

Popp, Ulrike

Vielfältig fördern und fordern durch soziales Lernen

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: Vielseitig fördern. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 79-88. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2010)



Quellenangabe/ Reference:

Popp, Ulrike: Vielfältig fördern und fordern durch soziales Lernen - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: Vielseitig fördern. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 79-88 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80321 - DOI: 10.25656/01:8032

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80321>

<https://doi.org/10.25656/01:8032>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2010

Vielseitig fördern

Mit Beiträgen von

Ralf Augsburg, Anne Breuer, Thomas
Coelen, Ulrich Deinet, Christian Fischer,
Lars Gillessen, Janina Hamf, Sabine
Heinbockel, Walter Herzog, Heide
Hollmer, Heinz Günter Holtappels,
Maria Icking, Susan Kagelmacher,
Susanne Kortas, Harald Ludwig, Petra
Neumann, Ulrike Popp, Franz Prüß,
Kerstin Rabenstein, Rolf Richter,
Elisabeth Schlemmer, Matthias Schöpa,
Marianne Schüpbach, Anna Schütz,
Uwe Schulz, Esther Serwe, Anna Lena
Wagener, Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

www.wochenschau-verlag.de

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2009

Das Jahrbuch Ganztagschule wurde 2003 gegründet von Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz im Wochenschau Verlag.

Die Rubrik „Rezensionen“ wird betreut von Anna Schütz und Anne Breuer. Rezensionsangebote bitte an folgende Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, Sekr. FR 4-3, 10587 Berlin.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

Titelbilder: links: Dragan Trifunovic – Fotolia.com; Mitte: Noam – Fotolia.com; rechts: Jean-Michel POUGET – Fotolia.com

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974511-5

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
Leitthema: Vielseitig fördern	
Christian Fischer, Harald Ludwig Vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagschule	11
Kerstin Rabenstein Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen: ein Fallvergleich	23
Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa Forschungsergebnisse zur gesundheitsfördernden Ganztagschule (2)	34
Elisabeth Schlemmer Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung an Ganztagschulen	48
Heinz Günter Holtappels, Esther Serwe Bewegung und Sport – ein Förderbereich in Ganztagschulen?.....	67
Ulrike Popp Vielfältig fördern und fordern durch soziales Lernen	79
Praxis	
Lars Gillessen Medienerziehung – Wege zu mehr Schülerkompetenz	91
Sabine Heinbockel Von Problemzirkeln und Lösungsräumen. Schulberatung zwischen Feldkompetenz und systemfremder Intervention	101
Pädagogische Grundlagen	
Petra Neumann Neurowissenschaftliche Grundlagen erfolgreichen Lernens und damit verbundene Folgerungen für die Ganztagschule	115

Wissenschaft und Forschung

Thomas Coelen, Anna Lena Wagener

Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung 129

Heinz Günter Holtappels

Entwicklung von Ganztagsschulen: Quantitativer Ausbau und konzeptioneller Nachholbedarf – Ausgewählte Längsschnittergebnisse aus der StEG-Untersuchung 139

Ulrich Deinet, Maria Icking

Vielfältige Bildungsräume durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule – Ergebnisse einer Untersuchung in NRW 152

Berichte aus den Bundesländern

Susan Kagelmacher, Heide Hollmer

Die Ganztagsschulentwicklung in Schleswig-Holstein 167

Ganztagsschule in der Schweiz

Walter Herzog

Klassisch oder modular? Die Ganztagsschule zwischen pädagogischer Idee und politischer Realität 181

Nachrichten

Peer Zickgraf, Ralf Augsburg

Ganztagsschulen als Meilensteine auf dem Weg in die Bildungsrepublik. Der Ganztagsschulkongress des BMBF 2008 in Berlin 191

Rolf Richter

Qualität an Ganztagsschulen. Ganztagsschulkongress der GGT 2008 in Hannover 202

Marianne Schüpbach

Tagung „Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen“, Bern 2008 216

Uwe Schulz

Das Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ – Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztagsschulen 221

Rezensionen

- Anne Breuer, Anna Schütz
 Helle Becker (Hrsg.): Politik und Partizipation in der Ganztagschule.
 Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2008..... 226
- Harald Ludwig
 Dieter Wunder (Hrsg.): Ein neuer Beruf? – Lehrerinnen und Lehrer
 an Ganztagschulen. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2008 227

Neuerscheinungen

- Thomas Colen, Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Grundbegriffe der
 Ganztagsbildung. VS Verlag, Wiesbaden 2008 232
- Franz Prüß, Susanne Kortas, Matthias Schöpa (Hrsg.):
 Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und
 Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung.
 Juventa Verlag, Weinheim und München 2009 232
- Rimma Kanevski: Ganztagsbeschulung und soziale
 Beziehungen Jugendlicher. Eine netzwerkanalytische Studie.
 Dr. Kovac Verlag, Hamburg 2008 233

