

Carola Flad
Forschungsgruppe Jugendhilfe und Schule
der Universität Tübingen

Kommunale Schulentwicklung am Beispiel des Förderprogramms 'Sozialkompetente Schule'

**Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung von sechs Schulprojekten, die
über den Projektmittelfonds ‚Zukunft der Jugend‘ der Landeshauptstadt
Stuttgart gefördert wurden**

Stuttgart 2007

Vorwort

Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von sechs Stuttgarter Schulen auf dem Weg zu einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ zusammen. Die Modellvorhaben wurden für drei Jahre von 2004 bis 2007 aus Mitteln des städtischen Fonds ‚Zukunft der Jugend‘ gefördert. Auf der Basis eines jeweils gemeinsam mit einem Jugendhilfe-partner erarbeiteten Konzepts sollten die Schulen in dieser Zeit wesentliche Arbeitsgrundlagen entwickeln, um auch über die Pilotphase hinaus das curricular organisierte Erweiterungsangebot fortführen zu können. Auftraggeber der wissenschaftlichen Begleitung ist das Jugendamt der Landeshauptstadt Stuttgart. Die Untersuchung basiert auf sechs qualitativen Einzelfallanalysen. D.h. jedes der sechs Modelle ‚Sozialkompetente Schule‘ wurde in einer eigenen Erhebungs- und Auswertungseinheit betrachtet. Darüber hinaus wurden ausgewählte themenbezogene Zusammenhänge fallübergreifend untersucht. Die Datengrundlage besteht aus 13 Gruppeninterviews, die an zwei Erhebungszeitpunkten an den Modellstandorten mit Schulleitungen, Lehrkräften, Schulsozialarbeit, Vertretern der kooperierenden Jugendhilfeeinrichtungen geführt wurden. Des Weiteren wurden für die Ausschreibung verantwortliche Personen befragt wie auch Konzeptionspapiere und weitere Projektdarstellungen der Schulen analysiert. Allen Interviewpartnerinnen und -partnern sei an dieser Stelle für ihre Gesprächsbereitschaft und Offenheit gegenüber dem Forschungsanliegen gedankt.

Die Leserin/ der Leser hat verschiedene Möglichkeiten, in den Bericht einzusteigen – Jene, die sich lediglich einen Überblick über den Ertrag der Modellförderung und mögliche Konsequenzen verschaffen möchten, empfiehlt sich der erste Teil zu zentralen Ergebnissen und Empfehlungen; Jene, die sich zunächst eine Vorstellung davon machen möchten, wie die Entwicklung zu einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ gestaltet werden kann, empfiehlt sich ein Einstieg über die Fallbeschreibungen (zweiter Teil). Diese sind jeweils in sich abgeschlossen und können einzeln oder im Verbund rezipiert werden. Eine Bündelung standortspezifischer Besonderheiten leitet den jeweiligen Text ein. Liegt das Interesse auf den verallgemeinerbaren Auswirkungen bietet sich der dritte Teil an, der anhand des Materials die übergreifenden Prozesse nachvollziehbar macht und im Kontext einer Schulentwicklung deutet. Kapitel vier würdigt das Modellvorhaben schließlich vor dem Hintergrund fachtheoretischer Überlegungen und extrapoliert die Besonderheiten der hier vorliegenden kommunalen Schulentwicklungsvariante. Für die forschungsinteressierte LeserIn sind im Anhang des Berichts – ausgehend vom Fördergedanken aus Sicht des Jugendamtes – der Forschungsauftrag, der methodische Zugang und die einzelnen Erhebungsschritte beschrieben.

Es wurde eine materialnahe Darstellungsform mit ausführlichen Zitaten gewählt, um die einzelnen Interpretationen nahvollziehbar zu machen und zu illustrieren. Eine Abkürzungsstrategie für die schnelle LeserIn besteht im Überspringen einzelner Zitatpassagen.

Inhalt

Vorwort	2
1 Zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen	5
1.1 Grundidee und Zielsetzung der Förderung.....	5
1.2 Ergebnisse	5
1.3 Handlungsempfehlungen.....	9
2 Fallbeschreibungen – Lokale Prozesse und Ergebnisse der sechs Modelle ‚Sozialkompetenter Schulen‘	11
2.1 Das Modell der Altenburgschule.....	12
2.1.1 Die Schule und ihr Umfeld.....	12
2.1.2 Schwerpunkte und übergreifende Themen der Schule	13
2.1.3 Das Konzept der ‚Sozialkompetenten Schule‘ und dessen Umsetzung.....	14
2.1.4 Einschätzungen und Bewertungen der Projektarbeit durch Lehrkräfte	15
2.1.5 Erfolge und Erfolgsindikatoren aus Sicht der Beteiligten	18
2.2 Das Modell der Berger Schule	19
2.2.1 Die Schule und ihr Umfeld.....	19
2.2.2 Schwerpunkte und übergreifende Themen der Schule	20
2.2.3 Das Konzept der ‚Sozialkompetenten Schule‘ und dessen Umsetzung.....	22
2.2.4 Einschätzungen und Bewertungen der Projektarbeit durch Lehrkräfte	23
2.2.5 Erfolge und Erfolgsindikatoren aus Sicht der Beteiligten	24
2.3 Das Modell der Hauptschule Ostheim	25
2.3.1 Die Schule und ihr Umfeld.....	26
2.3.2 Schwerpunkte und übergreifende Themen der Schule	26
2.3.3 Das Konzept der ‚Sozialkompetenten Schule‘ und dessen Umsetzung.....	26
2.3.4 Einschätzungen und Bewertungen der Projektarbeit durch Lehrkräfte und Schulleitung.....	30
2.3.5 Erfolge und Erfolgsindikatoren aus Sicht von Schule und Kooperationspartner.....	31
2.4 Das Modell der Riedseeschule	33
2.4.1 Die Schule und ihr Umfeld.....	33
2.4.2 Schwerpunkte und übergreifende Themen der Schule	34
2.4.3 Das Konzept der ‚Sozialkompetenten Schule‘ und dessen Umsetzung.....	35
2.4.4 Einschätzungen und Bewertungen der Projektarbeit durch Lehrkräfte und Schulleitung	36
2.4.5 Erfolge und Erfolgsindikatoren aus Sicht der Beteiligten	37
2.5 Das Modell der Schillerschule	38
2.5.1 Die Schule und ihr Umfeld.....	39
2.5.2 Schwerpunkte und übergreifende Themen der Schule	39
2.5.3 Das Konzept der ‚Sozialkompetenten Schule‘ und dessen Umsetzung.....	40
2.5.4 Einschätzungen und Bewertungen der Projektarbeit durch Lehrkräfte und Schulleitung	42
2.5.5 Erfolge und Erfolgsindikatoren aus Sicht der Beteiligten	44

2.6	Das Modell des Zeppelin-Gymnasiums	45
2.6.1	Die Schule und ihr Umfeld.....	45
2.6.2	Schwerpunkte und übergreifende Themen der Schule	46
2.6.3	Das Konzept der ‚Sozialkompetenten Schule‘ und dessen Umsetzung.....	48
2.6.4	Einschätzungen und Bewertungen der Projektarbeit durch Lehrkräfte, Schulleitung, Kooperationspartner und Schüler	49
2.6.5	Erfolge und Erfolgsindikatoren aus Sicht der Beteiligten	51
3	Auswirkungen – Übergreifende Prozesse und Ergebnisse	52
3.1	Strukturelemente einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ – eine beschreibende Bestandsaufnahme	52
3.2	Welche sozialen Kompetenzen erwerben die Heranwachsenden? – zum Kompetenzprofil	57
3.3	Schule und Stadtteil – Welchen Ort hat soziales Lernen?	60
3.3.1	Annahmen zur Lebenssituation der SchülerInnen und zur Schulmotivation.....	61
3.3.2	‚Raus aus der Schule!‘	63
3.3.3	Dekonstruktion des öffentlichen Bildes von Haupt-/Förderschülern	64
3.4	Soziale Kompetenz als Antwort auf gegenwärtige oder auf zukünftige Anforderungen? Die ‚Sozialkompetente Schule‘ als Motivationsschmiede.....	65
3.4.1	Schule als Ort der Zuwendung	67
3.4.3	Ausbildungsreife und Schlüsselqualifikationen.....	68
3.4.4	Von altersgerechten Inhalten zu flexiblen Bedarfseinschätzungen	70
3.5	‚Lernende Schule‘ – die ‚Sozialkompetente Schule‘ als Organisationsziel.....	72
3.5.1	Black Box ‚soziale Kompetenz‘ – Steigerung von Beurteilungskompetenz	73
3.5.2	Rollenpluralisierung, Lerntransfers und integriertes Denken	75
3.5.3	Schulkultur und Notwendigkeiten innerhalb der Organisationsstruktur.....	78
4	Fachtheoretische Rahmung	81
4.1	Schule verändert sich – Die ‚Sozialkompetente Schule‘ im Kontext allgemeiner Anforderungen und kommunaler Schulentwicklungsprozesse.....	81
4.2	Schule und soziale Kompetenz, ein ‚alter Hut‘? – Besonderheiten der Modellförderung ‚Sozialkompetente Schule‘	87
	Literatur.....	94
	Anhang - Modellförderung und wissenschaftliche Begleitung	96
I	Ausgangspunkt und Zielsetzung der Modellförderung.....	96
II	Auftrag und Anlage der wissenschaftlichen Praxisbegleitung.....	99

