren. Es muss darum gehen, dass Kinder und Jugendliche sich gegenseitig als interessante soziale Akteure wahrnehmen, respektieren und anerkennen, auch jenseits von engen Freundschaftsbeziehungen. Genau hier hat die Ganztagschule, insbesondere in der gebundenen Form, Potenziale für diejenigen Räume zu schaffen,

in denen sich Schülerinnen und Schüler *auf der Grundlage ihrer eigenen Präferenzen und Wissensformen* so begegnen können, dass ihre Kompetenzen und Fähigkeiten *nicht in Konkurrenz zueinander treten*. Auch wenn es für schulische Institutionen insgesamt paradox klingt, muss die Ganztagschule Räume erzeugen – und im besten Fall von dort aus auf den Regelunterricht zurückwirken –, die auf ein Mindestmaß an Konkurrenzsituationen zurechtgestutzt sind. Nur in solchen Räumen lässt sich ein Vertrauensverhältnis – etwa im Klassenverband oder in der Schüler/Lehrer-Kommunikation – erzeugen, das für die Entwicklung der interaktiven Dimension sozialer Kompetenzen zuträglich ist und nicht gleich wieder Eigeneffekte der Benachteiligung produziert.

Die zweite zentrale Dimension ist die Stärkung der reflexiven Komponente der sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Hier ist zunächst entscheidend, dass die eigenen Wünsche und Bedürfnisse nach sozialer Anerkennung als etwas Selbstverständliches in den Blick kommen und nicht als etwas, dessen Bewusstmachung mit eigenen Ängsten verbunden wird. Die reflexive Dimension sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen ist bislang wenig erforscht. Es ist aber davon auszugehen, dass ein präziser Blick auf die eigenen Präferenzen, Sympathien und Antipathien, auf die Ursachen der eigenen Stimmungen etc. bereichsübergreifende Handlungskompetenzen generiert, die in der Lebenswelt ebenso hilfreich sind wie in leistungsbezogenen schulischen Kontexten. Im besten Fall erkennen sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche, dass sie im Zusammenhang mit schlechten Schulnoten nicht die „Hauptschuld“ zu tragen haben, sondern dass der schulische Kontext insgesamt bestimmte Milieus curricular bevorzugt, andere Wissensformen und Kompetenzen aber eher abwertet. Die Einsicht, dass Schule keine neutrale Instanz darstellt, und die Ausbildung einer eigenen Position zur schulischen Institution sind nur unter Rückgriff auf reflexive soziale Kompetenzen zu haben. Diese Erkenntnisse eröffnen Kindern und Jugendlichen Einblicke in die soziale Logik des Bestehenden und liefern Handlungspotenziale, die in der Regel brach liegen. Wenn es gelingt, diese Potenziale zu wecken, dann werden Kindern und Jugendlichen stärker die Möglichkeit und auch die Berechtigung eingeräumt, bestehende Strukturen auf ihre Existenzberechtigung zu hinterfragen. Das wäre unseres Erachtens das wünschenswerteste Szenario im Zusammenhang mit Vorstellungen einer demokratischen Ganztagschule, in der die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen den Ausgangspunkt der Bemühungen bilden sollten.

Soziale Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen aus unterprivilegierten Milieus