Anhang

- GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband) 234
- GGT-Beitrittsformular 238
- Autorinnen und Autoren 240
- Gesamtinhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Jahrbücher 250

Ulrike Popp

Vielfältig fördern und fordern durch soziales Lernen

Soziales Lernen ist als Bildungsanliegen in vielerlei Hinsicht mit dem Ausbau und der Entwicklung von Ganztagschulen verknüpft. Eine „Lebensschule ganzheitlicher Art“ wird für notwendig erachtet. Schüler(innen) wünschen sich anregungsreiche Sozialbeziehungen, Gemeinschaftsbewusstsein, Gruppengefühl und emotionale Geborgenheit, und als Ziele der Ganztagschule werden soziale Erziehung und selbstständiges Lernen gefordert (vgl. Appel 2008, 61 ff.). In einem die Stärken und Herausforderungen von Ganztagschulen thematisierenden Beitrag bilanziert Franz Prüß, dass „neben kognitiven Lernprozessen vor allem auch *soziales* Lernen ermöglicht werden“ (Prüß 2008, 37) sollte. Um die potenzielle Reichweite sozialer Lernprozesse aufzuzeigen, möchte ich einige theoretische Hintergründe und Implikationen herausarbeiten, aus denen ersichtlich wird, dass soziales Lernen und kognitive Lernprozesse einander nicht ausschließen. Vielmehr basiert soziales Lernen im weitesten Sinne auf Konzepten der Anerkennung, hat etwas mit sozialer und emotionaler Intelligenz zu tun und kann zu einer vielfältigen Förderung und Forderung der intellektuellen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler(innen) beitragen. Insbesondere an Ganztagschulen besteht die Chance, dass Ansätze sozialen Lernens nicht nur „mitlaufen“, sondern – reflektiert und bewusst eingesetzt – zur Initiierung von Bildungsprozessen genutzt werden. Im Folgenden soll es nicht um organisatorische Bedingungen und die praktische Umsetzbarkeit sozialen Lernens gehen, auch nicht um konkrete schulische Programme und Konzepte, denn dazu gibt es bereits ausgearbeitete Vorschläge (vgl. z.B. Kaeding 2008, Kiper/Mischke 2008, Rohlf's u.a. 2008). Stefan Appel fordert, die Forschung über Ganztagschule müsste sich neben schul- und sozialpädagogischen Erkenntnissen u.a. auch mit Befunden aus Psychologie und Hirnforschung befassen (vgl. Appel 2008, 68). Kenntnisse über Genese und Hintergründe sozialen Lernens sind meines Erachtens unerlässlich, um eine nachhaltige, vielseitige und vielfältige Förderung der Persönlichkeiten von Schüler(innen) zu ermöglichen, die deren kognitive, moralische und emotionale Dispositionen zu stärken imstande ist. Dafür greife ich auf das Anerkennungstheorem, auf psychologische Befunde der intellektuellen Entwicklung sowie auf Annahmen der multiplen Intelligenzen zurück und versuche, deren Relevanz für eine vielfältige Förderung und Forderung schulbezogenen sozialen Lernens zu zeigen.

1. Soziales Lernen und soziale Kompetenzen in ganztägigen Schulen

Soziales Lernen betrifft die Gesellschaft oder Gemeinschaft – das Lernen mit sich und anderen. In allen sozialen Kontexten, in denen das Individuum Erfahrungen mit anderen Menschen macht, in Gruppen lebt und lernt, findet soziales Lernen statt. In der Schule – ob Halb- oder Ganztagschule – sind soziale Lernprozesse demnach gar nicht zu vermeiden. Diese Lernprozesse führen jedoch nicht zwangsläufig zu prosozialem Verhalten; vielmehr werden auch aggressive Reaktionsmuster sozial erlernt, über Interaktionen vermittelt und durch entsprechende „Vorbilder“ – seien diese personeller, medialer oder fiktiver Art – unterstützt. Daneben können „Anerkennungsdefizite“ Ursache für abweichendes und unsoziales Handeln sein.