1 Zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen

1.1 Grundidee und Zielsetzung der Förderung

Mit der Ausschreibung der ‚Sozialkompetenten Schule‘ setzte der Projektmittelfonds Zukunft der Jugend erstmalig einen Perspektivwechsel in der Förderung schulbezogener Projekte um. Anstatt isolierter Einzelmaßnahmen werden an einem Schulstandort mehrere, aufeinander abgestimmte Teilprojekte gestartet, die in einem thematischen Zusammenhang stehen. Leitend für eine solche Herangehensweise waren Erkenntnisse, die aus der bisherigen Förderpraxis des Fonds gewonnen werden konnten: Mit der Gründung des Fonds 1999 wurde zugleich seine Förderbestimmung festgelegt. Die Projekte sollten die Möglichkeit schaffen, unkompliziert Neues auszuprobieren und auf aktuelle kommunale Themen der Jugendhilfe reagieren zu können. Bereits ein Jahr nach Gründung sorgte die sogenannte ‚Pfeifferstudie‘ zur Jugendgewalt und deren Erkenntnisse zur Situation in Stuttgart für den politischen Beschluss, möglichst vielseitig Projekte zur Gewaltprävention an Stuttgarter Schulen zu starten. Unter dem Überbegriff der Gewaltprävention wurden durchgehend über mehrere Jahre hinweg Einzelmaßnahmen v.a. zur Schülerstreitschlichtung gefördert. „Jedes Jahr wurden neue Projekte beantragt, die immer zwei bis drei Klassen betrafen. Wir haben festgestellt, dass die Einzelprojekte keine strukturellen Veränderungen nach sich zogen und das Leben an der Schule nicht verändert haben“.¹ *Einzelprojekte geben daher kaum Anlass, dass sich parallel mit dem Lernertrag bei den Schülerinnen und Schülern auch die soziale Kompetenz der Schule im alltäglichen Umgang mit Konflikten weiterentwickeln kann.* Mit dem Umdenken in der Projektförderung soll nun „Schule als System, das sich selbst qualifiziert“, unterstützt werden, ebenso wie die realisierten Projekte einen Niederschlag in der Schulkultur finden sollen. Dadurch soll gerade vermieden werden, dass Schule eine Abspaltung solch kritischer Themen wie Konflikte und Gewalthandeln vornimmt, indem sie diese in die Zuständigkeit externer Experten aus der Jugendhilfe qua Kooperationsprojekt entlässt. In einem Gesamtkonzept ist demgegenüber die Basis für Veränderungen an Schulen gegeben.

1.2 Ergebnisse

Strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten (Kapitel 2 und 3.1)

Unter den sechs ausgewählten Modellstandorten waren vier Hauptschulen, eine Förderschule und ein Gymnasium. Es wurden sowohl Schulen berücksichtigt, für die ein derartiges Kooperationsangebot zwischen Schule und Jugendhilfe neu war, als auch Schulen, deren Arbeitsweise ein solcher Ansatz bereits entsprach. Die Motive zur ‚Sozialkompetenten Schule‘ waren

¹ Zitiert aus dem Interview mit der Jugendhilfeplanung zur Grundidee und Zielsetzung der Ausschreibung (siehe Anhang, Kap. I).

unterschiedlich: Der einen Schule geht es um ein attraktives Ganztagsangebot und damit um die Profilierung als Gymnasium. Eine anderen Schule betont, für ‚schwelende‘ Problemstellungen im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern ‚endlich‘ einen dezidierten, pädagogischen Handlungsauftrag bekommen zu haben und gezielt lösungsorientiert darauf eingehen zu können. Wieder eine andere Schule nutzt die „Soko“ vor allem für einen Strukturentwicklungsprozess, indem sie das neue Feld als ‚Reflexionszone‘ aufmacht. Diesen ungleichen Motiven folgen teilweise ähnliche, teilweise aber auch recht unterschiedliche Projektzuschnitte und -verläufe. Trotz der unterschiedlichen Voraussetzungen und Zielperspektiven lassen sich übergreifend gemeinsame Strukturelemente feststellen. Aufbauend auf einer jeweiligen Konzeption basiert jedes Modell auf den folgenden fünf Elementen:

- *Organisation eines regelmäßigen Projektangebots*: die Kombination bestimmter thematischer Inhalte mit erlebnispädagogischen Erfahrungsweisen ist typisch dafür.
- *Vereinbarte Kooperationsbeziehung* zwischen Schule und Jugendhilfepartner(n): die Hauptkooperationspartner kommen aus der offenen, der verbandlichen oder der Mobilien Jugendarbeit. Das Vorhaben führt tendenziell zu einer Zunahme der Kooperationsaktivitäten. Unterscheiden lässt sich, ob Schulen sich auf die Zusammenarbeit mit einem Partner konzentrieren oder verschiedene Partner gleichermaßen miteinbeziehen.
- *Steuerungsebene*: Planungs-, Rückkoppelungs- und Auswertungsprozesse sind unterschiedlich verantwortet und organisiert, übereinstimmend wird der Schulleitung eine zentral wichtige und mehrere Aspekte umfassende Steuerungs-Aufgabe zugewiesen,
- *Vernetzung* mit weiteren bereits existierenden Formen des *sozialen Lernens*: Die Befragten nehmen in ihren Beurteilungen überwiegend eine Gesamtperspektive auf soziales Lernen im Kontext der Schule ein, Parallelen zwischen Leitbildentwicklung und dem Programmbereich ‚Sozialkompetente Schule‘ sind deutlich.
- *Gesicherte Finanzierung*: es wird problematisiert, dass diese nur für den Startzeitraum gegeben ist. Die Argumente der Befragten zusammengenommen, erscheint ein eigenständig und nach Bedarf einzusetzendes Budgets pro Einzelschule für den Bereich des sozialen Lernens sinnvoll, das an keinen formal bestimmten Förderzeitraum gebunden ist.

Angestrebtes Kompetenzprofil (Kapitel 3.2)

Das hier vertretene Kompetenzprofil geht deutlich über einfache Verhaltensmodifikationen hinaus, wie sie z.B. Antigewalttrainings zugrunde liegen. Die erwünschten sozialen Kompetenzen liegen in zwei Sollbereichen: *erstens der moralischen Entwicklung von Urteilsfähigkeit und Gemeinschaftssinn* und *zweitens der Erfahrung von sozialen Ressourcen und Hilfestellungen* als Grundlage, um Hilfestellungen im Leben annehmen zu können. Insbesondere der zweite Kompetenzbereich zeigt, dass neben der Persönlichkeitsbildung die Förderung sozialer Kompetenz auch im Zusammenhang mit verfügbaren sozialen Ressourcen gesehen wird, d.h. unter den Bedingungen von Benachteiligung reflektiert wird, indem die spezifische Situation von Schülerinnen und Schülern aus ressourcenschwachen Herkunftsmilieus in der Bestimmung sozialer Kompetenz mit berücksichtigt wird.

„Echte Abenteuer in echten Kulissen“ - Erweiterung eingeschränkter Lebenserfahrungen (Kapitel 3.3)

Elternhäuser verlieren als Lernort an Bedeutung. Das Mediennutzungsverhalten der Jugendlichen trägt zu einem erlebnisarmen Aufwachsen bei. Die soziale Herkunft bestimmt über Selbstbewusstsein und was Heranwachsende sich zutrauen. Zusammengenommen zeichnen die Beobachtungen und Eindrücken der Befragten ein Bild der einseitigen Erfahrungen, die die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler prägen und die als Benachteiligungseffekte thematisiert werden. Eine ‚Sozialkompetente Schule‘ kann und will, indem sie sich räumlich erweitert und den Ort der Schule überschreitet, auf diese Benachteiligungseffekte einwirken. Das heißt, sie will die Perspektiven, Horizonte und das genutzte Umfeld der SchülerInnen erweitern ebenso wie weitere Sozialwelten erschließen. Auch auf das öffentlich vorherrschende Bild des „Hauptschülers“ muss sich eine ‚Sozialkompetente Schule‘ beziehen, das gerade suggeriert, „Hauptschüler“ seien sozial inkompetent. Strategie der Schulen ist es, das Umfeld positiv einzubinden und den Stadtteil als öffentliche Probestühne für sozialkompetentes Verhalten zu nutzen. Ergebnis ist also: Die ‚Sozialkompetente Schule‘ ist auf eine räumliche Erweiterung in den Stadtteil hinein angewiesen, um den Erfolg sozial kompetentes Handelns und Verhaltens authentisch vermitteln zu können.

Auswirkungen auf die Schul- und Ausbildungsmotivation (Kapitel 3.4 und 4.2)

Die Anforderungen an eine ‚Sozialkompetente Schule‘ stellen die Projektverantwortlichen grundsätzlich vor die Frage, wie Schule für Heranwachsende bestenfalls sein soll. Schule wird als Ort der Zuwendung beschrieben, an dem an den Voraussetzungen mitgearbeitet wird, das (Ganztags-) Schule von den Schülerinnen und Schülern bewältigt werden kann. Ebenso müsse Schule eine sozialräumliche Qualität erfüllen im Sinne eines Ortes, den Jugendliche gerne besuchen. In den Erfolgsbilanzen der Projektverantwortlichen sind es weniger die faktisch erreichten Schlüsselqualifikationen, sondern Momente der Selbstständigkeit, der aktiven Teilnahme und Mitgestaltung am Schulleben und der informellen Bildung, die die Befragten als Erfolge herausstellen. In der Umsetzung des Curriculums wird eine Abkehr von standardisierten Vorgehensweisen und Zuwendung zu aktuellen Bedürfnislagen der Klasse bzw. einzelner kenntlich.

Ausgehend von theoretischen Überlegungen zur Bewältigung des ‚Schüler-Seins‘ (Böhnisch 1994) kann die ‚Sozialkompetente Schule‘ als wichtiger Beitrag zu einer notwendigen Neuordnung schulischer Prioritäten angesehen werden: Eine sozialkompetente Schule wirkt sich auf Schulmotivation aus, indem sie eine andere Balance zwischen motivationsfördernden und leistungsfordernden Bereichen entstehen lässt. Ebenso setzt sie Erfahrung der Ernüchterung in ein anderes Verhältnis zu den Erfahrungen des Gelingens und steigert auf diese Weise nicht (nur) Ausbildungsreife, sondern Ausbildungsmotivation.

