

Ulrike Popp

Soziales Lernen als Herausforderung in der Ganztagschule

„Soziales Lernen“ ist auf allen Ebenen Herausforderung, Anliegen und Ziel für schulische Bildungsprozesse. Durch soziales Lernen sollen Kinder und Jugendliche fähig werden, in „ihrer“ Gesellschaft lebens- partizipations- und handlungsfähig zu werden. „Sozial“ heißt, die Gemeinschaft, Gesellschaft betreffend, zu ihr gehörend. Soziales Lernen ist demnach gesellschaftliches Lernen, Lernen im Kontext von Gruppen, mit anderen Menschen. Soziales Lernen wird im alltäglichen Verständnis und in pädagogischer Hinsicht mit positiven Bedeutungen versehen – es gibt auch wissenschaftliche Arbeiten, in denen von „prosozialem“ Lernen die Rede ist, um die normative Richtung des anvisierten Lernprozesses deutlich zu machen (vgl. Böhm 2006). Im schulischen Kontext denken wir an erweitertes, ganzheitliches, fächerübergreifendes Lernen¹.

Wenn jedoch „soziales Lernen“ in seinem begrifflichen Verständnis neutral und nicht normativ verwendet wird, dann müssten auch personen- und gemeinschaftsschädigende Verhaltensweisen als „soziale Lernprozesse“ begriffen werden. Denn auch gewaltförmiges Verhalten oder „asoziales“ Handeln wird erlernt, über Interaktionen vermittelt und durch entsprechende „Vorbilder“ – seien diese personeller, medialer oder fiktiver Art – unterstützt. In der Schule möchte man mit der Initiierung sozialer Lernprozesse negativen Entwicklungen entgegenwirken. Insofern sind Gesundheitserziehung, Persönlichkeitsbildung und Selbststärkung, Konfliktmanagement und Mediation sowie Maßnahmen pädagogischer Sucht- und Gewaltprävention feste Bestandteile sozialen Lernens an Schulen, insbesondere an Ganztagschulen. Gerade Ganztagschulen haben die Chance, Prozesse sozialer Bildung (vgl. Sting 2004) in Gang zu setzen. Soziales Lernen und Handeln beziehen sich auf das Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Heimlich 1988, S. 12).

Zunächst möchte ich verschiedene Ebenen und Kontexte des sozialen Lernens an Schulen unterscheiden, um die in der schulischen Praxis anzutreffenden Lernarrangements besser einordnen zu können. Im Anschluss daran erfolgen einige Erfahrungsberichte aus der Sicht von Lehrkräften, die bereits vor zehn Jahren Veränderungen im Verhalten von Kindern und Jugendlichen feststellten und die Notwendigkeit eines Angebots zur Förderung sozialer Lernprozesse betonten. Zum Dritten möchte ich auf ausgewählte Ergebnisse einer aktuellen Interviewstudie mit Lehrkräften eingehen, die in Österreich an verschiedenen Typen ganztägiger Schulformen unterrichten. Die Lehrer(innen) haben sich zu den sozialen Kompetenzen der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen geäußert und zu deren Familienverhältnissen, unter denen offenbar soziale Lernprozesse nicht in ausreichendem Maße stattfinden. Darüber hinaus äußerten sich die befragten Lehrpersonen zu

¹ Auszüge dieses Beitrags liegen in publizierter Form vor (vgl. Popp 2007).

ihrem professionellen Selbstverständnis als „Ganztagsschullehrer(in)“. In einem letzten Schritt sollen zusammenfassend einige individuelle und institutionelle Herausforderungen des sozialen Lernens an ganztägigen Schulen genannt werden.

1. Ebenen und Kontexte des sozialen Lernens an Schulen

Mittlerweile gibt es eine Fülle von Literatur, die sich schulbezogenem sozialen Lernen widmet, größtenteils in Form von Anlass bezogenen Ratgebern, Handreichungen und Unterrichtseinheiten, die mit Kopiervorlagen, Übungsspielen und anderen didaktischen Materialien ausgestattet sind. Im schulischen Kontext wird soziales Lernen demnach sehr vielfältig verwendet. Buchtitel und Schwerpunkte in pädagogischen Fachzeitschriften sprechen von *erziehendem Unterricht* (vgl. Pädagogik 2004), *politischer Sozialisation* (vgl. Diem-Wille/Wimmer 1987), *Schulsozialarbeit bzw. sozialer Arbeit in Schulen* (vgl. Braun/Wetzel 2006), *Erweiterung sozialer Kompetenzen* (vgl. Brehmer/Birkner 2000), *demokratischem Lernen* (vgl. von Hentig 1993), *Förderung der emotionalen Entwicklung* (vgl. Heimlich 1988), *sozialem Engagement und Verantwortungsübernahme* (vgl. Böhm 2006), *Konfliktfähigkeit und gewaltfreiem Konfliktmanagement* (vgl. Pädagogik 2006), *Teamarbeit im Klassenzimmer* (vgl. z.B. Kliebisch/Schmitz 2001), *Integration und Umgang mit Differenzen und Heterogenität* (vgl. Prengel 1995). Die Liste ließe sich fortsetzen. Um zu vermeiden, dass soziales Lernen zu einem diffusen Sammelbegriff wird, möchte ich im Folgenden drei Ebenen zur Systematisierung vorschlagen, auf denen das Soziale in der Schule erlernt werden kann.