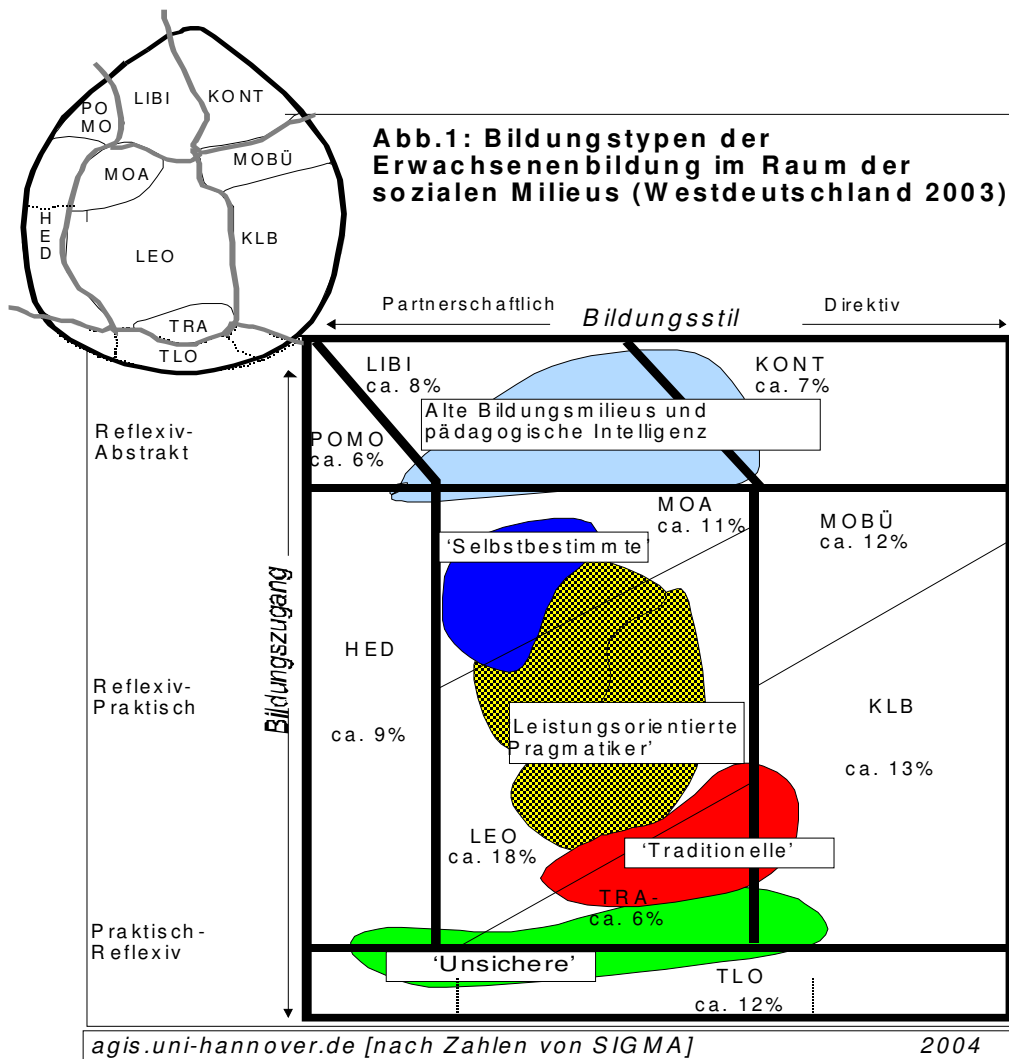
Die vorhandenen Kompetenzen unterscheiden sich bei Kindern und Jugendlichen wie bereits ausgeführt milieuspezifisch nach dem sozialisatorischen und sozial-ökologischen Kontext. Wir wollen hier keine schablonenhafte Auflistung wahrscheinlicher Kompetenzen aller sozialen Milieus anführen, sondern uns auf die sozial benachteiligten Kinder und Jugendlichen konzentrieren. Die Berechtigung für die hier gewählte Strategie liegt zunächst darin, dass es der schulischen Institution in der Regel gelingt, an den Bedürfnissen, Wissens- und Verhaltensformen schulbildungsnaher Milieus anzusetzen, aber bislang eben nur da.

Die Abbildung 1 (nächste Seite) veranschaulicht auf der Grundlage der Milieulandkarte (West-) Deutschlands unterschiedlichen Lerntypen. Sie illustriert ebenfalls auf der Basis dieser Lerntypen die unterschiedliche Nähe und Ferne zur leistungsspezifischen schulischen Anerkennungspraxis.

In Hinblick auf den Lerntypus und den Bildungszugang sind Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus gegenüber der schulischen Institution zunächst verunsichert. Wie bereits ausgeführt, wird ihre Primär- und Sekundärsozialisation, aber auch die Wissensbestände, Verhaltensformen oder der Bildungszugang ihrer Eltern entwertet. *Sie erfahren sich von Beginn an in schulischen Kontexten als defizitär.*

Trotzdem ist bei den Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Milieus in der Regel eine Reihe von Kompetenzen vorhanden (wir konzentrieren uns hier auf die sozialen Kompetenzen). Sozial benachteiligte Jugendliche haben eine hohe, zum Teil intuitive, Auffassungsgabe, was die Einschätzung von sozialen Situationen betrifft. Sie merken sehr schnell, wenn sie mit ihren Verhaltensweisen oder Wissensformen Erwartungen nicht erfüllen können, soziale Abwertungen drohen oder ihnen die institutionelle Anerkennung verweigert wird.

Dieser zumeist inkorporierte soziale Sinn produziert häufig Strategien und Praktiken der Selbstexklusion, die beispielsweise das bloße Abbild der systematischen Weigerung von benachteiligten Eltern sind, auf schulischen Veranstaltungen zu erscheinen. An den vielfältigen Alltagserfahrungen dieser Form *sozialer Scham* ist pädagogisch gut anzusetzen, zum Beispiel über das Anschauen und anschließende Diskutieren geeigneter Video-Filme, in denen soziale Ausgrenzung und Selbstexklusion vorkommt.