Die Schule als lernende Organisation schafft sich mit dem Modellvorhaben eigene Lernfelder (Kapitel 3.5)

Drei Lernfelder können in den Aussagen der Befragten unterschieden werden: Die ‚Sozialkompetente Schule‘ regt Fragen der Beurteilung offener Angebotsformen an ebenso wie Fra-

gen nach fachlichen Kriterien, nach denen Schülerverhalten bemessen werden kann; mitunter schärfen sich Erwartungshaltungen an die Selbstevaluation der Schule (1.).

Der mit der ‚Sozialkompetenten Schule‘ geschaffene soziale Kontext erweist sich als Bereich, in dem die Interaktion zwischen Lehrkräften, Kooperationspartnern und SchülerInnen andere Begegnungsformen als im Unterricht zulässt. Die befragten Lehrkräfte begreifen diese für sich durchweg als persönliches Lernfeld, indem sich ihr Rollenverständnis erweitert und zugleich neu konturieren muss. Sie sind anders als im Unterricht dazu herausgefordert übergreifende Lerntransfers herzustellen, d.h. Lernerfahrungen aus den Projekten mit in den Unterricht hinein zu nehmen, dies macht zum einen Unterricht reibungsfreier und methodisch vielseitiger, zum anderen vertieft es erlebnisorientierten Lernerfahrungen (2.).

Das Modellvorhaben ist auch Impuls dafür, die Interaktionskultur innerhalb der Schule auf den Prüfstand zu stellen und neben Vorgaben vor allem die Gestaltung von Kommunikation zu betrachten. Dies führt schließlich auch zu der Frage, wie teilhabefreundlich Schule für Schülerinnen und Schüler strukturiert ist (3.).

Insgesamt hat sich gezeigt (vgl. Kapitel 4.1), dass die Ausgestaltung einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ an derzeit vieldiskutierte Qualitätsentwicklungsschritte der pädagogischen Arbeit an Schulen andockt: zu nennen sind die mit der Bildungsplanreform intendierte Aufwertung des Schulcurriculums, die Ganztagschule als bildungs-, familien-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Idee, die Bestimmung zur kontinuierlichen und verpflichteten Selbstevaluation der Schulen und nicht zuletzt eine gestiegene öffentliche Erwartung an die Qualitätssteigerung von Schule als Prozess, der der Einzelschule angerechnet wird. All diese Schritte stehen im Kontext der Stärkung einer Teilautonomie von Schule und der Profilbildung der Einzelschule. Die ‚Sozialkompetente Schule‘, wie sie sich empirisch in lokalen Varianten entwickelt hat, ist ein Produkt dieser Erwartungen an die Gestaltungsbereiche, die die Einzelschule zu verantworten hat. Zugleich ist sie als Produkt der kommunalen Zusammenarbeit von Jugendhilfe- und Schulplanung zu sehen, die in Stuttgart in Form einer Ressourcenoptimierung und aufgabenbezogene Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu kommunalen Schulentwicklungsschritten beiträgt.

Mit Bezug auf die aktuelle Bildungsdebatte und der Bestimmung von Bildung als dem Erwerb von Lebenskompetenz (vgl. Kapitel 4.2) ergeben sich theoretische Anschlussstellen, um die strategische Entwicklungsoption der hier ausgearbeiteten Modellförderung und ihre Besonderheiten gegenüber vergleichbaren schulischen Programmen des sozialen Lernens zu bilanzieren. Der Mehrwert über das soziale Lernen der Schülerinnen und Schüler hinaus besteht in vier Aspekten: Soziale Kompetenz kann nicht über Theorie vermittelt werden, sie braucht eine entsprechende Umgebung, eine „soziale Erfahrungsqualität von Schule“ (Schweitzer 2006: 19). Die Förderung von Gesamtkonzepten, die zugleich eine Entwicklung des Schulklimas befördern, ist daher zentral (1.). Indem der Projektrahmen am Ausbau schulbezogener Jugendhilfe anknüpft (also kein rein innerschulischer Prozess ist), ist das Vorhaben nicht nur ein Innovationsprozess der Schule, sondern auch des beteiligten Jugendhilfepartners (2.). Sie verknüpft bestehende schulische Ansätze des sozialen Lernens zu einem Gesamtkonzept und bietet damit einen Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung einzelner Elemente, die in einem in-

haltlichen Zusammenhang stehen (3.). Schließlich ist die ‚Sozialkompetente Schule ‚gegenwartsorientiert‘, d.h. sie gibt spontanen Bedürfnisse von SchülerInnen Raum und unterstützt damit deren Bewältigung von Schule, fördert ihre Schulmotivation (4.).

1.3 Handlungsempfehlungen

Auf der Grundlage der empirischen Forschungsergebnisse werden folgende Empfehlungen für die Gestaltung weiterer kommunaler Schulentwicklungsschritte formuliert:

Empfehlung I – Fortsetzung der Förderung von (schulischen) Gesamtkonzepten

Eine erste Empfehlung bilanziert die Frage, wie sinnvoll es ist, in beschriebener Weise Projekte zu fördern: Die Förderung unterscheidet sich von der Einzelprojektförderung dadurch, dass sie eine Programmatik und einen Entwicklungsrahmen vorgibt. D.h. nicht die Antragsteller entwickeln aus ihrer laufenden Arbeit heraus eine begründete, einmalige Projektidee, die erprobt werden soll, sondern sie füllen einen vorgegebenen Projektrahmen sinnvoll, entsprechend ihrer Entwicklungsdynamik aus. Die Untersuchungsergebnisse haben nun gezeigt, dass die Vorgabe dieses größeren Entwicklungsrahmens sich als produktiv erwies, da sie den Schulen zahlreiche Impulse gab, die wenn auch noch nicht alle umgesetzt, doch Bezugspunkte dafür sind, was noch erreicht werden soll. Die Vorgabe einer curricular angebotenen Projektreihe, deren einzelne Bausteine in einem Gesamtkonzept verortet sind, ist vor allem deswegen gelungen, weil die Fördervorgabe strukturierend war und den Schulen *zugleich* inhaltlichen Freiraum ließ. Dadurch wurden gerade keine Standardkonzepte sondern lokale Vielfältigkeit befördert. Dies wiederum ist eine Voraussetzung dafür, dass Schulen ihre Konzepte zunehmend integriert betrachten und motiviert waren, sie individuell auszugestalten. Eine erste und allgemeine Empfehlung lautete daher, weitere Förderschwerpunkte in dieser Balance von strukturierenden Vorgaben und Entwicklungsspielraum anzulegen, d.h. Entwicklungsziele nicht nur über Themen vorzugeben, sondern auch den Weg der Umsetzung mitzudenken. Schließlich sollte eine solche Praxis der Projektförderung auch den Dialog zwischen Förderinstanz und Projektstandorten optimieren.

Empfehlung II - Stärkung der Teilautonomie von Schulen über zielgebundene Budgets

Eine zweite Empfehlung bezieht sich auf die Frage, wie es für die Projektstandorte weitergehen könnte, bzw. allgemeiner, wie Einzelschulen in ihrer Selbstständigkeit flankierend unterstützt werden könnten: Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen nicht nur vorbildhafte Entwicklungsverläufe und Elemente, die von anderen Schulen übernommen werden können, sie weisen auch auf Reibungsverluste in der Qualitätsentwicklung der Schulen hin. In einer erweiterten Betrachtungsperspektive (Kapitel 4) wird dies deutlich: Zahlreiche qualitative Neuerungen der pädagogischen Arbeit an Schulen gründen auf der Idee einer teilautonomen Einzelschule, die jedoch den Voraussetzungen nach nur bedingt teilautonom agieren kann. Eingeschränkt ist sie vor allem im Bereich der Finanzierung von schulerweiternden Angeboten und der Auswahl des Personals. Deshalb bestünde eine sinnvolle Rahmenbedingung für

„Sozialkompetente Schulen“ und anders profilierte Schulentwicklungsansätze darin, zielgebundene Budgets zur Verfügung gestellt zu bekommen, die Wege einer kommunal gewünschten Schulentwicklung ermöglichen sollen. Ausgehend von den Hauptergebnissen dieser Studie wären dies drei Budgetbereiche, die an eine jeweilige Zielsetzung gebunden sind: *Budgetbereich 1* ermöglicht Lernen im Stadtteil, kann für Unterrichtsentwicklung genutzt werden und sichert die Stadtteilbezüge schulischer Arbeit. *Budgetbereich 2* fördert innovative Überlegungen der Schülermitbestimmung, Formen des aktiven und gestaltenden Mitwirkens von Jugendlichen an ihrer Schule. *Budgetbereich 3* stärkt die Auswertung offener Angebotsformen, die von Schule und Jugendhilfe verantwortet werden, und nutzt dabei den Kompetenzzuwachs, der aus der Kombination beider Fachlichkeiten entsteht.² Zwischen Jugendamt und Schulamt sollten Möglichkeiten der Verstetigung einer solchen flankierenden Finanzierung erarbeitet werden.