1.1 Soziales Lernen im gesellschaftlichen Kontext

Soziales Lernen im gesellschaftlichen Kontext befasst sich mit dem historischen, kulturell vermittelten und gegenwärtigen Verhältnis von individuellen und kollektiven Identitäten und hat unter einer kritisch-analytischen Perspektive die gesellschaftliche Wirklichkeit, die Arbeit an Weltbildern und die Deutung der gegenwärtigen Welt zu thematisieren, damit entsprechende Entwicklungen und Strukturen von Heranwachsenden verstanden werden können (vgl. Diem-Wille/Wimmer 1987, S. 3 ff.). 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. Diese Dimension des sozialen Lernens ist demnach eng verbunden mit politischer Bildung, Ethik und Philosophie, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Geographie und Wirtschaftskunde, mit Interkultureller Bildung und mit Friedenserziehung. Aber auch Menschenrechtsbildung (vgl. Braun/Wetzel 2006, S. 15 ff.) wäre in diesem Zusammenhang zu fordern und ist erwähnenswert, um die Perspektive der Verantwortung einzubauen und um Machtbeziehungen in den Blick zu

nehmen. Diese Ebene des sozialen Lernens ist in den Lehrplänen integriert und in zum Teil verpflichtenden Fächern des schulischen Unterrichts enthalten. **Ein Lern- und Bildungsziel für Schüler(innen) besteht auf dieser Ebene der Betrachtung darin zu erfahren, wie sich die Gesellschaft dem/der Einzelnen in ihrer Verfasstheit präsentiert.**

1.2 Soziales Lernen im Kontext von Gruppen

Kinder und Jugendliche werden vertraut gemacht mit dem Sachverhalt, dass es gesellschaftliche Gruppen und Zugehörigkeiten mit unterschiedlichen Interessen, Perspektiven und mit ungleich verteilter Definitions- und Entscheidungsmacht gibt. Geschlechter- und Generationenverhältnisse, religiöse, ethnische und soziale Disparitäten (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 113) stellen wichtige Zugänge des Unterrichtens dar. Das Erlernen eines respektvollen, toleranten Umgangs mit Minderheiten, Andersdenkenden oder mit beeinträchtigten Menschen sowie die Fähigkeit zum gewaltfreien Konfliktmanagement, wären wichtige inhaltliche Bereiche sozialen Lernens an Schulen. Auf dieser Ebene geht es um die Stärkung kommunikativer Kompetenzen und um die Entwicklung der Bereitschaft zur Teamfähigkeit. Um die Kooperation zwischen Schüler(inne)n zu fördern, sind Projekt- Gruppen- und Partnerarbeit verstärkt einzusetzen (vgl. Keller/Hafner 1999, S. 35). Die Berücksichtigung gruppendynamischer Prozesse im Unterricht ist ein wichtiges Prinzip des sozialen Lernens.

Neben der Unterstützung von Toleranz, Achtung und Respekt ist es jedoch auch wichtig, Kinder und Jugendliche damit zu konfrontieren, welche Funktionen soziale Gruppen für den eigenen Sozialisationsprozess besitzen, wie Gruppen sich konstituieren, und welche Interaktionsdynamiken dort in Gang gesetzt werden können. Die Ergebnisse der Kinder- und Jugendforschung verweisen bereits seit den 1980er Jahren – und nach wie vor mit steigender Tendenz (vgl. Langness/Leven/Hurrelmann 2006, S. 83 f.) – auf die zentrale Bedeutung von peer groups und Altersgleichen für Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen. **Schüler(innen) sollten erkennen, dass für den Umgang mit und in Gruppen Regeln, Absprachen und Kompromisse nötig sind. Auch die negativen Aspekte der peer group-Integration (Konformitätszwänge, Gefahr von Abschottung und Ausgrenzung) müssen thematisiert werden.**

1.3 Soziales Lernen im Kontext von Persönlichkeitsbildung

Diese Perspektive fokussiert die Ebene des Individuums. Hier sind Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsstärkung und Selbstkompetenz im weitesten Sinne angesprochen, wozu die Entwicklung des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls gehört. Es ist wichtig, dass Heranwachsende sich selbst als liebenswert und wertvoll ansehen lernen und Vertrauen erlangen.

Für die individuelle Persönlichkeitsbildung ist die Entwicklung von Freundschaften und sozialen Beziehungen wichtig sowie die Fähigkeit, Nähe zu anderen Menschen zulassen und genießen zu können. Dazu bedarf es der individuellen Achtung, Anerkennung und Toleranz in face to face-Beziehungen. Aber auch die Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen, die eigenen Stärken und Defizite zu erkennen sowie Frustrationstoleranz im Umgang mit Kritik zu entwickeln, wären hier zu nennen (vgl. Czerwanski 2004). Zur Persönlichkeitsstärkung gehören ein verantwortungsvoller Umgang mit sich und ein aufgeklärtes Bewusstsein dem eigenen Körper, der eigenen mentalen und psychischen Gesundheit gegenüber. In diesem Kontext wären Gesundheitserziehung und Suchtprävention wichtige Bausteine des sozialen Lernens in der Schule.

Die Entwicklung sozialer Kompetenzen ist nicht nur für einen angemessenen Umgang in Teams und Gruppen unverzichtbar, sondern unterstützt die Förderung der Individualität.

Verantwortungsbewusstsein sich selbst gegenüber, aber auch im Umgang mit anderen um solidarisch handeln zu können, ist ein notwendiger Bestandteil sozialer Kompetenz. Auf der Ebene der Persönlichkeitsbildung ist damit auch gemeint, anderen Personen Hilfe anzubieten, Funktionen in der Lerngruppe zu übernehmen und mit eigenen Ideen die Gruppenarbeit zu bereichern. Soziale Kompetenz umfasst das Erlernen des aktiven Zuhörens, die Bereitschaft, andere ausreden zu lassen sowie die Fähigkeit, die eigene Meinung mit Hilfe von Argumenten zu vertreten. Und nicht zuletzt ist auf dieser Ebene des sozialen Lernens die konkrete individuelle Konfliktfähigkeit auszubauen sowie die Bereitschaft, den Sinn sozialer Regeln zu erfassen, um diese einhalten und Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen zu können. **Ein Lern- und Bildungsziel besteht darin, sich selbst als Persönlichkeit wahrzunehmen und wertzuschätzen – als Individuum, das sich in seinem Handeln auf andere bezieht und empathiefähig werden sollte.**

2. Veränderte Bedingungen des Unterrichtens

Heranwachsende finden heute andere, beschleunigte und erschwerte Bedingungen des Aufwachsens und Orientierens vor. Der familiäre Hintergrund ist immer öfter durch die Berufstätigkeit beider Eltern geprägt. Immer mehr Kinder und Heranwachsende machen die Erfahrung, dass die Beziehung der Eltern zerbricht und die Familie sich neu konstituieren und verorten muss. Kindheit heute bedeutet in der Regel auch vermehrt Terminkindheit, Freizeitstress und Medienkindheit (vgl. Fuhs 2002) – auf der einen Seite. Durch begrenzte Spielmöglichkeiten im Freien, durch Prozesse der Verinselung von Kindheit auf der anderen Seite (vgl. Zeiher 1983; Zinnecker 1990), findet die Freizeit vielfach im eigenen Zimmer statt, was in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung auch mit dem Phänomen der „Verhäuslichung“ beschrieben wird (vgl. Büchner 2002, S. 490).