In der Ganztagschule ist soziales Lernen in einem gesellschaftlich-normativen Sinne ein wichtiges Bildungsziel. Mit Hilfe von Konzepten und Projekten der Gesundheitserziehung, Persönlichkeitsbildung und Selbststärkung, mit interkultureller Bildung, Friedenserziehung, geschlechterbewusster Erziehung oder auch Konfliktmanagement, Sucht- und Gewaltprävention sollen selbst- und gemeinschaftsschädigenden Entwicklungen entgegengewirkt werden. Schulbezogenes soziales Lernen umfasst zum einen die Ebene der Vermittlung gesellschaftlich relevanter Normen und tradierter Werte. Kinder und Jugendliche benötigen Kenntnisse darüber, wie die Gesellschaft, der sie angehören, „funktioniert“, und sie sollten zu kritischer Mündigkeit, zu Demokratiefähigkeit und zu einer selbstbewussten kompetenten Teilhabe befähigt werden. Auf einer gruppenbezogenen Ebene werden Schüler(innen) mit dem Sachverhalt vertraut gemacht, dass es soziale Zugehörigkeiten mit unterschiedlichen Interessen, Perspektiven und mit ungleich verteilter Definitions- und Entscheidungsmacht gibt. Das Erlernen eines respektvollen, toleranten Umgangs mit Minderheiten, Andersdenkenden oder mit beeinträchtigten Menschen sowie die Fähigkeit zum gewaltfreien Konfliktmanagement, die Stärkung kommunikativer Kompetenzen und die Befähigung zu Teamarbeit, sind in diesem Kontext wichtige inhaltliche Bereiche sozialen Lernens an Schulen. Soziales Lernen ist jedoch auch für Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitsstärkung unerlässlich. Heranwachsende sollten sich selbst als liebenswert und wertvoll ansehen, Vertrauen in ihre Fähigkeiten erlangen, soziale Beziehungen aufnehmen und Freundschaften schließen können. Wenn Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, ihren Mitschülern zu helfen, Funktionen in der Lerngruppe zu übernehmen, mit eigenen Ideen die Gruppenarbeit zu bereichern, soziale Regeln zu erfassen und die Verantwortung für schulbezogene „Produkte“ zu tragen, dann sind dies wichtige Elemente sozialen Lernens auf der Ebene der individuellen Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Popp 2009).

Soziales Lernen ist ein öffentlich proklamiertes, bedeutsames Bildungsanliegen an Allgemein- und Berufsbildenden Schulen (vgl. BM:UKK 2008). Mit entsprechenden Konzepten sollen bei den Lernenden „soziale Kompetenzen“ erzeugt werden, die den

Status einer „Schlüsselqualifikation“ besitzen (vgl. Kanning 2005). Soziale Kompetenz ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Wissensbestandteile, Fertigkeiten und Fähigkeiten, der in Verwandtschaft mit Begriffen von emotionaler, sozialer und interpersonaler Intelligenz steht (vgl. Kanning 2002, 156). Die Bildung positiver Beziehungen zu Altersgleichen, Selbstbeherrschung, die Fähigkeit, Lehrkräften zuhören und sie um Hilfe bitten zu können, sowie die Initiierung von Gesprächen und Freundschaften, sind in diesem Kontext vor allem für Kinder und Jugendliche wichtige soziale Kompetenzen (vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 164 f.). Um zu einer präziseren begrifflichen Beschreibung für die schulpädagogische Praxis zu kommen, unterscheiden Uwe Bittlingmeier u.a. (vgl. 2008, 21 f.) vier Dimensionen sozialer Kompetenzen, die unterschiedliche Handlungsebenen betreffen: Auf der *sozialkognitiven* Dimension sind Sensibilität und Verständnis für Situationen, Empathie und eine weit reichende Erfassung des sozialen Handlungskontextes als Fähigkeit angesprochen. Bei der *sozialmoralisch-kognitiven* Dimension handelt es sich um Rollenübernahme sowie die Fähigkeit, Interaktionen mit Normen in Beziehung setzen und bewerten zu können. Mit der *interaktiven* und *reflexiven* Dimension sind kommunikative Kompetenzen des Individuums gemeint sowie die Fähigkeit des kritischen Hinterfragens. Ein sozial kompetenter Mensch besitzt emotionale Intelligenz, soziale Intelligenz und soziale Fertigkeiten (vgl. Kanning 2005, 12 f.). Bei den beschriebenen Bestandteilen sozialer Kompetenzen handelt es sich offenbar um intellektuelle Fähigkeiten, die im schulischen Kontext erfahren, vermittelt und erlernt werden sollten. Unerlässliche Voraussetzung für eine entsprechende Förderung und Forderung sind Lehrkräfte, die soziale und emotionale Fähigkeiten ihrer Schüler(innen) wahrnehmen können.

2. Fördern und Fordern durch soziales Lernen

Der schulische Erziehungs- und Bildungsanspruch besteht unter der Prämisse der Chancengerechtigkeit darin, alle Schüler(innen) ihren Anlagen entsprechend zu optimalen Leistungen zu führen – auch in Hinblick auf soziale Kompetenzen und die Ausbildung sozialer und emotionaler Intelligenz. Fördern und Fordern sind keine Gegensätze: Etymologisch bedeutet Fördern „Vorwärtsbringen“, weiter nach vorn bringen, unterstützen oder auch protegieren. In diesem Sinne benötigen *alle* Kinder und Jugendlichen fördernde, anregende Lern- und Sozialumwelten, die ihre Motivation und Neugier wecken und sie in kognitiver, emotionaler, sozialer und künstlerischer Hinsicht weiterbringen. Es ist demnach falsch, mit Förderung ausschließlich an leistungsschwache, sozial benachteiligte, verhaltens- und lern- und verhaltensbeeinträchtigte Kinder, an die PISA-Risikojugendlichen oder die sozialen Problemgruppen und die „Beseitigung“ von deren Defiziten denken. Fordern sollte als Herausforderung verstanden werden – gemäß der etymologischen Wortbedeutung als „Herauskommen“, „Hervorkommen“, „Einfordern“ von Vorhandenem.