Empfehlung III – Qualitätsunterstützende Funktion einer klaren kommunalen Schulentwicklungsvorstellung

Eine dritte Empfehlung knüpft an den vorgeschlagenen Budgetbereich 3 und der Fördererwartung: „Schule als System, das sich selbst qualifiziert“ (s.o.) an und fragt nach den Voraussetzungen, die dafür notwendig sind, dass Schule ihr Interesse an Qualitätsverbesserung bestmöglich verfolgen kann: Am Beispiel der ‚Sozialkompetenten Schule‘ zeigt sich, dass die Beurteilungskompetenz und das Interesse an der Programmevaluation steigen (vgl. Kap. 3.5). Dies ist jedoch nicht allein im Kompetenzbereich einzelner Fachkräfte, die mehr oder weniger dazu in der Lage sind, Wirkungen treffend einzuschätzen, also im Bereich der Lehrerbildung, zu verorten. Gerade auch die Zusammenarbeit mit Jugendhilfefachkräften wird als Zugewinn an Beurteilungskompetenz aufgefasst. Eine klare, kommunale Schulentwicklungsvorstellung unterstützt solche selbstreflexiven Auswertungsprozesse, in denen es auch darum geht, Kriterien zu schärfen, nach denen Qualität bemessen werden kann. Dies vor allem dadurch, dass sie Anknüpfungspunkte für qualitative Verbesserungen und kommunal gewünschte und erforderliche Entwicklungsprioritäten liefert (z.B. die Förderung sozialer Kompetenz, den Ansatz der interkulturellen Schule, der Ausbau von Schulsozialarbeit nach dem Stuttgarter Modell etc.). Die Empfehlung richtet sich daher an eine Aktivierung einer kommunalen Schulentwicklungsdiskussion, die Erwartungen und Ansprüche der Schulen, der SchülerInnen, der Eltern der regionalen Planungsstellen aufnimmt und transparent macht und ein einladendes kommunales Schulentwicklungsklima schafft.

Empfehlung IV – Mehr Erkenntnisse zur Nutzungsperspektive der Schülerinnen und Schülern und zu Entwicklungen bei den Jugendhilfepartnern

² Ergänzen ließe sich ein *Budgetbereich 4*, der die Ausarbeitung von Angeboten für Eltern fördert. Im Rahmen dieser Untersuchung waren Eltern als Gruppe, die Schulleben mitgestaltet, eher im Hintergrund. Wenn auf Eltern Bezug genommen wird, dann als Aufgabe der Schule, die kompensiert, was Elternhäuser strukturell nicht (mehr) in der Lage sind zu leisten. Eine andere Perspektive eröffnet die Stuttgarter Schulabsolventenuntersuchung 2007. Gezeigt wird, dass der Einfluss der Eltern auf die Berufswahl ihrer Kinder am meisten zählt und darauf bezogen – gewissermaßen als Sekundärunterstützung im Übergang in die Berufswelt – Eltern im Hauptschulbereich unterstützt werden sollten. (DJI/ Landeshauptstadt Stuttgart 2007: 66).

Die hier gewonnen Ergebnisse bilden den Ausgangspunkt für zwei sich anschließende Fragestellungen. *Erstens* müsste im Sinne der Adressatenforschung der Nutzwert einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ erhoben werden. Eine Studie sollte sich auf die Perspektive von Schülerinnen und Schüler konzentrieren und den hier ausgearbeiteten Zusammenhang der Förderung von Schulmotivation und der ‚Sozialkompetenten Schule‘ empirisch überprüfen (Triangulation) Dies wäre besonders deshalb wichtig, weil sich darüber belegen ließe, dass die kulturellen Gestaltungsmomente von Schule insbesondere auch die Mitgestaltung durch die Schülerinnen und Schüler und ihre Leistungsbereitschaft in einem direkten Bezug stehen. *Zweitens* ist unübersehbar, dass in der offenen und mobilen Jugendarbeit Fachkräfte und Einrichtungsprofile sich in weit stärkerem Maße auf Schule und ein Mitwirken am Schulgeschehen eingestellt haben, als noch vor einigen Jahren – Schule ist Teil des Aufgabenbewusstseins von Jugendhilfe. Deshalb muss unbedingt auch nach den dadurch bei den freien Trägern der Jugendhilfe ausgelösten Veränderungs- und Entwicklungsprozessen gefragt werden: nach den Konsequenzen dieser Kooperationsaufgaben und den Kriterien gelingender Kooperation. Eine vierte Empfehlung schlägt einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn in den beiden beschriebenen Perspektiven vor, der per Nacherhebungen entweder durch die Projektverantwortlichen selbst oder durch extern Beauftragte erfolgen und die hier gewonnen Ergebnissen ergänzen könnte.

2 Fallbeschreibungen – Lokale Prozesse und Ergebnisse der sechs Modelle ‚Sozialkompetenter Schulen‘

Unter den 25 Bewerbern im Rahmen der Ausschreibung zur ‚Sozialkompetenten Schule‘ wurden sechs Schulen ausgewählt. Deren jeweiliges Konzept, das sie gemeinsam mit einem Jugendhilfepartner entwickelt haben, wurde auf drei Jahre in einer jeweils unterschiedlich hohen Bewilligungssumme gefördert. Darunter sind vier Hauptschulen, eine Förderschule und ein Gymnasium. Im Folgenden werden die umgesetzten sechs Modelle einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ als konzeptionell fundierte aber auch variabel zu gestalteten Praxen vorgestellt.

Die Fallbeschreibungen sind in einem ähnlichen Schema aufgebaut; nach allgemeinen Angaben zur Situation an der Schule und aktuellen Aufmerksamkeitspunkten in der pädagogischen Arbeit, werden konzeptionelle Überlegungen zur Umsetzung des Projektecurriculums dargestellt. Dem folgen Einschätzungen und Bewertungen der Projektarbeit aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitung. Ergänzt werden die Einzelberichte schließlich um Angaben zu den Erfolgen, die durch die Projektarbeit – gemessen an den Zielsetzungen – jeweils erreicht werden konnten.

Indem die Modellvorhaben im Kontext der Schule insgesamt dargestellt werden, wird dem Gedanken der Ausschreibung, gezielt die Möglichkeiten integrierter Ansätze, zu erproben, Rechnung getragen. D.h., neben einem neugefassten Lernangebot für Schülerinnen und Schüler, wird die ‚Sozialkompetente Schule‘ auch als Organisationsziel der Einzelschule begrif-

fen. Daher gilt es die Zusammenhänge zu erkennen, z.B. zwischen dem aufgabenbezogenem Selbstverständnis einer Hauptschule in einem sozialen Brennpunkt und dem Stellenwert, den sie einem curricular organisierten Projektangebot beimisst. Oder auch: Wie nutzt die Schule die mit der Förderung verbundene Etikette für ihre Gesamtsituation?

2.1 Das Modell der Altenburgschule

Ein sozial belastetes Einzugsgebiet stellt die Grund- und Hauptschule vor besondere Aufgaben und fordert das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte stets auf Neue heraus. Der Projektrahmen ‚Sozialkompetente Schule‘ bestärkt die Schule darin, auf die soziale Situation der SchülerInnen systematisch und reflektiert einzugehen. Die Fachlichkeit der Jugendhilfepartner insbesondere der Schulsozialarbeit ist für die Lehrkräfte ein wichtiges Muster, wie offene Prozesse – als Quintessenz der Projektarbeit – begleitet werden können.

2.1.1 Die Schule und ihr Umfeld

Ein topografischer Blick auf die Altenburgschule - z.B. via Google Maps - bestätigt den Eindruck, den man bei einem Besuch vor Ort erhält: das Schulgebäude, ein Altbau, thront auf der städtischen Anhöhe und wirkt ungleich groß neben der engen Reihenhaussiedlung mit ihren miniaturartigen Straßenzügen auf der Altenburg. Es könnte sich zunächst um eine Schule jeder Schulart handeln.

Mit über 582 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2006/2007 und 40 Lehrkräften zählt die Grund- und Hauptschule mit Werkrealschulzug zu den größeren Grund- und Hauptschulen Stuttgarts. Sie ist im Hauptschulbereich zwei- bis dreizügig und wurde vom Kultusministerium als Hauptschule mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung ausgewiesen bzw. als eine Grund- und Hauptschule in einem sozialen ‚Brennpunkt‘. Der besondere pädagogische Handlungsbedarf leitet sich daher vom sozialräumlichen Umfeld der Schule ab, deren Einzugsgebiet sich über die Altenburg hinaus auf die Gebiete Neckarvorstadt, Pragstraße und Hallschlag erstreckt. Diese Gebiete - mit Ausnahme der Altenburg selbst - fallen innerhalb des städtischen Sozialdatenatlas in die Gebietstypisierung 7 und weisen eine erhöhte Quote an sozialer Deprivation und Jugenddelinquenz auf.

Der Stuttgarter Hallschlag wurde erst vor kurzem in das Bundesprogramm "Die Soziale Stadt" aufgenommen und bekommt damit gesonderte Finanzhilfen zur lokalen Stadtentwicklung.

Die Schule hat ein überwiegend junges Kollegium. Seit circa 13 Jahren werden Schülerinnen und Schüler als Primärnutzer aber auch das Kollegium durch Sozialarbeit an der Hauptschule mit einer Vollzeitstelle unterstützt. Die Fachkraft gehört dem Jugendarbeitsteam der ‚Cannstatter Inzel‘ an, das auch das "Erweiterte Betreuungsangebot" (EBA) an der Altenburgschule leistet.