Aus der Diskussion zur Einrichtung von Ganztagschulen geht hervor, dass diese explizit mit Erziehungsverantwortung im Sinne der Schaffung von Chancengleichheit ausgestattet werden sollen: Die Ganztagschule übernimmt eine Familien ergänzende Funktion und Aufgaben aus dem Bereich des sozialen Lernens, die Familien aufgrund ihrer Kleinheit und Zerbrechlichkeit nicht mehr leisten können. Im 12. Kinder- und Jugendbericht ist ganz klar von einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft die Rede, von einer öffentlichen Gesamtverantwortung für eine „Bildung für alle“ (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 39). Der Ganztagschule wird auch in Fällen von Überforderung der Eltern, wenn Bildung seitens der Familie nicht sichergestellt werden kann, im Sinne der Herstellung von Chancengerechtigkeit die Verantwortung übertragen.

Aus Studien über die spezifischen Belastungsmomente im beruflichen Alltag von Lehrkräften (vgl. Ulich 1996) geht hervor, dass vor allem von sozialen Problemen (im Kollegium, im Umgang mit Schüler(inne)n und Eltern) und nicht von fachbezogenen Schwierigkeiten berichtet wurde. Vor zehn Jahren sollten Lehrkräfte im Rahmen einer Untersuchung über „Gewalt an Schulen“ angeben, was sich aus ihrer Sicht in den vergangenen zwanzig Jahren im Verhalten der Schüler(innen) und an den Bedingungen des Unterrichtens verändert hat (vgl. Popp 1998). Geklagt wurde zum einen über ausbleibendes Engagement für Angelegenheiten der Schule und die damit einhergehende fehlende soziale Verantwortung auf Seiten der Schüler(innen). Zum anderen haben Unaufmerksamkeiten und Motivationsprobleme im Unterricht zugenommen. Des Weiteren berichteten die befragten Lehrkräfte von Akzeptanz- und Anerkennungsdefiziten. Diese zeigten sich nicht nur als versagte Anerkennung der Autorität von Lehrpersonen, sondern auch in Form von Respektlosigkeit und mangelnder Wertschätzung im sozialen Umgang unter Mitschüler(inne)n. Nicht zuletzt konstatierten die Lehrkräfte übereinstimmend eine schwindende Frustrationstoleranz bei Schüler(inne)n, begleitet von einer geringen Bereitschaft, die eigenen Bedürfnisse zu kontrollieren und zurückzustellen. Die Bedingungen des Unterrichtens wurden schon an Halbtagschulen vor zehn Jahren als schwieriger erachtet und mit Defiziten im Sozialverhalten der Schüler(innen) begründet (vgl. Popp 1998, S. 439). Was sagen heutige Lehrkräfte, die an ganztägigen Schulformen (getrennte und verschränkte Abfolge)² tätig sind? Unterscheiden sich ihre Wahrnehmungen von „Halbtagschullehrkräften“?

3. Veränderung sozialer Kompetenzen aus der Sicht von Lehrkräften an ganztägigen Schulformen

² In Hinblick auf ganztägige Schulformen/schulische Tagesbetreuung wird in Österreich zwischen der „getrennten“ und der „verschränkten“ Abfolge unterschieden. Die erstgenannte Organisationsform ist vergleichbar mit dem Angebot einer „offenen“ Ganztagschule, bei der die Schulnachmittage additiv an den Vormittag anschließen und ein freiwillig zu nutzendes Zusatzangebot sind. Die „verschränkte“ Form ist eine gebundene, rhythmisierte ganztägige Schulform, die von allen Kindern der entsprechenden Klasse/Schule verpflichtend besucht wird.

Im Frühjahr 2008 wurden mit 21 Lehrkräften an Volksschulen, Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) aus verschiedenen Regionen Kärntens und der Steiermark problemzentrierte Interviews durchgeführt. Die getrennte Organisationsform ist in Österreich vor allem im Bereich der AHS-Unterstufe die Regel. Dennoch ist es für die Interviewführung gelungen, Schulen/Klassen zu gewinnen, die Erfahrungen mit der gebundenen Ganztagschule haben. Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl der Gesprächspartner(innen) ist die Tätigkeit sowohl an den Schulnachmittagen als auch an den Vormittagen. In den verschränkten Organisationsformen erübrigte sich die Frage nach den Schulvormittagen und Nachmittagen.

Übereinstimmend haben die Lehrkräfte zum Ausdruck gebracht, dass viele heutige Kinder in ihren Familien nicht mehr ausreichend soziale Lernerfahrungen sammeln und dass es an Kontinuität, Konsequenz, an der Vermittlung sozialer Regeln und Normen in der Erziehung mangelt.

Kinder haben weniger Sozialkompetenz – sie können nicht mehr zuhören und sich weniger artikulieren

„Kinder haben sehr wenig Sozialkompetenz - was früher also (...) selbstverständlich war: Sie können ihre Gefühle nicht mehr so wie früher einfach teilen; einmal akzeptieren, der ist heute wütend oder der ist heute traurig, das nehmen sie weniger zur Kenntnis. Was sie aber dann sehr wohl und das vehement und teilweise mit großen Aggressionsschüben durchsetzen wollen, ist, wenn's ihnen einmal nicht gut geht“ (Frau E 2008, S. 2).

Mit Defiziten im sozialem Verhalten ist auch eine geringe Frustrationstoleranz gemeint, die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse aufschieben zu können sowie die Fähigkeit zum Zuhören, Reden und einer sozial angemessenen Gesprächsführung.