Abkürzungen:
 LIBI: Liberal-Intellektuelles Milieu
 KONT: Konservativ-Technokratisches Milieu
 POMO: Postmodernes Milieu
 HED: Hedonistisches Milieu
 MOBÜ: Modernes Bürgerliches Milieu
 KLB: Kleinbürgerliches Arbeitnehmermilieu
 MOA: Modernes Arbeitnehmermilieu
 LEO: Leistungsorientiertes Arbeitnehmermilieu
 TRA: Traditionelles Arbeitermilieu
 TLO: Traditionsloses Arbeitnehmermilieu

1

Kinder aus benachteiligten Milieus sind in der Regel sehr früh selbstständig. Diese Selbstständigkeit bezieht sich auf Bereiche, in denen in der Schule kaum Anerkennung ausgesprochen wird, weil sie sich auf stärker lebensweltliche Kontexte beziehen. Beispiele sind die selbstständige Versorgung mit Essen am Nachmittag, das Schmieren von Butterbroten und in der Regel das unproblematische Teilen der vorhandenen Ressourcen mit den Geschwistern. Um es zu pointieren: Gäbe es für soziale Kompetenzen Noten, dann müsste für diese Praktiken die Benotung „sehr gut“ erfolgen. Auf solche Praktiken könnte im Unterricht, insbesondere im Rahmen der Ganztagschule, zurückgegriffen werden, wenn es um den Einbau alltagsnaher positiver Beispiele für das Verhalten von Kindern und Jugendlichen geht.

¹ Quelle: Bremer, Helmut: Eine lange Geschichte: Zur Kontinuität milieuspezifischer Weiterbildungsteilnahme unter „wissengesellschaftlichen“ Bedingungen, in: Bittlingmayer, Uwe H./Ulrich Bauer (Hrsg.): Die Wissensgesellschaft. Mythos, Realität oder Ideologie?, Wiesbaden: VS (im Erscheinen), Ms., S. 15.

Die Erzeugung des Kompetenzbewusstseins

Die Erzeugung eines Kompetenzbewusstseins bei Kindern und Jugendlichen ist ebenfalls in vielen Fällen nicht problematisch. So haben Kinder und Jugendliche aus den Oberschichtmilieus in der Regel ein sehr ausgeprägtes Selbstbewusstsein, das das Bewusstsein der eigenen Handlungskompetenzen und Handlungsressourcen mit einschließt. In den Mittelschichtmilieus muss es strategisch darum gehen, Konkurrenzsituationen zu vermeiden, um auch diejenigen, die bei Wettbewerben häufiger unterliegen (zum Beispiel diejenigen, die beim Sportunterricht bei der Mannschaftsbildung immer als letzte ausgewählt werden), mit einzubeziehen. Gleiches gilt auch für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus. Hier muss der Schwerpunkt darauf liegen, *außerhalb* des Sportunterrichts Spiele oder Tätigkeiten zu finden, die keine Gewinner oder Verlierer produzieren. Die Erzeugung eines Kompetenzbewusstseins verläuft unseres Erachtens also vorrangig über Formen der partizipativen Pädagogik. Hierzu gehört auch, *dass das pädagogische Personal Präferenzen selbst mit erzeugt*, indem beispielsweise *individuelle Hausaufgaben* (zum Beispiel in den Bereichen Geschichte der Arbeiterbewegung o.ä.) oder *Referate* (zum Beispiel Alltag in Hochhaussiedlungen; Leben auf engstem Raum o.ä.) gerade von eher leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern abgefordert werden. Die Erzeugung eines Kompetenzbewusstseins hängt eng zusammen mit der Fähigkeit des pädagogischen Personals Kinder und Jugendliche zu motivieren.

Verbesserung der Selbstwirksamkeitserfahrungen der Schülerinnen und Schüler

Im Rahmen der Einführung von Ganztagschulen – und wir argumentieren hier wieder vor dem Hintergrund der gebundenen Ganztagschulen, weil hier das größere Potenzial liegt – werden vielfältige Optionen erzeugt, die Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern und Jugendlichen allgemein und diejenigen aus sozial benachteiligenden Verhältnissen im Besonderen zu stärken.