2.1.2 *Schwerpunkte und übergreifende Themen der Schule*

Das schulische Umfeld sowie die Herkunftsmilieus der Schülerinnen und Schüler stellen die Schule vor zusätzliche Aufgaben. Ein Mehr an Erziehungsarbeit insgesamt, das Lösen disziplinarischer Probleme, Hilfestellungen in Krisensituationen oder auch alltagsstrukturierende Aufgaben zählen dazu. Nicht immer schon da gewesen, sondern neuartig sind diese Aufgaben insbesondere deshalb, weil die Schule eine hohe Fluktuation an Lehrkräften verzeichnet, aber auch weil sich Sozialisationsbedingungen der Heranwachsenden und Beeinträchtigungen ihrer familiären Lebenssituationen hauptsächlich durch Armut und Perspektivlosigkeit ungunst ver-schränken. Lehrkräfte, die noch am Anfang ihrer Berufstätigkeit stehen, machen die Erfah-rungen, dass bestimmte Voraussetzungen für ein gutes Miteinander nicht gegeben sind, häusliche und schulische Erziehung sich nicht komplementär ergänzen wie zu wünschen wäre, der Respekt gegenüber dem Erziehungshandeln der Eltern nicht uneingeschränkt ausgesprochen werden kann, da beide Bemühungen in einem eher schwierigen Bezug zueinander stehen und die Schule teilweise gegen die Elternhäuser arbeiten muss.

Eine junge Lehrerin beschreibt auf die Frage, welches neue Wissen und Können an der Schule in den letzten fünf Jahren entstanden sei, Folgendes:

„Ich weiß nicht wie es vor fünf Jahren war, denn ich bin erst seit vier Jahren hier. Wenn ich überlege, von was ich ausgegangen bin, was von mir verlangt wird und was dann auf mich zukam... Ich dachte, ich bereite meinen Unterricht vor, das ist die Hauptarbeit. Und all das, die Elterngespräche, die Schüler-gespräche, Projekte usw. dass das alles Nebensache ist. Das ist aber hauptsächlich das, woran man ar-beiten muss, um Lernen überhaupt erst möglich zu machen. Dass das die Grundlage ist, auf der Lernen aufgebaut wird, war mir nicht klar. Für mich war das eine neue Erkenntnis“ (Lehrerin, Frühjahr 2007).

Diesen Aufgaben nachzukommen ist der Schule ein Hauptanliegen, aus dem heraus sich der Gedanke zur ‚Sozialkompetenten Schule‘ entwickelte.

Wie viele Hauptschulen hatte und hat auch die Altenburgschule mit der Einführung des neuen Bildungsplans 2004 konzeptionelle Umgestaltungen zu bewältigen. Die Schulleitung begriff die vorgegebenen Neuerungen jedoch überwiegend als Chance und von Vorteil für die Arbeit an der Schule. Ergebnis der Bildungsplanarbeit ist unter anderem eine Schwerpunktbildung in drei Bereichen: der Ausbau der Projektarbeit zum sozialen Lernen, die Sprachförderung wie auch der zunächst noch im Hintergrund stehende Bereich der Bewegungsförderung.

Neuer Bildungsplan und das Konzept zur ‚Sozialkompetenten Schule‘ verweisen aber auch noch in anderen Punkten aufeinander: ihre Implementierung folgte dicht aufeinander und „diese ganzen Veränderungen fordern eine hohe Kooperation, sonst wird es nicht entspre-chend laufen“ (Schulleitung, Frühjahr 2007).³ Insbesondere die Kooperation zwischen Klas-senlehrer und Fachlehrer ist durch die Fächerverbünde wie auch der durch ein Konzept auf-einander aufbauender sozialer Lernerfahrungen neu herausgefordert. Schließlich liegt in bei-den Innovationsprozessen der Schwerpunkt auf den Ergebnissen, die (nutzenorientiert) als Kompetenzen der Heranwachsenden dekliniert werden wollen.

³ Die Frage der Selbstevaluation schulischer Angebote wie auch auf die Schule zukommende, inhaltlich veränderte Prüfungen in Klasse neun sind von der Befragten hier mitgemeint.

Der Stellenwert der Projekte zur ‚Sozialkompetenten Schule‘ im Rahmen der Schulentwicklung und vor dem Hintergrund der als belastet empfundenen Situation an der Schule ist daher als hoch einzuschätzen – „Es ist ganz viel in den Anfängen, aber es ist noch nicht zusammengeführt“ (Schulleitung Frühjahr 2007).

Im Folgenden werden die Projektarbeit und deren konzeptionelle Grundlage beschrieben.

2.1.3 *Das Konzept der ‚Sozialkompetenten Schule‘ und dessen Umsetzung*

Die Schule hat sich bereits ein Jahr vor der gleichnamigen Ausschreibung als ‚Sozialkompetente Schule‘ beim Projektmittelfonds um Fördermittel beworben, wurde zu dem Zeitpunkt noch nicht gefördert, jedoch zur erneuten Bewerbung im Folgejahr aufgefordert. Die Idee eines curricularen Aufbaus von Projekten zum sozialen Lernen war also bereits gewonnen ebenso wie Konzepte für Projektbausteine in den Klassen fünf und sechs vorlagen. Die Schule hatte damit besondere Voraussetzungen, sich zur ‚Sozialkompetenten Schule‘ weiter zu entwickeln. Die Anfänge sind wesentlich durch ein Tandem zweier Lehrerinnen geprägt, wovon die eine - sowohl als schulpädagogische wie auch sozialpädagogische Fachkraft qualifiziert - im Vorfeld als Sozialarbeiterin an Hauptschulen nach dem Stuttgarter Modell einer sozialraumverankerten Schulsozialarbeit gearbeitet hatte (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003).

Das Konzept wurde dann für drei Jahre mit insgesamt 22.500€ gefördert.

Alle Projekte sind um ganzheitliches Lernen bemüht. Das Projektecurriculum sieht für die

- Klassenstufe fünf eine Einheit zur Gruppenfindung und Gruppenstärkung vor. Verschiedene Methoden und Erlebnisbereiche ergänzen sich.
- In den Klassen sechs geht es um das Erlernen gewaltfreier Lösungsansätze. Auch hier ergänzen sich Diskussion, das Lösen kreativer Aufgaben, spielerische Übungen und erlebnispädagogische Elemente.
- Für die Klassen sieben ist die Auseinandersetzung mit Drogen, Suchtverhalten und möglichen Folgen vorgesehen. Aufklärung, Selbsterfahrung von Grenzen, praktisches Tun sind aufeinander abgestimmte Elemente.
- In Klassenstufe acht beschäftigen sich die Projekte mit der Vorbereitung auf die Berufswelt. In einer Art ‚Berufsweltparcours‘ lösen Teams für sie noch ungewohnte Aufgaben im Kontakt mit entsprechenden Stellen und Institutionen.
- Die neunten Klassen bereiten sich in der Projektphase auf den Übergang in eine nachschulische Zeit vor. Sie lernen Anforderungen aus der Berufswelt ebenso wie ein sie (in Bezug auf spezifische Lebensthemen) unterstützendes Netzwerk kennen.

Dieser vorgesehene inhaltliche Rahmen wurde über die gesamte Projektzeit aufrechterhalten, die Projekte jedoch im Einzelnen durch die Projektverantwortlichen individuell modifiziert. Die bevorzugte Organisationsform sind *Projektwochen*, die Fachkräfte unterschiedlicher Einrichtungen und mit unterschiedlichen Kompetenzen in der Schule, in Einrichtungen des Stadtteils oder auch an Orten außerhalb des gewohnten Umfelds gestalten. Den ursprünglichen

Freiwilligkeitscharakter der Angebote hat man v.a. deshalb zugunsten verpflichtender Angebote im Rahmen des Unterrichts aufgegeben, weil Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche aus sozialschwachen Familien ausblieben. Die Projektzeit ist für das jeweilige Thema ausschließlich reserviert. Intensive Erfahrungen der Heranwachsenden im Gruppenprozess sind erwünscht, so dass auch später im Unterricht darauf Bezug genommen werden kann. Flankiert werden diese Angebote durch die Ausbildung interessierter Schülerinnen und Schüler zu aktiven Streitschlichtern wie auch durch einen Schülersanitätsdienst, der weitgehend selbstorganisiert tätig ist und damit Ausdruck einer sozialer ‚Fürsorge‘ im alltäglichen Bild des schulischen Zusammenlebens ist.

2.1.4 Einschätzungen und Bewertungen der Projektarbeit durch Lehrkräfte

„Wir sind früher ja auch ins Schullandheim gefahren und haben auch den Raum gewechselt und irgendwo im sozialen Bereich gearbeitet, aber nicht so fundiert und nicht so prozessbegleitet und nicht mit diesem Erfahrungshintergrund, nicht in dem Nachdenken, warum machen wir jetzt was mit welchen Schülern. Ich denke es sind sehr zielorientiert angelegte Projekte, die einfach aufeinander aufbauen, die Langzeitwirkung haben. Nicht in einer Woche umdrehen, das ist nicht gemeint, die bauen aufeinander auf. Auch während des Schuljahres ist es so, dass man immer wieder auf diese Projektwoche zurückgreifen kann“ (Schulleitung Juni 2006).

Die Aktivitäten der Schulsozialarbeit, die Projektreihe zur sozialen Kompetenz wie auch die sozialen Schülerdienste werden in einem inhaltlichen Zusammenhang gesehen. Die Schule hat sich mit all diesen außerunterrichtlichen Komponenten eine systematische Zuständigkeit für Fragen des sozialen Lernens erarbeitet. Der Projektrahmen ‚Sozialkompetente Schule‘ kann daher nicht nur unter dem Aspekt der finanziellen Ermöglichung zusätzlicher schulischer Angebote betrachtet werden, sondern legitimiert mitunter den Auftrag der Schule, sich auf die soziale Situation der Schülerinnen und Schüler explizit und systematisch zu beziehen und entsprechende Handlungsweisen unter fachlichen Gesichtspunkten zu hinterfragen.

Herausforderung für Lehrkräfte

Dadurch dass die Lehrkräfte als Klassenlehrer zur Gestaltung der Projekte und zur Kooperation verpflichtet sind – sie den Auftrag also nicht delegieren –, sind sie in ihrer eigenen Fachlichkeit und Qualifizierung gefragt.