„Kinder können nicht mehr zuhören. Sie können sich nicht mehr – und auch wenig artikulieren. Gegenüber auch den Altersgleichen, da tun sie sich sehr schwer – es ist viel leichter jemanden zu stören, anzustoßen oder was wegzunehmen (...) als zu sagen: ´du, bitte, so geht's es nicht´. Ja, natürlich, es gibt auch Unterschiede, aber die Kommunikation hat sich gewandelt. Es ist eine – die Sprache – ist marod geworden. In den letzten 20 Jahren kann ich sagen, es ist massiv bergab gegangen“ (Frau B 2008, S. 6f.).

Die so genannten „Sekundärtugenden“, wie Höflichkeit, Hilfsbereitschaft, Regeln des Benehmens, Respekt, Zurückhaltung, aber auch ein adäquates Verhalten Erwachsenen gegenüber, würden Kinder offenbar in ihren Familien nicht mehr in dem Ausmaß wie früher lernen. Die Abnahme emotionaler Kompetenz und sozialer Fähigkeiten in Gruppen wird jedoch auch vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen an Kinder und Jugendliche diskutiert. Manche empfinden heutige Schüler(innen) als selbstbewusster und weniger schüchtern, auch im Umgang mit Lehrkräften. Für andere Lehrer(innen) ist dieses Selbstbewusstsein allerdings „aufgesetzt“ und mit der Gefahr von Distanzlosigkeit verbunden. Den Beobachtungen zufolge haben sich Kinder stärker zu Individualisten entwickelt.

Problembereich Mittagessen: Es mangelt an „Esskultur“

Vor allem im Volks- und Hauptschulbereich wird das Mittagessen als Problem angeführt. So gibt es Kinder, die nicht mit Besteck essen können, die mit Nahrungsmitteln „spielen“ oder die sich nicht die Hände waschen, wenn sie von der Toilette kommen.

„Wir sehen es ja beim Essen. Ich habe ausgegeben den Kindern auch Essen. Es mangelt an Esskultur (...). Kinder können – auch schon festgestellt – nicht einmal mit Messer und Gabel essen (...) Oder auch die Einstellung zum Essen, überhaupt zu einem normalen Essen, zu einer Vorspeise. Es wird alles hinuntergeschlungen, flott, flott, flott. (...) Ja, von einer Wurstsemmel oder von einem BigMac beißt man herunter (...). So eine Tischkultur haben sie (...) halt zum Teil dann bei uns“ (Frau B 2008, S. 6).

Beklagt wird in dieser Hinsicht auch der Verlust einer sozialen Lernerfahrung: Die gemeinsame Einnahme des Mittagessens stellt ein bedeutsames soziales Ritual dar, das für eine Gemeinschaft notwendig und für die Bildung gemeinsamer, vertrauter Gewohnheiten in einer Gruppe unerlässlich ist.

Überforderung der Familien

Angesprochen wurde auch das Problem der mit Erziehungsaufgaben überforderten Familien und allein erziehenden Eltern. So seien an bestimmten Schulen vor allem Kinder aus so genannten „Problemfamilien“ an den Schulnachmittagen anwesend und die Öffnung der Schule zur Ganztagschule habe diese Tendenz und den entsprechenden Zulauf noch verstärkt.

„Also, an unserer Schule besonders merken wir, dass die Familien nicht mehr intakt sind. Das ist glaube ich, das Stärkste, was wir spüren mit allen Auswirkungen dazu. Dass wir eben nicht mehr den Rückhalt der Eltern haben. Wenn wir Kontakt mit Eltern aufnehmen, dann gibt's eben nicht die Unterstützung von zuhause, sondern es ist oft – hört man die Hoffnungslosigkeit der Eltern, dass sie sagen, wir kommen auch nicht zurecht mit unseren Kindern, helfen sie uns. Also, diese Tendenz sehe ich, das ist nicht überall so, aber vermehrt“ (Herr W 2008, S. 3).

Wichtig ist, dass die negativen Auswirkungen des sozialen Wandels von Kindheit und Jugend sowie die von Lehrkräften an Schulen wahrgenommenen problematischen Veränderungen im Verhalten und sozialem Handeln, im Bereich von Konzentration, Motivation und Leistungsbereitschaft nicht auf alle Kinder zutreffen und generalisiert werden dürfen. An ganztägigen Schulstandorten mit hoher sozialer Problemdichte sind jedoch Lehrkräfte zunehmend mit überforderten Eltern konfrontiert.

4. Veränderung der Rolle des Lehrers/der Lehrerin an ganztägigen Schulformen

Die genannten veränderten Bedingungen des Unterrichtens sowie die gemeinsam geteilte Erfahrung, nach der viele Kinder soziale Lernprozesse nur unzureichend in ihrem außerschulischen Umfeld erlernen, haben für Rolle und professionelles Selbstverständnis von Lehrkräften Konsequenzen. Ich möchte zeigen, dass sich im Bereich sozialen Lernens auch für Lehrkräfte

immense Herausforderungen ergeben. Die Befragten wurden um eine Einschätzung ersucht, in welcher Rolle und Funktion sie von ihren Schüler(inne)n wahrgenommen werden. Im Anschluss daran sollten die Lehrer(innen) ihr Tätigkeitsspektrum erläutern und kritisch reflektieren. Eine meiner Thesen in diesem Zusammenhang lautet, dass sich die beruflichen Anforderungen und das berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften, die an ganztägigen Schulen tätig sind, von „Halbtagschullehrkräften“ unterscheiden (vgl. Popp 2008). Mit Dieter Wunder (vgl. 2008) ließe sich von dem Ganztagschullehrer/der Ganztagschullehrerin als „neuem“ Beruf sprechen.