Eine vergleichsweise einfache Möglichkeit besteht darin, innerhalb von Ganztagschulen bislang noch außercurriculare Programme zur Kompetenzförderung von Kindern und Jugendlichen verbindlich in das Landescurriculum zu integrieren.² Der Vorteil liegt zunächst darin, dass alle Schülerinnen und Schüler durch die allgemeine Schulpflicht (prinzipiell) erreicht werden. In der Schule lassen sich sehr wohl Beispiele für erfolgreiche Programme zur Stärkung des Selbstvertrauens und des Selbstbewusstseins sowie zur Ausweitung sozialer Kompetenzen im hier verstandenen Sinne finden. Ein ermutigendes Beispiel liefert in diesem Zu-

² Das Land Hessen ist hier mit gutem Beispiel und in Deutschland bislang einmalig vorangeschritten.

sammenhang das außercurriculare Unterrichtsprogramm „Erwachsen werden“ der gemeinnützigen Stiftung Lions Quest. Wie die wissenschaftliche Begleitforschung gezeigt hat, profitieren nach eigenen Angaben Hauptschülerinnen und Hauptschüler noch mehr als Gymnasiasten von diesem Unterrichtsprogramm und geben an, dass ihr Selbstvertrauen gestärkt und ihr Selbstwertgefühl gehoben wurde oder sich das Klassen- und Schulklima insgesamt verbessert hat.³ Wenn das Programm „Erwachsen werden“ an Hauptschulen durchgeführt wird, dann liefert es eindrucksvolle Belege dafür, dass selbst im Setting Schule für (schulbezogen) leistungsschwache Schülerinnen und Schüler eine motivationale Basis geschaffen werden kann, weitere Formen allgemeinen Engagements oder die Ausbildung weiterer Interessen vorzubereiten.

Die Grenzen dieser kompetenzfördernden Programme liegen in der Organisation des deutschen Schulsystems selbst. So wird etwa „Erwachsen werden“ vor allem von Gymnasien angeboten, aber signifikant seltener von Hauptschulen. Schulen für erziehungsschwierige, sozial auffällige oder lernbehinderte Kinder bieten das Programm in Deutschland bislang gar nicht an, obwohl gerade diese Schülerklientel ganz besonders auf unterstützende kompetenzfördernde Programme angewiesen ist.⁴ Die Ausdehnung von Programmen zur allgemeinen und sozialen Kompetenzförderung im schulischen Setting am unteren Ende der deutschen Schulformhierarchie wäre unseres Erachtens dazu ein gangbarer Weg, die Zahl der prinzipiell desinteressierten und motivationslosen benachteiligten Jugendlichen zu verringern und ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen zu verstärken.

Allerdings sollte die allgemeine Reichweite und Nachhaltigkeit solcher Programme nicht überschätzt werden. Sie sollten flankiert werden durch in der Schule durchgeführte Projektarbeiten, die sich die Schülerinnen und Schüler selbst aussuchen. Die Beispiele für solche Projekte sind beliebig; sie reichen von dem Bau von Seifenkisten bis hin zum selbstorganisierten Karatetraining. Zentral ist unter Gesichtspunkten der Steigerung von Selbstwirksamkeitserfahrungen, dass die Projektideen – wenn es irgend möglich ist – von den Schülerinnen und Schülern selber entwickelt werden (auch schon in der Klasse 5). Dieser Prozess der Projektfindung kann und sollte selbst als ein Projekt verstanden werden, an deren Ende gesteigerte Selbstwirksamkeitserfahrungen stehen.

³ Vgl. hierzu ausführlich Bauer, Ullrich: Das Präventionsdilemma. Möglichkeiten und Grenzen außercurricularer schulischer Kompetenzförderung, Wiesbaden 2005.

⁴ Vgl. Bauer, Ullrich/Klaus Hurrelmann: Preaching to the saved? Chancen schulischer Gesundheitsförderung, in: Pädiatrische Praxis. Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedizin, (im Erscheinen); Bittlingmayer, Uwe H./Klaus Hurrelmann: Präventionsstrategien für sozial Benachteiligte. Das Beispiel der schulischen Suchtprävention und Skillförderung, in: Kirch, Wolfgang (Hrsg.), Prävention und Gesundheit, Berlin 2005 (im Erscheinen).