„Man kann nicht erwarten, dass da etwas da ist⁴. Ich habe das am Anfang immer erwartet. Wenn man dieses Bewusstsein hat, weiß man, das ist mein Job, das ist nicht irgendeine Störung sondern das ist meine Aufgabe. Das ist eine große Veränderung“ (Lehrerin, Frühjahr 2007).

„Der Kompetenzbereich des Lehrers hat sich unheimlich verbreitert. Der Lehrer braucht eine breitere Basis von Fähigkeiten in verschiedenerelei Richtungen. Er braucht Kommunikationsstrategien, Kooperationsstrategien, Teamfähigkeit – ein großes Stichwort, Konfliktfähigkeit bei Schülern und Lehrern und Lösungsstrategien. Einiges hat sich verändert, mit dem wir in unsere Ausbildung nicht konfrontiert waren“ (Konrektor, Frühjahr 2007)

⁴ Gemeint sind soziale Kompetenzen, die die Jugendlichen in der Familie erworben haben.

Teilweise problematisieren die befragten Lehrkräfte den Umstand, im Studium nur unzureichend auf gruppendynamische Prozesse in strukturierter Offenheit oder auf Möglichkeiten, konstruktiv auf Störungen einzugehen, vorbereitet worden zu sein. Sie messen daher der Kooperation mit sozialpädagogischen Fachkräften aber auch der Supervision projektbezogener Handlungsweisen durch den Schulsozialarbeiter eine zentrale Bedeutung bei. Betrachtet man die Qualität der Projektarbeit unter dem Aspekt der Fachlichkeit von Lehrkräften, fallen mehrere Anstrengungen auf: Extraprofessionelle Fähigkeiten spielen ebenso eine Rolle wie kollegiale Hilfestellungen (Erfahrungsaustausch und Weitergabe von Materialien), das selbstorganisierte Literaturstudium oder das Experimentieren und die Erprobung von methodischen Vorgehensweisen. Am wichtigsten scheint jedoch die Möglichkeit zu sein, entsprechende Fachleute von außen „einkaufen“ zu können. Die Kooperation in der Projektarbeit wird daher auch unter dem Aspekt der laufenden Qualifizierung für gut befunden. Folgendes Zitat ist Beispiel für eine diesbezügliche Offenheit der befragten Lehrkräfte:

Lehrerin: „Prozesse kann man leicht kaputt machen aus Unwissenheit oder Unkenntnis, weil ich nicht solche Reflexionen durchgeführt habe.“

Konrektor: „Prozessbegleitung, die Schaffung von Erfahrungsräumen, da sind wir totale Anfänger. Da hat unser Schulsozialarbeiter großen Anteil daran, der auch die Kooperationspartner mit ins Boot geholt hat. Diese Impulse nutzen wir, da lernen wir genauso. Wichtig ist die Neugierde, die bei uns im Kollegium sehr groß ist und die Bereitschaft sich auf die Dinge einzulassen und eine Grundsituation, die diese Prozesse notwendig gemacht hat“ (Juni 2006).

Die beschriebenen Herausforderungen für Lehrkräfte lassen sich um folgende Aspekte ergänzen:

- „Zu viel Theorie bringt nichts“ – das Verhältnis zwischen Wissensvermittlung – also eher theoretischen Elementen innerhalb der Projektphasen – und dem Erfahrungslernen durch unmittelbare Erlebnisse muss neu und anders ausbalanciert werden als in unterrichtlichen Kontexten.
- Mehr als im Unterricht liegt eine zentrale Aufgabe im Moderieren von Prozessen und nicht so sehr im Strukturieren einer Wissensvermittlung.
- Eine Frage der Fachlichkeit liegt nach Ansicht einer Lehrerin auch darin, die Grenze zu bestimmen, wie weit man die Schülerinnen und Schüler aus ihrem gewohnten Verhalten herauslockt und sie mit Selbsterfahrungsprozessen konfrontiert, auf deren psychodynamische Auswirkungen im Rahmen der eigenen fachlichen Möglichkeiten u.U. nicht mehr angemessen reagiert werden kann. Ab wann ist der Auftrag von Schule überschritten?
- Weniger als eine Herausforderung und mehr als ein Ertrag der Projektbausteine beschreiben die Lehrkräfte deren Auswirkungen auf den Unterricht. Gruppenarbeitsphasen lassen sich unkomplizierter einbauen als zuvor bzw. in Vergleichsklassen.

Potenzial der Kooperation

Die Kooperation mit außerschulischen Jugendhilfeangeboten und anderen Partnereirichtungen wie z.B. der Polizei stellt ein zentrales Element der ‚Sozialkompetenten Schule‘ dar. Die Er-

gänzung unterschiedlicher Fachlichkeiten während der Planung, Umsetzung und Auswertung ist dabei ein produktives Element. Weitere Vorteile erkennen die Befragten

- *in einer erweiterten sozialen Kontaktform*: Schülerinnen und Schüler erleben erwachsene Personen, die eine andere Rolle als die des Lehrers und die eines Elternteils einnehmen und müssen sich zu ihnen verhalten; vergegenwärtigt man sich den Kooperationsaufwand für das Projekt der neunten Klassen, so stellen die an die 20 beteiligten Partnereinrichtungen ein breites Spektrum an Erwachsenen in unterschiedlichen Berufsrollen und entsprechenden Umgangsformen dar;
- *im Arbeiten in geteilten Verantwortlichkeiten*, die den Klassenlehrern neue Positionierungen erlauben. „Der Lehrer muss nicht immer vorne dran stehen“, kann statt dessen eine zurückgenommen beobachtende Haltung einnehmen, die ihm oder ihr andere Wahrnehmungsweisen der Schülerinnen und Schüler ebenso wie eine andere Bezugnahme zwischen Lehrer und Schüler erlaubt. Daraus ergeben sich neue Chancen in der Beziehungsstruktur zwischen beiden, sind aber auch solche Rollenkonflikte potenziell angelegt, die in Gefahr stehen, zu viel Verantwortung für Problemstellungen der Jugendlichen zu übernehmen.

Ein anderes Umfeld

Per Konzeption beinhaltet der überwiegende Teil der Projektbausteine auch das Erleben von Natur. Obwohl aus strukturellen Gründen nicht alle Projektwochen außerhalb Stuttgarts stattfinden können – z.B. weil Fachkräfte aus den Kooperationseinrichtungen nicht wochenweise ihre Einrichtungen verlassen können – und ein überwiegender Teil doch innerhalb institutioneller Räume statt findet, wird im Verlassen des gewohnten Umfelds ein besonderer Eigenwert und fast schon ein ausschlaggebendes Gestaltungsmoment gesehen. In den Interviewausagen finden sich dafür zwei Gründe: Die Wohngebiete der Schülerinnen und Schüler seien laut und medial ‚überfrachtet‘, der Naturraum stelle einen notwendigen Kontrast dazu dar. Dazu kommt, dass die Gewohnheiten der Schülerinnen und Schüler nicht erlauben, ihre Quartiere zu verlassen. Sie beschränken sich selbst auf den von außen betrachtet weniger attraktiven Sozialraum. Es geht also vor allem darum, gewohnte Abläufe und Verhaltensweisen im Naturerleben bewusst zu irritieren und zu durchbrechen, um die notwendigen Neustrukturierungsprozesse bereits im Sinne der Projektarbeit zu nutzen.

Prozessuale Entwicklungen und Akzentverschiebungen

Zwischen dem ersten und dem zweiten Interview liegt ein starkes dreiviertel Jahr. Da die Interviews unterschiedliche Fragestellungen thematisierten und mit einem unterschiedlichen Teilnehmerkreis durchgeführt wurden, bieten sie sich grundsätzlich nicht zu einem Vergleich an. In Bezug auf einzelne Aussagen fallen neben Parallelitäten auch Akzentverschiebungen auf, die als Entwicklungen im Prozess der Umsetzung gedeutet werden können:

- *Mehr Flexibilität ist gewollt*: Innerhalb des ersten Interviews war mit der Frage nach der optimalen Informationsweitergabe unter den jeweils projektverantwortlichen KlassenlehrerInnen noch die Aussicht auf eine nahezu identische Übertragung der Vorgehensweisen innerhalb einzelner Projekte die zentrale Perspektive. Inzwischen sehen die Beteiligten eine Austarierung von einerseits Abweichungen und Zuschneidungen

auf Person und Klasse und andererseits standardisierten Vorgaben wie auch gleich bleibenden Kooperationsbezügen für erstrebenswert an.

- *Zusammenhänge schärfen sich:* Während im ersten Interviews die Projektarbeit vom Unterricht als konzeptionell anders unterschieden wurde, zeichnet sich innerhalb des zweiten Interviews ein inhaltlicher Bezug zwischen beiden schulischen Segmenten ab: Soziales Lernen ist nicht nur in einem Ergänzungsverhältnis zu unterrichtlichem Lernen zu sehen, sondern bildet die Basis für Zweites: ist „Grundlage für die Arbeit im Unterricht“ (Konrektor, Frühjahr 2007), indem sich produktive Kommunikationsstrukturen im weitesten Sinne normalisieren. Unterricht kann dadurch besser gelingen.
- *Neue Fragen entstehen:* Mehr als im ersten Interview weisen Aussagen des zweiten Interviews auf die notwendige Verbesserung der Evaluation hin. Neben Auswertungen im Gespräch sollen weitere Verfahren zum Einsatz kommen. Auch ist die Frage nach der konzeptionellen Einbindung des Modells ‚Sozialkompetente Schule‘ in das gesamte Schulentwicklungsprogramm dringlicher geworden. Dass es Bestandteil desselben ist, steht bereits im ersten Interview außer Frage.
- *Weitergehender Veränderungsbedarf wird gesehen:* Ist inzwischen nach Ansicht des Konrektors klar, dass Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen Kernelemente der ‚Sozialkompetenten Schule‘ sind, so sind diese in Folge dessen auf alle Akteurs-Ebenen zu beziehen. Für Lehrkräfte heißt das, den Unterricht hinter verschlossenen Türen zu überwinden und kollegiale Strukturen in Form von Unterrichtsmitschauen oder Fallbesprechungen weiter auszubauen. Der projektbezogene Informationsaustausch zwischen den KlassenlehrerInnen stellt einen Anfang dafür dar.