„Die besondere Herausforderung liegt eben darin, dass man sich nicht hinter seinem Fach verstecken kann“

Lehrkräfte in schulischer Tagesbetreuung benötigen ausgeprägte fachdidaktische Fähigkeiten sowie eine gute Organisation in Übungszetteln, Planung und Vorbereitung. Darüber hinaus hat die Lehrkraft an den Nachmittagen Bescheid zu wissen über anfallende Tests und Schularbeiten, Hausübungen etc. Zu den prüfungsintensiven Zeiten im Schuljahr heißt das in der Praxis: Ein Teil der Nachmittagsgruppe hat innerhalb einer Woche eine Englisch-Schularbeit, ein weiterer Teil einen Test aus Mathematik und ein dritter Teil eine Mitarbeitüberprüfung in Deutsch – und alle Kinder – und vor allem deren Eltern – wünschen sich eine individuelle, qualitätsvolle Betreuung und gute Vorbereitung. Darüber hinaus bieten die meisten der in diese Erhebung einbezogenen Schulen auch den „Service“ an, dass die Hausübungen kontrolliert und korrigiert werden. Diese Leistung setzt voraus, dass die Englischlehrerin die Übungen für den Mathematikunterricht prüft und – umgekehrt – der Mathematiklehrer die Hausübungen in Englisch durchsieht. Die Lehrkräfte müssen sich gegenseitig absprechen und sollten einander bei Unsicherheiten unterstützen. Die involvierten Lehrer(innen) besitzen fächerübergreifende Kompetenzen, auch für Unterrichtsfächer, die sie nicht studiert haben.

„Pädagogisch zuerst einmal ist es irrsinnig wichtig, dass man eine große Flexibilität an den Tag legt, weil wir ja Kinder unterschiedlichen Alters, unterschiedliche Geschlechter sowieso und auch unterschiedliche (...) Gruppen, (...) Klassen haben, auf die wir möglichst eingehen sollten, auf jedes einzelne Kind. Das ist einmal das Pädagogische. Ansonsten ist es so, dass man sehr viel Zuwendung den Kindern geben muss. Man ist quasi die erste Ansprechperson (...) Es ist ein sehr umfangreiches Betätigungsfeld, was wir hier haben“ (Frau M 2008, S. 2).

Der Umfang des Betätigungsfeldes und die besonderen Herausforderungen liegen neben der fachdidaktischen Flexibilität im individuellen Eingehen auf die Lernbedürfnisse der Heranwachsenden. Lehrkräfte in der schulischen Tagesbetreuung müssen Ansprechpartner(innen) für die ihnen anvertrauten Kinder sein.

„Ja, die besondere Herausforderung liegt eben darin, dass man sich nicht hinter seinem Fach verstecken kann, sondern man muss als Mensch auch auf Menschen zugehen und den Kindern das Gefühl vermitteln, dass sie auch wichtig sind und von mir als ernstzunehmenden Gesprächspartner respektiert werden, wenn wir so (...) Gespräche führen, die nachher eben das Leben der Kinder betreffen. Das ist die große Herausforderung. Es hat mit dem klassischen Bild des Lehrers

eigentlich nichts mehr zu tun, was ich da mach', also mehr die Rolle des Erziehers, und es fällt im Prinzip in der Schule – so wie wir sie da haben – eben auch in das Berufsbild des Lehrers hinein“ (Herr V 2008, S. 5).

Das zuletzt zitierte Interview berührt neben den Anforderungen an Lehrkräfte im Rahmen der Lernzeit auch schon die Gesprächsbereitschaft mit und die Akzeptanz des Kindes/des Jugendlichen als ganze Person.

„Du bist ja am Nachmittag aus der Rolle (...) des Prüfenden heraus“

An den Nachmittagen wird in der getrennten Organisationsform der ganztägigen Schule ohne Noten und ohne Prüfungsdruck gelernt. Es geht nicht um die Vermittlung neuer Lerninhalte, sondern vielmehr um Wiederholung und Verfestigung des Lehrstoffes und um individuelle Förderung. Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin wandelt sich daher von der ausschließlichen Vermittlung neuer Inhalte und ihres Abprüfens hin zur Gewährung individueller Hilfestellungen.

„Du bist ja am Nachmittag aus der Rolle (...) des Prüfenden heraus. Das heißt, am Vormittag ist man immer in der Doppelrolle, auf der anderen Seite solltest ihnen Inhalte vermitteln, solltest ein bisschen bildend tätig sein, auf der anderen Seite überprüfst du das Gebrachte, den Stoff usw. Am Nachmittag ist es ganz anders, denn da gibst du Hilfestellungen (...), dass man eben auf die persönliche Ebene gehen, dass man sagen kann, es geht bei einem (Schüler, U.P) heute nicht (...). Man redet mit ihm und sagt: Warum? Was ist los? Erzähle (...), kommst einmal, reden wir ein bisschen“ (Herr C 2008, S. 3 f.).

Lehrkräfte an ganztägigen Schulformen erleben die persönliche Ansprache und den intensiveren Kontakt zu ihren Schüler(inne)n als Bereicherung ihrer Arbeit. Sie nehmen sich auch in ihrem Verhalten den Kindern gegenüber anders wahr als an den Vormittagen.

„Während ich am Vormittag ja wirklich ein Wissensvermittler bin und ich die Verpflichtung habe, dafür bezahlt werde auch in erster Linie Wissen zu vermitteln, Fähigkeiten zu fördern, ist es am Nachmittag vollkommen anders. Da bin ich eher ein helfender Betreuer; schon auch ein Nachforschender und Fördernder natürlich auch, aber es ist total anders und deswegen habe ich am Nachmittag ein anderes Verhalten persönlich als Lehrer, als am Vormittag mit den Schülern“ (Herr H 2008, S. 7 f.).

„In erster Linie denke ich, dass wir Erzieher sind“

Lehrkräfte im Volksschulbereich thematisieren die Bedeutung der emotionalen Entwicklung der Kinder und den Wunsch, sie hier zu begleiten.

„Meine Rolle ist einmal grundsätzlich als Erzieherin tätig zu sein und als Übermittlerin des Lernstoffes, das ist ganz klar und auch als – nehme es einmal unter Anführungszeichen – als ‚Freundin und Kollegin‘ für die Kinder da zu sein und einfach für alle Anliegen und Probleme ein offenes Ohr zu haben, das ist so meine Rolle. Ich möchte jetzt nicht wirklich nur Wissen vermitteln und Stoff vermitteln, sondern auch ein bisschen die emotionale Ebene mit teilhaben lassen an dem ganzen Geschehen“ (Frau D 2008, S. 11).