2. Konsequenzen für veränderte Praxisformen des pädagogischen Personals

Ziele der pädagogischen Praxis nach der Fortbildung Sozio-Analyse

Die Fortbildungsmodule, wie sie in der Ausgangsexpertise entwickelt worden sind, zielen auf eine Veränderung der pädagogischen Praxis durch eine informierte Veränderung des persönlichen Blickwinkels auf Schülerinnen und Schüler. Die Grundidee besteht darin, dass selbst spontan wirkende und emotional eingebettete persönliche Abneigungen und Vorlieben, Sympathien und Antipathien nicht nur individuelle Äußerungen sind, sondern einer sozialen Logik der Anerkennung folgen. Diese Form der Sozio-Analyse nimmt bei der Zielgruppe des pädagogischen Personals in erster Linie die Form einer Selbst-Analyse an. Die Ziele dieser soziologischen (nicht psychologischen) Selbst-Analyse sind:

Auf der Ebene der pädagogischen Persönlichkeit

- Die Kontrolle von emotionalen Reaktionen und ihre detaillierte Erklärung.
- Die Bewusstmachung und dadurch die Kontrolle der habituellen Impulse, die in den alltäglichen Unterricht eingehen.

Auf der Ebene der Durchdringung der schulischen Institutionen

- Die kritische Auseinandersetzung mit der Vorstellung einer pädagogisch neutralen Unterrichtspraxis, die fern von eigenen persönlichen Eigenschaften verläuft.
- Die kritische Auseinandersetzung mit der Vorstellung, dass Schulnoten objektive Relationen ausdrücken und die kritische Analyse der eigenen Notenvergabe – zum Beispiel am Gegenmodell (ein Schulunterricht ist dann, und nur dann erfolgreich, wenn alle Kinder mindestens eine gute Note erreichen).
- Die kritische Auseinandersetzung mit der Vorstellung, dass Schule (und insbesondere die mehrgliedrige) etwas Selbstverständliches darstellt und die kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und der eigenen Rolle als pädagogisches Personal in ihr („Lesen ist kein natürliches menschliches Bedürfnis“ [Pierre Bourdieu]).

Bedingungen der Vergrößerung der pädagogischen Handlungskompetenz

Wie in der Expertise ausgeführt, folgt aus reflexiven sozialen Kompetenzen nicht zwingend, dass sich die gesteigerten oder neu hinzugewonnenen Einsichten auch unmittelbar auf der Handlungsebene niederschlagen. Auch wäre eine Perspektive naiv, dass Fortbildungen des pädagogischen Personals – selbst wenn sie sehr erfolgreich verlaufen – gewissermaßen automatisch nachhaltige Effekte einer veränderten Alltagspraxis erzeugen. Wie eine Reihe von Befunden aus der Erwachsenenbildung zeigen, ist die Trägheit der eingefahrenen Routinen oder der kognitiven Bewertungsmuster enorm hoch, so dass die Verarbeitung neuer Einsichten in die alltägliche pädagogische Praxis als fragiler Prozess begriffen werden muss. Andererseits sind habituelle Persönlichkeitsstrukturen nicht als schicksalhafte Gebilde zu verstehen, denen nun die Personen ausgeliefert sind.

In dieser Weise sind auch die Empfehlungen zu verstehen, die reflexiven Kompetenzen des pädagogischen Personals zu erweitern. Sie sind die Bedingung der Möglichkeit zu einer veränderten pädagogischen Praxis vorzudringen, die diejenigen ungleichheitsgenerierenden Praktiken, die vom pädagogischen Personal selbst ausgehen, zu minimieren suchen. Die pädagogische Handlungskompetenz wird sich in dem Maße vergrößern, wie ein Verständnis für die sozialen Anerkennungsprozesse und Abwertungsformen, die sich alltäglich in der Schulklasse vollziehen, bei dem pädagogischen Personal ausgebildet wird. Weder bleiben Lehrerinnen und Lehrer ihrem ersten Impuls verhaftet, sondern können ihn als Teil ihrer eigenen kognitiven Schemata relativieren, noch müssen die sympathischen oder antipathischen Effekte Schülerinnen und Schülern gegenüber zementiert werden, sondern können auch hier als Ausdruck milieuspezifischer Differenzen pädagogisch wieder eingefangen werden. Schließlich ist entscheidend zur Vergrößerung der pädagogischen Handlungskompetenz, inwieweit es gelingt, dem pädagogischen Personal zu vermitteln, dass auch ihre Wahrnehmung und Bewertung der Schülerklientel keine neutrale oder besonders individuelle ist, sondern ebenfalls milieuspezifischen Logiken folgt. Die Relativierung der eigenen Perspektive ist gerade beim pädagogischen Personal besonders diffizil, weil hier die üblichen Vorstellungen der pädagogischen Professionalität mit der hier vorgeschlagenen veränderten pädagogischen Wahrnehmung und Praxis kollidieren.