Fordern bedeutet demnach nicht, noch mehr Stoff, noch mehr Leistung(sdruck), noch mehr in Prüfungssituationen reproduzierbares Wissen zu fordern. Fordern heißt vielmehr, dass über besondere Begabungen und Fähigkeiten hinaus auch eine intrinsische Lernmotivation „herauskommt“, dass Schule individualisierte Angebote zur Verfügung stellt, die Schüler(innen) herausfordern, mit denen sie sich intensiv und konzentriert auseinandersetzen können, um zu Autonomie und Selbstbewusstsein zu gelangen. Alle Kinder und Jugendlichen brauchen fördernde und fordernde Maßnahmen. Das gilt auch für Angebote sozialen Lernens, die sich durch alle Aktivitäten des Schulalltags ziehen und Schüler vielseitig fördern und fordern sollten – unabhängig vom fächerbezogenen Leistungsstand (vgl. Popp/Tischler 2007). Förderung und Forderung ist auch der Tatsache geschuldet, dass alle Schüler ein Recht darauf haben, die eigenen Stärken und Fähigkeiten hervorbringen, artikulieren und entwickeln zu dürfen. Sie sollten in ihrem spezifischen Persönlichkeits- und Begabungsprofil erkannt und anerkannt werden.

Gerade Ganztagschulen haben durch ihre zeitlichen Ressourcen mehr Möglichkeiten, Schüler in umfassenderen Lern- und Erfahrungsprozessen zu unterstützen. Das Zeitargument wird immer gerne angeführt, um gegenüber traditionellen Halbtagschulen auf die besseren Bildungschancen und Leistungsmöglichkeiten der Ganztagschule zu verweisen. Aber damit allein ist es noch nicht getan. Soziales Lernen sollte an ganztägigen Schulformen nicht auf singuläre Programme und Konzepte beschränkt bleiben, die im Anlassfall für eine konkrete Intervention oder als „Feuerwehr“ zum Einsatz kommen. Wenn soziales Lernen bei Schülerinnen und Schülern zu dauerhaften Dispositionen und nicht nur kurzfristig gezeigten Haltungen oder Attitüden führen soll, müssen Förderungs- und Forderungsanstrengungen dahinterstehen, die vielfältige intellektuelle und moralische Komponenten ansprechen. Die Entwicklung von Mündigkeit ist an gelingende Identitätsbildung gebunden, und diese wiederum benötigt Selbstvertrauen durch die Erfahrung von emotionaler Zuwendung und Anerkennung durch orientierende Erwachsene (vgl. Henkenborg 2007, 122 ff.). Es geht darum, in der Schule einen grundlegenden Konsens über den Umgang mit Anerkennung und Wertschätzung zu finden.

2.1 Anerkennung und Wertschätzung

Ganztägige Schulen beanspruchen mehr „Lebenszeit“ von Lernenden und Lehrenden als Halbtagschulen. Der besondere Reiz der Arbeit an Ganztagschulen besteht für Lehrkräfte in der Möglichkeit, ihre Schülerinnen und Schüler persönlicher kennen zu lernen und eine nicht nur auf Unterrichtsstoff und Lernen basierende Beziehung aufzubauen. Das ganzheitlichere Verhältnis hat – den Einschätzungen von Lehrkräften zufolge – nicht nur positive Wirkungen auf die Situation des Unterrichts, sondern die Kinder geben viel der erfahrenen Zuwendung zurück (vgl. Popp 2008). Damit dieser Prozess gelingt, bedarf es vor allem in der Ganztagschule,

als zentralem sozialen Aufenthaltsort von Kindern und Lehrkräften, einer Kultur des Respekts, der Wertschätzung und Anerkennung als bewusste pädagogische Entscheidung und gewollte Basis sozialen Lernens.