Vor allem in der verschränkten Ganztagschule ist die Nähe zu den Kindern nochmals intensiver –

und damit ändert sich auch die Rolle, die den Lehrkräften von Seiten der Schüler(innen) zugeschrieben wird. Die Auffassung, als Lehrkraft in einer erziehenden und freundschaftlichen Atmosphäre dem Kind gegenüber zu stehen, „ein bisschen Elternersatz“ (vgl. Frau M 2008, S. 4) zu sein, bleibt jedoch nicht auf die Volksschule begrenzt und auch nicht auf das weibliche Geschlecht. Interessanterweise wurde auch in dem unten stehenden Interview angesprochen, Lehrkräfte würden mitunter in Familienrollen (Mutter, Vater, Onkel) gesehen, da sie unter der Woche mehr Zeit mit den Kindern verbrächten als ihre Eltern.

„Gerade für diese Kinder bin ich, da ich Freizeitstunden habe, nicht nur der Erzieher, sondern da bin ich auch wieder der Spielpartner, der Gesprächspartner, auch der Freund, teilweise bei Kindern, die wirklich niemanden haben, Ersatzvater (...). Gerade am Anfang bei vielen Klassen – da sagen die Kinder zu mir (...) „Onkel“. Weil sie es vom Kindergarten her, von der „Tante“ her kennen, oder ich bin der Papa, die Tante oder Mama sowieso. Da ist immer die Schwierigkeit, weil sie kaum männliche Bezugspersonen vorher haben in den pädagogischen Einrichtungen, aber gerade da, wirklich zusätzlich zum Erziehungsauftrag oder zu der erzieherischen Tätigkeit, ist das wirklich dann auch (wichtig, U.P.) als Mensch da zu sein“ (Herr N 2008, S. 7 f.).

„Ich finde, wir sind zum Teil mehr mit den Kindern zusammen, als die eigenen Eltern, und dass da eine besondere Verbindung besteht, und dass die Kinder da einen wirklich am Herzen liegen, also, das ist die logische Folgerung. (...) In erster Linie denke ich, dass wir Erzieher sind und vor allem diesen emotionalen Bereich, dort wo die Kinder absolute Defizite haben (...). Und ich glaube, die Kinder merken das schon, (...) dass man für sie da ist, und dass man sie mag (...). Das merken die Kinder, die sagen das auch hier und da“ (Frau O 2008, S. 3).

Zusammenfassend wird ersichtlich, dass Bild, Rolle, Funktionen und Aufgaben von Lehrkräften an Vielfalt gewonnen haben und komplexer geworden sind. Der soziale Wandel des außerschulischen Umfeldes und die veränderten Bedürfnisse von Kindern und Eltern lassen weder die Schule noch die Anforderungen an den Lehrberuf unberührt. In der schulischen Tagesbetreuung stellen auch die Kinder andere – soziale und emotionale – Ansprüche an ihre Lehrer(innen). Lehrkräfte wiederum lassen sich auf eine breite Definition ihrer Rolle ein, da dies eine Herausforderung darstellt und einen erheblichen Beitrag zur Berufszufriedenheit leistet.

5. Fazit: Individuelle und Institutionelle Herausforderungen des sozialen Lernens an Ganztagschulen

Annahme und Akzeptanz der veränderten Berufsrolle

Der besondere Reiz der Arbeit an den Schulnachmittagen besteht in der Möglichkeit, die Schüler(innen) persönlicher kennen zu lernen und eine nicht nur auf Unterrichtsstoff und Lernen basierende Beziehung aufzubauen. Das ganzheitlichere Verhältnis hat – so die Berichte der Lehrpersonen – positive Wirkungen auf die Situation des Unterrichtens. Die Kinder geben sehr viel der erfahrenen Zuwendung zurück. Die hier zum Interview gebetenen Lehrkräfte möchten die

Arbeit an den Schulnachmittagen nicht mehr missen, obwohl sie für Tätigkeiten im Bereich der Individuellen Lernzeit (Hausübungen, Hilfestellung, Beaufsichtigung) und Freizeit schlechter bezahlt werden.

Lehrkräfte an ganztägigen Schulformen durchlaufen selbst Prozesse sozialen Lernens. Die individuelle Herausforderung besteht für sie in der Annahme und Akzeptanz der Veränderung ihrer Berufsrolle und ihres professionellen Selbstverständnisses. Diese Umorientierung ist jedoch auch mit Unsicherheiten und Ängsten verbunden: Wie kann eine ausgewogene Balance von Nähe und Distanz im Verhältnis zu den Schüler(innen) hergestellt werden? Wie reagiere ich auf Wünsche nach körperlicher Berührung von Seiten der Kinder? Wie weit darf ich als Coach, Tutor(in), Lernberater(in), Lernbegleiter(in), Freund(in), Vater- oder Mutterersatz oder als Erzieher(in) gehen, wovon muss ich mich dezidiert abgrenzen? Welche Problemlagen überschreiten meine professionelle Kompetenz? Fragen dieser Art können Identitätskonflikte, Überforderungsempfindungen und Rollendiffusionen erzeugen. Auf diese veränderten Anforderungen werden Lehrkräfte in Aus- und Fortbildung nicht hinreichend vorbereitet.

Negative soziale Lernprozesse bearbeiten

Eine individuelle und institutionelle Herausforderung für die Ganztagschule besteht in der Thematisierung und Bearbeitung negativer sozialer Lernprozesse in peer groups, der engen Freundes- und Bezugsgruppen der Schüler(innen) im außerschulischen Umfeld. Aus Gruppeninterviews mit Jugendlichen zwischen 13 und 19 Jahren zum Thema „Geschlechterkonflikte im Jugendalter“ (vgl. Kapus/Popp 2008) ging hervor, dass die Heranwachsenden in sehr differenzierter Weise die negativen sozialisatorischen Auswirkungen und Gefahren der Integration in Freundesgruppen beschreiben können. Sie sind informiert über Konformitäts- und Anpassungszwänge und wissen um das Phänomen, dass sich Menschen in Gruppen anders verhalten als allein: Da Jugendliche noch unsicher sind und ihre eigenen Interessen weniger konsequent und selbstbewusst vertreten könnten, passten sie sich an Gruppennormen an oder hielten den Mund, auch wenn sie nicht immer mit den Handlungen der einverstanden seien. Betont wurde auch die subjektive Bereitschaft, nicht immer korrekte „Dinge zu tun“, um in der Gruppe bleiben zu können, denn niemand ist gern „Außenseiter(in)“. In der Gruppe fühle man sich „stärker“ als allein, traue sich mehr zu, ließe sich nicht so schnell einschüchtern und würde manche Handlungen begehen (z.B. exzessiver Alkoholkonsum), um der Gruppe zu gefallen oder um mitzuhalten. Von den beschriebenen Problemen der peer-group-Sozialisation distanzieren sich die Jugendlichen dezidiert in Hinblick auf die Binnenstruktur der eigenen Freundesgruppe. Die negativen Phänomene würden ausschließlich bei anderen peer groups in Erscheinung treten. Hier müsste im Rahmen der peer-education an Ganztagschulen verstärkt auf die Förderung der