Mögliche Unterrichtsbausteine für einen sozio-analytischen Unterricht

Mögliche Vorschläge für sozio-analytische Unterrichtsmodule, die auf der Grundlage der Vergrößerung der interaktiven und reflexiven Dimension sozialer Kompetenzen bei Schüle-

rinnen und Schülern sowie bei Lehrerinnen und Lehrern beruhen, beziehen sich auf zwei unterschiedliche Ebenen, die unterschiedliche Reichweiten aufweisen. Die erste Ebene ist die formale Unterrichtsgestaltung, die zweite Ebene hebt auf die Inhalte der Module ab.

1.) Die formale Unterrichtsgestaltung

Wie bereits mehrfach erwähnt sollte die formale Unterrichtsgestaltung im Kontext der Vergrößerung sozialer Kompetenzen auf konkurrenzorientierte Unterrichtsformen so weit es geht verzichten. Entscheidender ist die – sicherlich schwierig umzusetzende – Herstellung eines geschützten und vertrauensvollen Raums, in dem die Schülerinnen und Schüler über ihre Bedürfnisse, Präferenzen oder differenten Lebenswelten berichten können, ohne befürchten zu müssen, ausgelacht, gehänselt oder stigmatisiert zu werden. Ein zweites, ebenfalls bereits erwähntes Motiv ist die verstärkte Einbeziehung von selbstständig oder in Kooperation mit dem pädagogischen Personal ausgedachten Projekten, die alles, was denkbar und schulstrukturell verwirklichtbar ist, umfassen sollten. Spezifische Rituale wie Klassenregeln im gegenseitigen Umgang, die bereits an vielen progressiven Schulen zur Anwendung gelangen, zur unmittelbaren Stärkung der interaktiven Dimension sozialer Kompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sind sinnvolle Ergänzungen. Der Einbezug außerschulischer Träger der Jugendarbeit sollte mit der Klasse abgestimmt werden, damit nicht im Rahmen der Ganztagschule einfach die klassischen Formen der Setzung von Unterrichtsinhalten einfach verlängert werden. Wir würden hier auf jeden Fall dafür plädieren, so viel Differenzierung wie möglich abzubilden, um die unterschiedlichen Präferenzen, Hobbies, Vorlieben etc. im Nachmittagsbereich nicht vorschnell zu standardisieren (hier verweisen wir nur auf die Argumentation aus der Expertise). Schließlich sollten Diskussionsprozesse, die sich im Zusammenhang der Vergrößerung sozialer Kompetenzen beziehen, wenn es geht unter der Maßgabe erfolgen, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern zunächst differente Einschätzungen. Die pädagogische Herausforderung liegt dann darin, die differenten Einschätzungen auf die jeweiligen Kontextbedingungen zurück zu beziehen, um die dahinter liegende soziale Logik erkennbar werden zu lassen.

2.) Mögliche Inhalte der Unterrichtsbausteine zur Stärkung sozialer Kompetenzen

Neben dem, was wir bislang schon ausgeführt haben (differenzierter Projektunterricht etc.), wollen wir noch einige mögliche sozio-analytische Bausteine für einen Unterricht benennen, der sowohl im Rahmen der Ganztagsbeschulung, aber prinzipiell auch außerhalb des Ganztags-

ges sinnvoll ist. Die Inhalte, die wir aus der hier vorgestellten Perspektive zur schulisch vermittelten Steigerung der sozialen Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen vorschlagen würden, beziehen sich in erster Linie auf die Einsicht in die sozialen Logiken der Anerkennung und Verknennung. Konkrete Unterrichtsbausteine in diesem Sinne wären etwa *erstens* die Auseinandersetzung mit alltäglicher Unsicherheit, die auch in der fünften Klasse mühelos verständlich sein sollte, weil Unsicherheit an der Erfahrung der allermeisten Kinder und Jugendlichen im Alltag ansetzt. Hier wären beispielsweise fiktive – nicht personenbezogene im Klassenverband! – Geschichten oder Erzählungen von erlebten Unsicherheiten und daraus resultierenden „unglücklichen“ oder „suboptimalen“ Handlungen zu diskutieren (zu den „Diskussionsregeln s.o.). Neben Aspekten der individuellen Unsicherheitserfahrungen sind ebenfalls *zweitens* die sozial differierenden Erfahrungen von Anerkennung in gleicher Weise zu beleuchten. Auch hier sind fiktive Geschichten sinnvoll (etwa ein Kind, das von den Eltern für sportliche Erfolge viel Anerkennung erhält, obwohl die Schulnoten schlecht sind, im Gegensatz zu einem Kind, das unabhängig von dem, was es sonst tut, elterliche Anerkennung nur durch gute Schulleistungen erwerben kann), die dann diskutiert und analysiert werden können. Ein weiterer für schulisch vermittelte soziale Kompetenzen zentraler *dritter* Punkt ist die frühe inhaltliche Reflexion des Verhältnisses des pädagogischen Personals zu Schülerinnen und Schülern. Welche zutreffenden oder weniger zutreffenden Vorstellungen über das pädagogische Personal bringen die Kinder und Jugendlichen mit in Schule (nur als Beispiel: in einer im Augenblick laufenden Bielefelder Schulstudie differiert sehr systematisch die Einschätzung, ob Eltern oder Lehrer in allgemeinen Fragen eher recht haben); welche Kompetenzen werden dem pädagogischen Personal zugeschrieben (Irrtumsmöglichkeit etc.).