2.1.5 *Erfolge und Erfolgsindikatoren aus Sicht der Beteiligten*

Nach drei Jahren intensiver Projektarbeit im Bereich des sozialen Lernens scheint es den Verantwortlichen weniger leicht als anfangs zu fallen, über das faktisch Erreichte zu berichten. Damit ist jedoch keine Verunsicherung der Projektverantwortlichen zum Ausdruck gebracht und auch kein Zweifel an der Effektivität formuliert. Vielmehr spiegelt sich darin ein komplexeres Maß der Bewertung wieder. Zum einen liegt dies daran, dass sich die Zielsetzungen im Verlauf der Projektarbeit gegenüber einer anfänglichen Perspektive erweitert und differenziert haben. Neben den direkten Auswirkungen der Angebote auf die Schülerinnen und Schüler sind nun auch Zielsetzungen, die das Kollegium betreffen, oder die Ressourcen der Schule zur Zusammenarbeit mit Einrichtungen im Umfeld im Blick. Zum anderen liegt es daran, dass neben isolierten Wirkfaktoren auch Gesamteindrücke zum sozialen Engagement in der Schülerschaft, zum Gemeinschaftssinn in den Klassen, zur Vertrauensbasis zwischen Lehrkraft und SchülerIn als bedeutend aufgefasst werden: Bereiche also, die sich nur unzulänglich mittels objektivierbarer Werte messen lassen. Sind mit ‚soft skills‘ oft soziale Kompetenzen beschrieben, so könnte man analog dazu die Art von Erfolgseindrücken mit dem englischen ‚soft measures‘, weichen Messkriterien treffend erfassen; ein Beispiel:

„Was ich von außen sehen kann, ist wenn ich Hofaufsicht habe und die Sache mit den Streitschlichtern sehe oder mit den Schulsanitätern, also das finde ich wirklich unglaublich, was das für Selbstverständlichkeiten unter den Schülern sind, wie man die respektiert, wie man die selbstverständlich holt. Und dann kommt ein 6Klässler und fragt, was ist bei euch los, warum streitet ihr. Das sind Sachen, wo ich sage, alle Achtung, da sehe ich von außen die Veränderung, das war für mich sehr beeindruckend“ (Lehrerin, Frühjahr 2007).

Die Schule zieht zur Beurteilung ihrer Erfolge dennoch quantifizierbare, d.h. harte Messkriterien als Erfolgsindikatoren heran:

- unmittelbare Rückmeldungen mittels standardisierter Evaluationsbögen, die sich an Lehrkräfte, beteiligte Kooperationspartner wie auch Schülerinnen und Schüler richten und die – wie sich zeigte – insbesondere ein positives Feedback in der Bewertung einzelner Projektphasen bewirken;
- Abgängerstatistik, die die nachschulische Perspektive der einzelnen Schülerinnen und Schüler verdeutlicht und die eine steigende Zahl von Abgängerinnen und Abgängern mit unmittelbarem Übergang in eine Ausbildung belegt. Die Schule räumt jedoch darauf bezogen eine gewisse Unschärfe ein, denn inwieweit diese Verbesserung allein auf die Angebote zur sozialen Kompetenz und folglich auf ein verbessertes Sozialverhalten zurückzuführen oder durch andere Faktoren mit bedingt sind, bleibt offen;
- benotete Leistungen der Projektprüfung, die die sozialen Kompetenzen ausdrücklich bewerten und die momentan insgesamt in einem zufrieden stellenden Bereich liegen.

2.2 Das Modell der Berger Schule

Die Projektarbeit ist ein tradierter Bereich an der Schule. Ausgehend von Überlegungen zur Nützlichkeit für die Förderschülerinnen und -schüler wird das projektförmige Lernangebot aktualisiert und weiter ausgebaut. Der Projektrahmen ‚Sozialkompetente Schule‘ bestätigt die Schule in ihrer Arbeitsweise. Am Beispiel dieser Schule wird besonders der Stellenwert deutlich, den die Förderung sozialer Kompetenzen unter den Bedingungen von Chancenarmut und sozialer Benachteiligung hat.

2.2.1 Die Schule und ihr Umfeld

Der erste Besuch an der Berger Schule zum Interview: Wo genau der Teilbereich der Förderschule innerhalb des kompakt und groß wirkenden Schulzentrums liegt, musste durch die Ortsunkundige erfragt werden. Zwei Mädchen mit Schultaschen, die offensichtlich gerade Unterrichtschluss hatten und das Schulgebäude Richtung Schwabenbergstraße verließen, kamen dafür in Frage. Sie erklärten mir, dass das die Förderschule sei und nicht ihre Schule. Indirekt erschloss sich mir der Weg zum richtigen Eingang und zugleich wurde klar, es ging den Mädchen um Abgrenzung.

An der Berger Schule arbeiten 15 Lehrkräfte. Sie ist einzügig bis zur neunten Klasse und wird im Schuljahr 2006/2007 von 94 Schülerinnen und Schülern besucht. Als Förderschule versorgt sie den Stuttgarter Osten, dessen Sozialstruktur und soziale Dynamik nach Auffassung der

Schulleitung mit dem Gebiet Hallschlag in Bad Cannstatt vergleichbar ist. „Seit dem Schuljahr 2004/2005 sind wir eine Schule mit ‚ganztäglichem Angebot‘ und Mittagstisch. Die 8 Klassen mit je etwa 10 Schülerinnen und Schülern werden von Klassenstufe 1 bis 9 im Klassenlehrerprinzip unterrichtet. Nach Abschluss der Schulzeit an der Berger Schule erfolgt ein begleiteter Übergang an die beruflichen Schulen oder an andere berufsvorbereitende Einrichtungen“ (Selbstdarstellung der Schule).⁵

Die Schule versteht sich als „Schonraum“ für die Schülerinnen und Schüler und die Realisierung ihrer Leitüberlegungen stellt oft automatisch ein „Gegenkonzept“ zu häuslich familiären und sonstigen lebensweltlichen Bedingungen dar. Die Förderschüler sollen über verschiedene Hilfsstrukturen in ihrer Verselbstständigung bestmöglich Unterstützung erfahren. Dazu gehört wesentlich die Integration in den Stadtteil und seine Angebotsstruktur, wie auch ein schulisches Zusammenleben, das durch Klarheit und Zuwendung zur einzelnen SchülerIn geprägt ist. Eine große Bandbreite an Erwachsenen in der Schule zu haben, ist Zielvorstellung und bereits schon Realität, so die Schulleitung: Lehrer, hauptamtliche und ehrenamtliche Kooperationspartner sollen (als mögliche positive Vorbilder) Erwachsensein vorstellbar machen. Die Schule bezieht sich daher in doppelter Weise auf ihr Umfeld. Einmal wird es als zu erschließendes Terrain betrachtet. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich den Sozialraum als nützlichen Raum zur Selbstverwirklichung aneignen können. Zum anderen begreift sich die Schule als Insel in Abgrenzung zu belasteten Herkunftsmilieus und zu einer gesellschaftlich geprägten Lebenswirklichkeit des Wettbewerbs zwischen Leistungsstärkeren und Leistungsschwächeren, zu einem sozial härteren Außen also. Der Begriff des „Schonraums“ meint dies und wird zum einen als geschütztes Übungsfeld und überschaubares Modell gesellschaftlichen Zusammenlebens aufgefasst. Zum anderen betont „Schonraum“ zugleich seine Begrenztheit auf Zeit, die es notwendig macht, die Schülerinnen und Schüler auf ein Nachher vorzubereiten. Die Schule antizipiert somit die besonderen Statusprobleme von Förderschülern in gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Kontexten. Diese Statusprobleme resultieren jedoch nicht nur aus herkunftsbedingten Leistungsschwächen, sondern entstehen auch durch die institutionelle Trennung von den Regelschulen und einer damit einhergehende Stigmatisierung sonderbeschulter Heranwachsender (z.B. im Sinnen der eingangs zitierten Reaktion der zwei Mädchen). Für die Schulleitung, die eine solche selbstkritische Position vertritt, macht dies einen offensiven Umgang mit dem Etikett „Förderschule“ notwendig: nicht Förderschüler sondern Berger-Schüler, nicht die Vermeidung von Stadtteilöffentlichkeit, sondern der öffentliche Auftritt, anstatt der Nichtteilnahme, die Wettbewerbsteilnahme an lokalen sportlichen Turnieren etc., „immer mit dem Ziel, dass wir den Kindern das Selbstvertrauen mitgeben, ich bin in bestimmten Dingen gut“ (Schulleitung Frühjahr 2006).

2.2.2 Schwerpunkte und übergreifende Themen der Schule

Ein wesentlicher schulischer Auftrag neben der Wissensvermittlung und der kognitiven Bildung setzt an der Ermöglichung unmittelbarer positiver Resonanzen im Rahmen der Gleich-

⁵ Vgl. <http://www.bergerschule.de/wir/wir.htm>, Stand Juli 2007

altrigen Gruppe, im Kontakt mit anders befähigte Jugendliche oder mit Erwachsenen innerhalb und außerhalb der Schule an.