Einsichtsfähigkeit in negative Normen der Bezugsgruppe und der damit verbundenen Selbstkritik, Reflexion und sozialen Verantwortung gesetzt werden.

Individuelle und gruppenbezogene Empathieförderung

Empathie ist mehr als „Mitleid“ oder Einfühlvermögen. Vielmehr handelt es sich um eine kognitive Fähigkeit, wie Robert L. Selman in seinem Stufenmodell der sozialen Rollen- und Perspektivenübernahmefähigkeit ausführte. Empathie und die Fähigkeit, soziale Perspektiven einnehmen zu können, sind nicht nur darauf reduziert, den jeweiligen Standpunkt einer anderen Person zu erkennen, sondern setzen ein Verständnis für die Koordination verschiedener Blickwinkel voraus. Die soziale Komponente der sozialen Perspektivübernahme inkludiert „ein sich entwickelndes Verständnis der intrinsischen psychologischen Fähigkeiten“ (Selman 1984, S. 30 f.). Des Weiteren besteht ein theoretischer und empirischer Zusammenhang zwischen sozialer Perspektivübernahmefähigkeit und dem Niveau moralischer Urteilsfähigkeit (ebd., S. 48). Die Fähigkeit zur Abstraktion und Generalisierung von Perspektiven kann im Jugendalter erworben werden und sollte an Ganztagschulen Teil des sozialen Lernens sein – und zwar am Beispiel der Empathie für und Integration von Außenseitern und Ausgegrenzten.

Aus der zuvor erwähnten Studie über geschlechtstypische Konfliktlinien im Jugendalter konnten weitere für Ganztagschulen bedeutende soziale Defizite gruppenabhängiger Sozialisationsprozesse konstatiert werden. Aus Angst, die soziale Unterstützung der eigenen Freundesgruppe zu verlieren oder gar aus der peer group ausgeschlossen zu werden, wird „Außenseitern“ (z.B. in der schulischen Lerngruppe) wenig Hilfe und Loyalität entgegengebracht. Mit Außenstehenden möchten Jugendliche nichts zu tun haben. Hier fehlt eine empathische Haltung; vielmehr werden Ausgegrenzte sozial gemieden und in ihrem Status bestätigt. An dieser Stelle der individuellen und gruppenbezogenen Empathieförderung steht noch einiges an Herausforderungen für die Ganztagschule an.

Kooperation mit Eltern

Lehrkräfte an ganztägigen Schulformen können durch die zeitlichen Ressourcen ein intensiveres Verhältnis zu den Eltern der Schüler(innen) aufbauen, da sich die Kooperationen nicht nur auf die Sprechstunden am Vormittag oder auf wenige schulübergreifende Elternsprechtage konzentrieren. Wie kann eine gelingende Kooperation aussehen, die Rücksicht auf die Tatsache nimmt, dass Väter und Mütter zunehmend unter zeitlichen und beruflichen Restriktionen stehen? Wie können

„bildungsferne“, kranke oder unter Armutbedingungen lebende Eltern erreicht werden, die kaum über Ressourcen verfügen, ihren eigenen Lebensalltag zu bewältigen? Wie kann vermieden werden, dass Lehrkräfte den Eindruck haben, die Kinder überforderter Eltern „abgegeben“ und zur Erziehung zugewiesen zu bekommen? Wie kann unter solchen Konditionen eine „Bildungs- und „Erziehungspartnerschaft“ gestaltet werden? Manfred Brune u. a. (vgl. 2006) berichten von positiven Erfahrungen mit Erziehungsvereinbarungen zwischen Schüler(innen), Eltern und Lehrkräften an Schulen und Tageseinrichtungen im Rahmen des Gütersloher Bündnisses für Erziehung. Neben einem von allen Vertragspartner(innen) geforderten respektvollen Umgang wurde z. B. ausgehandelt, dass Eltern zu Elternabenden kommen und an Sprechtagen das Gespräch suchen. Lehrkräfte wiederum verpflichten sich, Eltern regelmäßig über den Lernstand des Kindes in Kenntnis zu setzen, themenbezogene Elternabende und einen jährlichen Hausbesuch anzubieten (vgl. Brune u.a. 2006, S. 18). Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist nicht nur ein „Qualitätsmerkmal“ für ganztägige Schulformen (vgl. Strätz u.a. 2003), sondern eine wirkliche Herausforderung sozialen Lernens für alle Beteiligten.