Für die Kenntnis der Hintergründe von Respekt, Anerkennung und Wertschätzung ist es wichtig, sich ihrer sozialphilosophischen Tradition zu vergewissern. Für Axel Honneth ist Anerkennung mehr als eine kognitive Überzeugung, vielmehr handelt es sich bei der Normalform der alltäglichen Anerkennung „um den Ausdruck einer Wertschätzung menschlicher Personen, die wir mit der Einübung in unsere Lebensform früh erlernen“ (Honneth 2001, 160). Dabei werden zwei Schichten der Anerkennung unterschieden: Die kognitive Seite bezieht sich auf die Wertschätzung einer Person, eines autonomen Selbst aufgrund der Tatsache des Menschseins, während die handlungspraktische Seite der Anerkennung meint, dass man sich Menschen in einer normativ geregelten Weise gegenüber verhält. Kinder und Jugendliche, denen diese fundamentale soziale Reziprozität fehlt, die vielmehr im Sozialisationsprozess Missachtung erfahren mussten, zeigen Defizite in diesem elementaren Anerkennungsverhalten und im Respekt. Honneth spricht hier von einer „moralzerstörenden Kraft“, die u.a. zu Rassismus und Gewalt führen kann (vgl. ebenda, 161 ff.). Menschen sind konstitutionell von Erfahrungen der Anerkennung abhängig; bleiben diese aus, würde eine Lücke in der Persönlichkeit aufreißen. Die Erfahrung von Missachtung geht immer mit affektiven Empfindungen einher, „die dem Einzelnen prinzipiell offenbaren können, daß ihm bestimmte Formen der Anerkennung sozial vorenthalten werden“ (Honneth 1992, 220).

Die Schule als Institution der Selektion, Defizitorientierung und Konkurrenz schafft viele Situationen des Scheiterns, der Demütigung und des versagten Respekts (vgl. Kaiser 2008), der ausbleibenden Anerkennung der Person und vorenthaltenen Wertschätzung von Leistungen, die von Schüler(innen) jenseits des Geforderten erbracht werden. Annedore Prengel führt aus, dass es auf allen Beziehungsebenen im schulischen Kontext zu Problemen bei mangelnder Anerkennung kommt und fordert Anerkennung als Grundlage pädagogischen Handelns (vgl. Prengel 2008, 33 f.). Heiner Ullrich unterscheidet für den Umgang der Lehrkräfte ihren Schüler(innen) gegenüber drei Formen der Anerkennung. *Emotionale Anerkennung* meint eine zugewandte, freundlich interessierte Offenheit und unterstützende Haltung mit dem Ziel, das Zutrauen der Heranwachsenden ihren eigenen Fähigkeiten gegenüber zu stärken. Die *moralische Anerkennung* basiert auf Zuweisung und Sicherung gleicher Behandlung und Mitwirkungschancen mit dem Ziel, alle Schüler gleichermaßen zu beteiligen und zu beachten. Die *individuelle Anerkennung* fokussiert die Wertschätzung der konkreten Person in ihrer Eigentümlichkeit mit der Intention, etwaige Interessen und wenig beachtete Fähigkeiten zu erkennen und im Unterricht zur Geltung zu bringen (vgl. Ullrich 2003, 172). Gemeinsam mit sozialer Wertschätzung und Respekt sollte Anerkennung auch Fundament sozialen Lernens sein. Es gilt, dies bei Schüler(innen) zu fördern und von ihnen zu fordern.

2.2 Fordern und Fördern vielfältiger intellektueller Fähigkeiten

Interesse und Motivation sind unerlässliche Faktoren für das Lernen generell – für soziales Lernen dürften positive Erfahrungen mit anderen Menschen sowie der Wunsch, mehr über andere Menschen wissen zu wollen, zur Motivation beitragen. Neben den schon genannten Implikationen von Wertschätzung und Anerkennung stellen die Befunde der Intelligenz- und Persönlichkeitsforschung eine wichtige Basis und Begründung für schulbezogene Förderungsbemühungen dar. Intelligenz beschränkt sich nicht nur auf gute schulische und akademische Leistungen oder hohe IQ-Werte, sondern es wird neben der kognitiven Intelligenz eine emotionale, soziale und praktische Intelligenz angenommen, und für den schulischen Kontext ganz besonders interessant ist die Theorie der Multiplen Intelligenzen.

Während mit sozialer Kompetenz situationsbezogene Fähigkeiten angesprochen sind, handelt es sich bei der sozialen und emotionalen Intelligenz um übergeordnete, kontextunabhängige Basisfertigkeiten. Bereits 1920 postulierte Edward L. Thorndike neben der akademischen Intelligenz die soziale Intelligenz als Befähigung, in menschlichen Beziehungen klug handeln zu können (vgl. Wittmann 2005, 66). Soziale Intelligenz ist ein Leistungs-konstrukt, das zusammen mit abstrakter, verbaler und praktischer Intelligenz als eigenständige intellektuelle Fähigkeit angesehen wird. In einer etwas genaueren Definition wird soziale Intelligenz mit der Fähigkeit assoziiert, andere Menschen verstehen, mit ihnen interagieren und umgehen zu können. Soziale Intelligenz umfasst auch die Fähigkeit, Gefühle, Bedürfnisse und Absichten von anderen korrekt wahrzunehmen und hierbei Rollen- und Perspektivenwechsel zu vollziehen. In einem weiter gefassten Verständnis wird soziale Intelligenz als Fähigkeit beschrieben, alltägliche Probleme zu lösen und gesetzte Ziele zu erreichen (vgl. Weber/Westmeyer 2001, 252 f.), und gilt damit als wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Lebensführung. Seit einigen Jahren fällt soziale Intelligenz auch unter Bezeichnungen wie soziales Wissen, soziale Leistung, soziale Fertigkeiten oder soziale Kompetenz – mit einer stärkeren Betonung der kognitiven Komponenten (vgl. Austin/Saklofske 2006, 118 f.).