Die Rolle der milieuspezifischen Herkunft des pädagogischen Personals

Es gibt im Zusammenhang mit der Rolle der eigenen Herkunft des pädagogischen Personals gewissermaßen zwei entgegen gesetzte Pole, die auch den möglichen pädagogischen Einflussbereich mit abstecken. Auf der Grundlage der empirischen Bildungsforschung, der Praxis der Übergangsempfehlungen in die Sekundarstufe I, der gescheiterten Praxis der schulinstitutionellen Durchlässigkeit usw. muss festgehalten werden, dass in der gegenwärtigen Situation die milieuspezifische Herkunft *offiziell nicht in die pädagogische Praxis hineinreicht*.⁵ Bisher gilt die soziale Herkunft des pädagogischen Personals nicht als ein besonderer Faktor bei

⁵ Vgl. für die Praxis in der Primarstufe den lesenswerten Aufsatz: Schumacher, Eva, 2002, Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns?, in: Mädgefrau, Jutta/Dies. (Hrsg.), Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 253-270.

der schulischen Unterrichtspraxis. In der letzten Zeit mehren sich die Stimmen aus der empirischen Bildungsforschung, die die Analyse der sozialen Herkunft des pädagogischen Personals und die daraus resultierenden Effekte als blinden Fleck in der deutschen Bildungsforschung anprangern.⁶ Wenn die milieuspezifischen Praktiken der sozialen Anerkennung des pädagogischen Personals, das sich beispielsweise so gut wie gar nicht aus den sozial benachteiligten und unterprivilegierten Milieus rekrutiert, unkontrolliert in die schulische Alltags- und Unterrichtspraxis eingehen, dann ist die Rolle des pädagogischen Personals bei der Vergrößerung der interaktiven und reflexiven Dimensionen sozialer Kompetenzen eine beinahe rein negative. Dann werden die Reproduktionsformen von schulisch vermittelter Unsicherheit, von schulisch vermittelter sozialer Scham die wahrscheinlichste Variante für Schülerinnen und Schüler aus den unterprivilegierten Milieus.

Wenn die soziale und milieuspezifische Herkunft offensiv mit in die pädagogische (und auch kollegiale) Praxis mit einbezogen wird, dann ergeben sich vielfältige Chancen auf eine Verringerung der im internationalen Maßstab in Deutschland besonders auffälligen hohen sozialen Vererbung der persönlichen Bildungserfolge. Die Ganztagschule eröffnet auch hier Räume, weil sie die gemeinsam verbrachten Zeiten zwischen dem Schülerklientel und dem pädagogischen Personal ausdehnen und auf diese Weise zur „Vermenschlichung“ des Schüler-Lehrer-Verhältnisses beitragen kann. Wenn Lehrer auch als Personen innerhalb der Schulgebäude erscheinen, die nicht nur in der Rolle als Unterrichtsvermittler aufgehen, dann kann das zu gesteigerten Vertrauensverhältnissen (und einer gesteigerten pädagogischen Verantwortung!) ebenso beitragen wie im Effekt zur Vergrößerung der sozialen Kompetenzen.