„Verantwortungslernen“

Aus den beschriebenen Erfahrungen der Lehrer(innen) über veränderte Bedingungen des Unterrichtens ging hervor, dass Kinder und Jugendliche sich vermehrt schulbezogenen Pflichten entziehen, und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für die Schule zurückgegangen ist. Es sollte, wie in den USA und Kanada seit fünfzehn Jahren, ein Fach „Verantwortungslernen“ für Ganztagschulen geben. „Service Learning“ sieht Kooperationen zwischen Schule, Gemeinde und Partnerorganisationen vor und verbindet den Dienst an anderen Menschen und Gemeinwohl mit konkreten Aufgaben, realen Problemkontexten und authentischen Herausforderungen für Schüler(innen) (vgl. Sliwka 2004, S. 7). Möglichkeiten zum Umgang und Kontakt mit alten, kranken und beeinträchtigten Menschen, Partnerschaften zwischen unterschiedlichen sozialen, ethnischen und religiösen Gruppen sind konkrete Möglichkeiten für die Übernahme sozialer Verantwortung. An einer Hauptschule in einem sozialen Brennpunkt Berlins beteiligen sich Schüler(innen) aus 7. - 9. Klassen für die Zeit eines Schuljahres an einem Projekt in der Arbeiterwohlfahrt, im Seniorentreff, im Pflegebereich, in Kindertagesstätten oder im Museum zum Vorlesen, Helfen und Zuhören (vgl. Syska 2004, S. 14 ff.). In Studien zur Auswirkung des Service Learning wurden positive Einflüsse auf die intellektuelle wie sozio-moralische Entwicklung der beteiligten Schüler(innen) festgestellt, welche nochmals den Zusammenhang bekräftigen, dass soziales Lernen, Empathie und die Übernahme von Verantwortung auch *kognitive* Herausforderungen sind. Den an Projekten des Service Learning beteiligten Schüler(innen) wurde neben der Verbesserung ihres sozialen Verantwortungsbewusstseins ein sensibleres Gespür für

Probleme in der Gemeinde und eine stärker ausgeprägte Partizipation an gesellschaftspolitischen Aktivitäten bescheinigt. Verantwortungserfahrungen führen auch zu einem Abbau von Vorurteilen und mehr Zivilcourage (vgl. Sliwka 2004, S. 8). Einsicht in und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung gehören nicht nur fundamental zum Verständnis eines gebildeten Menschen, sondern sollten als besondere Herausforderungen für soziales Lernen in der Ganztagschule begriffen werden.

LITERATUR

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.

Böhm, Uwe (2006): Soziales Lernen und Soziales Engagement. Verantwortungsübernahme Jugendlicher im schulischen Kontext. Hohengehren: Schneider.

Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (2006): Soziale Arbeit in der Schule. München/Basel: Reinhardt.

Brehmer, Ilse/Birkner, Karin (2000): Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können. Ein handlungsorientiertes Projekt zur Erweiterung sozialer Kompetenz von Jungen und Mädchen. Düsseldorf: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (3. Auflage).

Brune, Manfred/Grohmann, Lutz/Obbelode, Jutta/Ottensarend, Ute (2006): Eltern als (Vertrags-) Partner. Erfahrungen mit Erziehungsvereinbarungen in der Schule. In: Pädagogik 58 (9), S. 16-21.

Büchner, Peter (2002): Kindheit und Familie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 475-496.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.

<http://www.bmfsfj/Abteilung5/Pdf-Anlagen/Zwölfter-kjb.property=pdf.pdf> (30. 11. 2008).

Czerwanski, Annette (2004): Erziehender Unterricht. Begriffliche Klärung und Perspektiven der Umsetzung. In: Pädagogik 56 (9), S. 6-9.

Diem-Wille, Gertraud/Wimmer, Rudolf (1987): Soziales, erfahrungsorientiertes Lernen. Schule als Ort politischer Sozialisation. Materialien und Texte zur politischen Bildung. Bd. 3. Wien: ÖBV.

- Fuhs, Burkhard (2002): Kindheit, Freizeit, Medien. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 637-651.
- Heimlich, Rudi (1988): Soziales und emotionales Lernen in der Schule. Ein Beitrag zum Arbeiten mit Interaktionsspielen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hentig von, Hartmut (1993) Die Schule neu denken. München/Wien: Hanser.
- Kapus, Marion/Popp, Ulrike (2008): Konflikthafte Interaktionen der Geschlechter in Schule und Umfeld. Klagenfurt: unveröffentlichter Abschlussbericht, S. 1-32.
- Keller, Gustav/Hafner, Karlo (1999): Soziales Lernen will gelernt sein. Lehrer fördern Sozialverhalten. Donauwörth: Auer.
- Kliebisch, Udo W./Schmitz, Peter A. (2001): Teamarbeit im Klassenzimmer. Ein Lern- und Übungsbuch. Bd. 4. Hohengehren: Schneider.
- Langness, Anja/Leven, Ingo/Hurrelmann, Klaus (2006): Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt/M.: Fischer, S. 49-102.
- Pädagogik (2004): Erziehender Unterricht 56 (9).
- Pädagogik (2006): Konflikte lösen 58 (11).
- Popp, Ulrike (1998): Gewalt in der Schule. Eine qualitative Studie aus der Sicht von Beteiligten. In: Die Deutsche Schule 90 (4), S. 427-441.
- Popp, Ulrike (2007): Soziales Lernen als individuelle und institutionelle Herausforderung. In: Popp, Ulrike/Tischler, Kornelia (Hrsg.). Fördern und Fordern an Schulen. München/Wien: Profil, S. 69-80.
- Popp, Ulrike (2008): Lehrkräfte in schulischer Tagesbetreuung. Zur Diversität der Bildungs- und Erziehungsarbeit an den Schulnachmittagen. Klagenfurt: unveröffentlichter Abschlussbericht, S. 1-68.
- Prengel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich (2. Auflage).
- Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Sliwka, Anne (2004): Etwas für andere tun und selber etwas dabei lernen. Verantwortung übernehmen in Schule und Gemeinde. In: Pädagogik (56) 5, S. 6-9.

Sting, Stephan (2004): Soziale Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 77-83.

Strätz, Rainer u. a. (2003): Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (QUAST). Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.

Syska, Joachim (2004): Verantwortung übernehmen durch gemeinnützige Arbeit. In: Pädagogik (56) 5, S. 14-18.

Ulich, Klaus (1996): Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim/Basel: Beltz.

Wunder, Dieter (Hrsg.) (2008): Ein neuer Beruf? Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Zeihner, Helga (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, Ulf u. a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim/Basel: Beltz, S. 176-195.

Zinnecker, Jürgen (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozess der Zivilisation. In: Behnken, Imbke (Hrsg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation. Opladen: Leske+Budrich, S. 142-200.

Autorin: Univ.-Prof. Dr. Ulrike Popp, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung
Universitätsstr. 65-67 A 9020 Klagenfurt

Ulrike.Popp@uni-klu.ac.at