Das Konzept der emotionalen Intelligenz geht auf Peter Salovey & John Mayer zurück und enthält diverse Teilfähigkeiten in Wahrnehmung von, Umgang mit und adäquatem Verhalten auf Emotionen. Fähigkeiten wie Selbstmotivation, Unterdrückung von Handlungsimpulsen, Stimmungsregulierung, Stressmanagement, Wahrnehmung von Emotionen und Empathie weisen damit Parallelen zur sozialen Intelligenz auf (vgl. Neubauer/Freudenthaler 2001, 207; Wittmann 2005, 67; Austin/Saklofske 2006, 118). Ein emotional intelligenter Mensch ist in der Lage, sich selbst motivieren, sich in andere hineinversetzen, konstruktiv mit eigenen Stimmungen umgehen, Gratifikationen hinausschieben und hoffen zu können. Kinder könnten „die wichtigsten emotionalen Kompetenzen tatsächlich erlernen und Fortschritte in ihnen machen (...) sofern wir uns die Mühe machen,

sie darin zu unterweisen“ (Goleman 1996, 55) – hier wird für die Ganztagschule ein enormes Förderungs- und Förderungspotenzial erkennbar.

Gegenstand der von Howard Gardner entwickelten Theorie der multiplen Intelligenzen ist der Intellekt, „der menschliche Geist in seinen kognitiven Aspekten“ (Gardner 2002, 110). Unter Intelligenz wird ein biopsychologisches Potenzial des Menschen verstanden, bestimmte Informationen auf eine bestimmte Art zu verarbeiten (ebd., 116). Gardner versteht sein Modell auch als Kritik gegen verkürzte Intelligenzkonstrukte, gegen die vorherrschenden am IQ orientierten Intelligenzverfahren sowie die an Schulen auffindbare Dominanz der logisch-mathematischen und sprachlichen Intelligenz (vgl. Tischler 2007, 119). Er identifizierte in den 1980er Jahren zunächst sieben Intelligenzen: die linguistische, musikalische, logisch-mathematische, räumliche, körperlich-kinästhetische, intrapersonale und interpersonale Intelligenz, denen er ein Jahrzehnt später die naturalistische und spirituelle Intelligenz hinzufügte. Für soziales Lernen von Bedeutung sind die beiden personalen Intelligenzen: Die Kernkapazität der intrapersonalen Intelligenz besteht im Zugang zum eigenen Gefühlsleben und die der interpersonalen Intelligenz in der Fähigkeit, Unterscheidungen zwischen Individuen vorzunehmen. Gardner sieht die Erscheinungsformen der personalen Intelligenz als sehr vielfältig und im Wesentlichen kulturabhängig an, denn das Wissen um sich selbst ergibt sich aus der Konfrontation mit anderen (vgl. Gardner 1991, 219 f.; Tischler 2007, 120 ff.).

Moralische Urteilsfähigkeit, Perspektivübernahme und Empathie sind eng miteinander verbundene kognitive Fähigkeiten. Die von Jean Piaget entwickelten Erkenntnisse über die Stufen der Kognitionen und Intelligenzentwicklung sind gleichzeitig für die Niveaus der moralischen Urteilsfähigkeit relevant (vgl. Piaget 1983; Colby/Kohlberg 1978). Auch Robert L. Selman behauptete einen theoretischen und empirischen Zusammenhang zwischen sozialer Perspektivübernahmefähigkeit und dem Niveau moralischer Urteilsfähigkeit (vgl. 1984). Selbst wenn die Fähigkeit zur Abstraktion und Generalisierung von Perspektiven erst dem Jugendalter zugesprochen wird, zeigen neuere Studien, das Regelbewusstsein und Selbstverpflichtung schon bei Kindern im Alter von acht bis zehn Jahren vorhanden sind (vgl. Bettmer 2008, 176).