3. Schulspezifische Unterschiede und Gefahren einer Milieuperspektive

Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarstufe

Im Hinblick auf die in der Expertise vorgeschlagene Perspektive einer milieuspezifischen Differenzierung im Umfeld von Fragen nach der Steigerung sozialer Kompetenzen durch die Ganztagschule und deren formale und inhaltliche Konkretisierungsversuche existieren natürlich Unterschiede in Bezug auf die Umsetzungsmöglichkeiten an der Grundschule oder an der Sekundarstufe I. Wir haben argumentiert, dass zehn- bis elfjährigen Kindern sozialkognitiv, sozialmoralisch-kognitiv und reflexiv die Erfassung von Situationen der Unsicherheit oder der

⁶ So jüngst etwa Klaus Klemm auf einem Hearing der GEW, Landesverband Hamburg, am 29.10.2005.

erfahrenen bzw. verweigerter sozialer Anerkennung zuzutrauen ist. Für den Primarbereich lässt sich diese Einschätzung nicht ohne weiteres übertragen. Was und in welcher Form an den hier vorgeschlagenen inhaltlichen Konkretisierungen auch im Primarbereich umgesetzt werden kann, ist vor allem eine empirische Frage, die sich nicht vom Schreibtisch aus beantworten lässt. Der Umgang mit Differentialität ist unter Kindern sicherlich auch in der Primarstufe möglich, insofern sind durchaus Anknüpfungspunkte für beide Schulstufen zu finden. Die auf Reflexivität abzielenden Diskussionen sind vermutlich im Primarbereich weniger umsetzbar.

Diese Differenzen gelten aber nicht für den Bereich der Fortbildung des pädagogischen Personals zwischen Lehrerinnen und Lehrern aus dem Primarstufenbereich und denjenigen aus dem Sekundarbereich. Hier trifft eher die umgekehrte Logik zu. Gerade Grundschullehrerinnen und -lehrer, zumal wenn sie in Ganztagschulen unterrichten, sollten eine genaue Vorstellung über die unterschiedlichen Milieus in Deutschland besitzen, weil sie diejenigen sind, die die Übergangsempfehlungen für die Kinder formulieren und bis heute eine kaum beachtete Schlüsselstellung für Schulbiografien einnehmen. Nach allen Befunden der empirischen Bildungsforschung ist die Herstellung leistungshomogener Gruppen im Anschluss an den Primarbereich ein Mythos. Die allgemeine Praxis der Übergangsempfehlungen weist bis heute starke milieukongruente Züge auf. Insofern ist ein sozio-analytischer Blick auf die eigene Praxis der Anerkennung, der Abwertung oder der Aufwertung sozialer Praktiken von Schülerinnen und Schülern gerade beim pädagogischen Personal im Primarstufenbereich eine bedeutende Leerstelle im deutschen Bildungssystem. Auch hier ist – wie schon in der Expertise angemerkt – aus unserer Perspektive ein dringender Bedarf für die Überprüfung des Lehramtsstudiums in dieser Hinsicht anzumelden.

Gefahren des milieuspezifischen Blicks

Die Gefahr einer Stigmatisierung auf Seiten des pädagogischen Personals gerade durch die Einnahme eines milieuspezifischen Blicks ist aus unserer Sicht so nicht gegeben. Die Grundidee einer sozio-analytischen Fortbildung besteht darin, den im Alltag und in den alltäglichen Auseinandersetzungen um soziale Anerkennung *immer schon vorhandenen Stigmatisierungsprozessen* eine soziologische Aufklärung entgegen zu setzen. Die Analyse der eigenen kognitiven Schemata und habitueller Persönlichkeitsstrukturen und ihre allgemeine Erklärung bieten Spielräume, die „normalen“ Stigmatisierungsformen zu durchbrechen und den habituellen

Impulsen auch und gerade im Schulalltag Reflexivitätsformen an die Seite zu stellen, um diese noch verstehbar zu machen.

Die alltäglichen, auf der Grundlage milieuspezifischer Differenzen aufruhenden Abwertungen von Wissensformen oder Alltagspraktiken funktionieren nur dann, wenn die eigene Praxis überhöht und zum Maßstab gesetzt wird. Wird aber die eigene Praxis als durch eine soziale Logik selbst vermittelte durchschaubar, dann relativiert sich in aller Regel auch der Anspruch, dass die eigenen Formen der Alltagsorganisation und der Präferenzen mehr Besonderheit und Dignität einbringen können, als andere Formen der Alltagsgestaltung. Für uns zentral ist hier, dass eine milieuspezifische Sicht auf Sozialität auch dem pädagogischen Personal die Funktionalität von denjenigen alltäglichen Praktiken und Verhaltensweisen verdeutlicht, die aus der Logik der Schule beispielsweise nur als Unterrichtsstörung begriffen werden können. Insofern versprechen wir uns mit der Vermittlung einer fundierten milieuspezifischen Perspektive zumindest auch die Relativierung des schulinstitutionellen Defizit-orientierten Blicks, der in den Biografien der „Schulversager“ lebenslange Spuren hinterlässt.