3. Wie Ganztagschulen soziale Fähigkeiten noch bewusster fördern können

Die angesprochenen Intelligenzen werden in ihrer begrifflichen Verwendung und Tragweite als „Intelligenz“ wohl immer ein wenig umstritten bleiben, da es sich um Konzepte handelt, die auf der Grenze zwischen Kognition und Emotion, in gewissem Sinne „brückenschlagende Konstrukte“ sind. Die besondere Herausforderung besteht darin, dass diese „neuen“ Intelligenzen eine Erweiterung des Blicks auf Begabung und Befähigung haben können und damit eine Diskussion darüber

anzuregen vermögen, was mit „intelligentem“ Verhalten gemeint sein könnte (vgl. Austin/Saklofske 2006, 134). Für die pädagogische Arbeit an Ganztagschulen bleibt festzuhalten, dass allen Intelligenzen und Teilfähigkeiten eine Sensibilität entgegengebracht werden sollte, denn Schüler(innen) weisen diesbezüglich ein sehr unterschiedliches und unverwechselbares „Mischungsverhältnis“ auf. Festzuhalten bleibt, dass Kinder und Jugendliche durch gezielte soziale Lernprozesse auch in ihren intellektuellen personalen Fertigkeiten gefördert werden. Eine stärkere Konzentration auf soziales Lernen in der Schule bedeutet nicht, dass die fachabhängige Leistungsentwicklung dadurch negativ beeinflusst wird. Ganz im Gegenteil: Zur Stärkung des Selbst und der Selbstwirksamkeit stellen eigene Erfolgserfahrungen eine wichtige Quelle dar. Für die Ganztagschule bedeuten diese Erkenntnisse, Lernsituationen so zu gestalten, dass Schüler(innen) sich aufgrund des eigenen Verhaltens als kompetent erleben können (vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 170). Programme für emotionale Erziehung verbessern, den Ausführungen von Goleman zufolge, die akademischen und fachbezogenen schulischen Leistungen, denn die trainierten emotionalen Fähigkeiten, wie etwa mit Aufregung und Prüfungsangst fertig zu werden, zuhören und sich konzentrieren zu können, die Übernahme von Verantwortung für das Produkt der eigenen Arbeit, helfen bei den fachbezogenen Leistungsanforderungen (vgl. Golemann 1996, 354 ff.).

Es mag zu weit gegriffen sein, die Behauptung aufzustellen, dass durch das Ansprechen der bei Kindern besonders gut entwickelten Intelligenz auch andere Intelligenzleistungen gefördert werden. Jedoch gehen die pädagogischen Implikationen Gardners Theorie sehr wohl in die Richtung, „das intellektuelle Profil eines Menschen (oder seine Neigungen) im frühen Kindesalter zu identifizieren und entsprechend die Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten zu verbessern“ (Gardner 1991, 22). Schule sollte die Verschiedenheit der geistigen Ausstattung von Schüler(innen) respektieren, die Lehrpläne und Beurteilungen im Licht der Vielfalt gestalten (Gardner 2002, 113). Gardner hegt zumindest Hoffnungen, dass bei anregendem und reichhaltigem Lernangebot so genannte „Markierungen“ als Zeichen einer Begabung freigelegt und von erwachsenen Experten erkannt werden können. Es sollte möglichst früh darum gehen, dem Individuum zu helfen „in den Bereichen fortzuschreiten, für die es begabt ist, und ihm zugleich die Gelegenheit zu bieten, seine intellektuelle Ausstattung aufzubessern, wo sie vergleichsweise bescheiden erscheint“ (vgl. Gardner 1991, 346). Es spricht demnach nichts dagegen, dass Schüler(innen) durch soziale Lernprozesse an Ganztagschulen eine Stärkung ihrer personalen Fähigkeiten erfahren und damit die Chance haben, in anderen Leistungsbereichen kompetenter zu werden.

Kinder und Jugendliche sollten gerade an Ganztagschulen – in Kenntnis und Respekt ihrer intellektuellen Fähigkeiten – dort abgeholt werden, wo sie stehen, und weiter gefordert und gefördert werden. Dazu bedarf es offener, wertschätzender und achtender Lehrkräfte mit einem reflektierten professionellen Selbstverständ-

nis als Erziehende und Lernbegleitende. Um emotionale und soziale Stärken der Schüler(innen) erkennen zu können, ist zum einen diagnostische Kompetenz vonnöten, die durch Kenntnis der Hintergründe sozialen Lernens fundiert werden kann. Zum anderen sind vielfältige Interaktionssituationen erforderlich, nicht nur die einseitige, asymmetrische Kommunikation des Unterrichtes in Halbtagschulen. In gelenkter und un gelenkter Freizeit, beim Mittagessen oder bei offenen Förderangeboten haben Kinder mehr Chancen, ihre Potentiale zu zeigen und Lehrkräfte mehr Möglichkeiten, diese wahrzunehmen. Davon auszugehen ist, dass die Ganztagschule ihr vielfältiges Förderungspotential beim sozialen Lernen noch nicht ausgeschöpft hat.

Literatur

- Appel, Stefan 2009: Erfahrungen aus der Schulentwicklung. Betrachtungen aus der Sicht der Praxis. In: Prüß, Franz u.a. (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim/München, S. 59-68.
- Austin, Elizabeth J./Saklofske, Donald H. 2006: Viel zu viele Intelligenzen? Über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sozialer, praktischer und emotionaler Intelligenz. In: Schulze, Ralf/Freund, P. Alexander/Roberts, Richard D. (Hrsg.): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. Göttingen u.a. 2006, S. 117-137.
- Bettmer, Franz 2009: Partizipation und Anerkennung. Voraussetzungen einer demokratischen Öffnung der Schule aus Sicht der Wissenschaft. In: Prüß, Franz u.a. (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim/München, S. 171-182.
- Bittlingmayer, Uwe u.a. 2008: Soziales Lernen und Lernen des Sozialen. Milieuspezifische Bildungsaussichten und soziale Kompetenzen in der Ganztagschule. In: Verbundprojekt Bremen: Lernen für den GanzTag. Bielefeld/Bremen.
- BM:UKK 2008: Soziales Lernen (http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/soziales_lernen.xml) vom 2.2.2009.
- Colby, Anne/Kohlberg, Lawrence 1978: Das moralische Urteil. Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII, Piaget und die Folgen. Zürich, S. 348-365.
- Gardner, Howard 1991: Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart.
- Gardner, Howard 2002: Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart.
- Honneth, Axel 1992: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.
- Honneth, Axel 2001: Rassismus als Wahrnehmungsdeformation. In: Neue Rundschau, 112. Jg., Heft 3, S. 159-165.
- Henkenborg, Peter 2007: Politische Bildung für die Demokratie: Demokratie-lernen als Kultur der Anerkennung. In: Hafenecker, Benno u.a. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts., S. 106-131.
- Jerusalem, Matthias/Klein-Heßling, Johannes 2002: Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. In: Zeitschrift für Psychologie, 113. Jg., Heft 4, S. 164-174.

- Kaeding, Peer 2008: Schüler übernehmen Verantwortung. In: Pädagogik, 60. Jg., Heft 12, S. 14-17.
- Kaiser, Ingrid 2008: Demütigung als Machtmittel. Respektlosigkeit von Lehrern und ihre Folgen. In: Pädagogik, 60. Jg., Heft 2, S. 18-21.
- Kanning, Uwe Peter 2002: Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie, 113. Jg., Heft 4, S. 154-163.
- Kanning, Uwe Peter 2005: Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung, Göttingen.
- Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang 2008: Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart.
- Neubauer, Aljoscha C./Freudenthaler, Heribert H. 2001: Emotionale Intelligenz. In: Stern, Elisabeth/Guthke, Jürgen (Hrsg.): Perspektiven der Intelligenzforschung. Lengerich u.a., S. 205-232.
- Piaget, Jean 1983: Das moralische Urteil beim Kinde (Originalausgabe 1932). Stuttgart.
- Popp, Ulrike 2008: Lehrkräfte in schulischer Tagesbetreuung. Zur Diversität der Bildungs- und Erziehungsarbeit an den Schulnachmittagen. Klagenfurt: unveröffentlichter Abschlussbericht, S. 1-68.
- Popp, Ulrike 2009: Soziales Lernen als Herausforderung in der Ganztagschule. In: Die Ganztagschule, 49. Jg., Heft 1, S. 5-23.
- Popp, Ulrike/Tischler, Kornelia (Hrsg.) 2007: Fördern und Fordern an Schulen. München/Wien.
- Prenzel, Annedore 2008: Anerkennung als Kategorie pädagogischen Handelns. In: Pädagogik, 60. Jg., Heft 2, S. 32-35.
- Prüß, Franz 2009: Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In: Prüß, Franz u.a. (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim/München, S. 33-58.
- Rohlf's, Carsten u.a. (Hrsg.) 2008: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden.
- Selman, Robert L. 1984: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt/M.
- Tischler, Kornelia 2007: Multiple Intelligenzen im Unterricht an Volksschulen. In: Popp, Ulrike/Tischler, Kornelia (Hrsg.): Fördern und Fordern an Schulen, München/Wien, S. 119-132.
- Ullrich, Heiner 2003: Sachanspruch und personale Anerkennung. Ein Vorschlag, Unterrichtsqualität zu bestimmen. In: Neue Sammlung, 43. Jg., Heft 1, S. 163-177.
- Weber, Hannelore/Westmeyer, Hans 2001: Die Inflation der Intelligenzen. In: Stern, Elisabeth/Guthke, Jürgen (Hrsg.): Perspektiven der Intelligenzforschung. Lengerich u.a., S. 251-266.
- Wittmann, Simone 2005: Das Konzept Soziale Kompetenz. In: Vriedns, Noortje/Margraf, Jürgen (Hrsg.): Soziale Kompetenz, Soziale Unsicherheit, Soziale Phobie (3. Aufl.), Hohengehren, S. 55-70.