Das außerunterrichtliche Angebot der Schule, das den Kerngedanken der positiven Resonanz beinhaltet, strukturiert sich in drei Felder:

- in ein freiwilliges *ganztägiges Angebot* an drei Tagen in der Woche, das die Schule mit außerschulischen Partnern und ehrenamtlich Tätigen organisiert. Wenn möglich finden die Spiel- und Freizeitangebote außerhalb der Schule in den Einrichtungen der Kooperationspartner statt, um den Zugang der Kinder und Jugendlichen zu diesen Angeboten im Stadtteil zu normalisieren;
- in schulintegrierte *Therapieangebote* wie Kunsttherapie, motorische Förderung, Sprachtherapie, die bereits seit ca. 10 Jahren angeboten werden;
- in *Projektarbeit*. Insbesondere die Theaterarbeit und die Kooperationsprojekte mit Schülerinnen und Schülern des Heidenhofgymnasiums haben langjährige Tradition.

Die projektförmigen Lernangebote stellen demnach einen gut ausgebauten und tradierten Bereich im Rahmen des schulischen Angebots dar:

„Ich habe vor einem halben Jahr zusammengestellt, wie viele Projekte wir machen. Projekte heißt immer, wo wir Außenstehende gewinnen – Einzelpersonen oder Institutionen –, das waren im Schuljahr über 80 Projekte. Bei 15 Kollegen ist das relativ viel“ (Konrektor, März 2006).

Die Einschätzung des Konrektors gibt nicht nur Einblick in den quantitativen Umfang der Projektarbeit, sondern zeigt das Typische daran, das heißt eine schulerweiternde Fachlichkeit bzw. schulerweiterndes Engagement, die sie beinhaltet. Ein Netzwerk von 12 Partneereinrichtungen bildet die Grundlage dafür. Eine davon ist ein privates Gymnasium am anderen Ende des Schwarzenbergs, das sein Profil im sozialen Lernen gefunden hat. Konkret entstehen aus dieser Passung zahlreiche Unternehmungen und Angebotsformen. Die GymnasiastInnen übernehmen Verantwortung und Anleitungsfunktion, gehen Partnerschaften ein, profitieren von den Förderschülern unten am Berg ebenso wie diese von ihnen. Soziale Kompetenz trifft auf soziale Kompetenz. Am Beispiel der Kooperationsprojekte mit dem Heidehofgymnasium wird begreifbar, dass die Schule nur indem sie naheliegende Gelegenheitsstrukturen nutzt und konzeptionell auf alternative Lernmomente durchdenkt, ein solches Projektaufkommen aufweisen kann. Der Schulleiter beschreibt die strategische Perspektive, die sich mittlerweile im Kollegium gegenüber neuen Projektmöglichkeiten eingestellt hat, folgendermaßen:

„Wir müssen nicht das Rad immer wieder neu erfinden, sondern wir gucken genau, welche Dinge wollen wir jetzt noch zusätzlich haben, was fehlt uns, überlegen uns jedes mal aufs Neue, was brauchen unsere Kinder, d.h. wir legen fest, auf ein zwei Jahre im Voraus, welche neuen Projekte wollen wir eigentlich hier an unserer Schule bekommen. Deswegen machen wir jetzt nicht mehr querbeet Anträge für alles, sondern wir sagen, das brauchen wir noch und das wollen wir haben. Ich glaube, das ist auch so ein Veränderungsprozess im Kollegium, der mittlerweile klar ist“ (Schulleitung, März 2007).

Welche Inhalte zum Gegenstand des Projektlernens werden, ergibt sich aus der feststellbaren Nützlichkeit der Lerninhalte für die Förderschülerinnen und -schüler. Die Schule nimmt dabei an, dass die Lernenden in ihren Familien erfahrungsarm aufwachsen und dadurch ein Mangel

an orientierenden Primärerfahrungen entsteht. Einen Blick dafür zu entwickeln, welches Wissen und Können und welche Erfahrungswerte die SchülerInnen benötigen, setzt nach Ansicht einer Lehrerin Folgendes voraus:

„Das ist ein ständiger Abgleich zwischen gesellschaftlichen Anforderungen, Elternhaus, familiärer Hintergrund, Schülerinteresse und Bedürfnisse. Und wir sind ständig in der Pflicht, das abzugleichen“
(Lehrerin, März 2007)

2.2.3 *Das Konzept der ‚Sozialkompetenten Schule‘ und dessen Umsetzung*

Das Konzept zur ‚Sozialkompetenten Schule‘ an der Berger Schule will insbesondere positive Begegnungen und Erfahrungen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen ermöglichen. Im Projektantrag sind acht Module formuliert. Die acht Module stellen einen Ausschnitt aus den laufenden Projektaktivitäten an der Schule dar. Schulfreizeiten, Freizeit- und Spielangebote, Theaterarbeit, handwerkliche und andere Projekte zur Berufsvorbereitung bilden ständige Angebotssegmente der Schule. Die acht Projektmodule sind so betrachtet keine Neuerfindungen. Interessant ist zu sehen, welche Projektformen und -inhalte aus diesem bereits etablierten Bereich als teil einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ gesehen werden. Die übergreifende Zielsetzung der Projekte drückt sich im Motto des Projektecurriculums „Unsere Schule - ein Team“ aus und liegt in der Förderung von Teamgeist. Die Module sollen also insbesondere Teamgeist fördern:

- Modul 1 übt das ‚Nein-Sagen‘ in einem fünftägigen Verhaltenstraining und heißt inzwischen „Wehr dich mit Köpfchen“. Es richtet sich an die Klassen vier und fünf und wurde in Kooperation zwischen Polizei, evangelischem Jugendwerk und KlassenlehrerInnen bisher einmal umgesetzt.
- Modul 2 nennt sich ‚Gemeinsam läuft es besser‘ und richtet sich an die Klassen fünf bis acht. Es handelt sich dabei um ein handwerklich ausgerichtetes Bauprojekt an der Schule. Eine Fahrradwerkstatt soll entstehen. Verschiedene Betätigungen rund ums Fahrradfahren sind damit assoziiert, z.B. eine Fahrradtour durch Stuttgart. Es wurde bisher in zwei Zugängen durchgeführt. Partner ist das lokale Jugendhaus.
- Modul 3 ist im Bereich der Jugendarbeit angesiedelt. Es hält einen nicht näher ausgeführten fünftägigen Workshop für Jungen der Klassen sechs bis acht bereit und wurde ohne Beteiligung schulpädagogischer Fachkräfte vom Kooperationspartner Evangelisches Jugendwerk bisher dreimalig durchgeführt.
- Modul 4 ist aus dem Bereich der Schulfreizeiten gegriffen und meint die gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern des Heidehofgymnasiums unternommene Skiausfahrt. Sie fand bisher dreimalig statt.
- Modul 5 richtet sich an Mädchen der Klassen sieben und acht. Sie lernen in einer Woche Selbstbehauptungs- und -verteidigungsstrategien. Polizei, Evangelisches Jugendwerk und KlassenlehrerInnen gestalteten das Projekt bereits zweimal an der Schule.
- Modul 6 richtet sich an Jungen der Klasse 8. Unterricht wird ins Freie verlegt. Die Jungen verrichten Waldarbeit und bereiten sich in fünf Tagen auf ihre Betriebspraktika vor. Zum dritten Mal schon konnte dieses Projekt in Kooperation mit dem Evangelischen Jugendwerk und dem Heidehofgymnasium stattfinden.

- Modul 7 beinhaltet eine 10tägige Freizeit an den Ammersee, an der Berger SchülerInnen, HeidehofgymnasiastInnen und SchülerInnen einer Geistigbehindertenschule teilnehmen. Es fand jedoch laut abschließender Projektübersicht nicht statt.
- Modul 8 schließlich richtet sich an Mädchen der Klasse 9. Die Aktiv-Woche, in der sie Renovierungsarbeiten durchführen, fand bereits dreimalig ohne Beteiligung der Lehrkräfte, unter der Regie des evangelischen Jugendwerks und außerhalb der Schule statt.

Die Berger Schule wird zur Umsetzung dieses Ausschnitts aus ihrer Projektarbeit mit insgesamt 9.945€ gefördert. Anders als für Schulen, die mit Hilfe der Fördermittel erst anfangen, einen solchen Bereich des sozialen Lernens systematisch aufzubauen, ist hier interessant zu sehen, welchen Stellenwert die Förderung im Kontext des bereits Erreichten einnimmt. In den Aussagen des Schulleiters sind drei Aspekte herausgehoben:

Die Ausschreibung und dann auch der Zuschlag auf Förderung signalisierte der Schule *erstens* Anerkennung für den von ihr eingeschlagenen Weg der Schulentwicklung. Grundidee und Ziel der Ausschreibung ließen sich schlüssig mit dem Rahmenkonzept der Förderschule verbinden. In pragmatischer Hinsicht bedeutet die Förderung *zweitens* eine Erleichterung, jene Komponenten zu realisieren, die noch auf dem Plan standen. „Wenn wir ehrlich sind, hatten wir unsere Leute schon, wir wissen wer uns weiterhelfen kann“ (Schulleitung, März 2006). Gemeinsame neue Ideen waren bereits in der Planung, ebenso wie die Partner in der Umsetzung bereits feststanden. Aus diesem Grund wird die ‚Sozialkompetente Schule‘ auch dezidiert als gemeinsames Konzept von Förderschule und Evangelischem Jugendwerk ausgewiesen. *Drittens* gab die Förderung mit ihren inhaltlichen Vorgaben Impuls für Neues, sprich für den Ausbau von Mädchen und Jungen spezifischen Angeboten und damit für die Erarbeitung von Grundlagen zur geschlechtsspezifischen Identitätsarbeit. Ohne eine mittelfristig abgesicherte Kooperation hätte diese schulspezifische Erweiterung, die die Kompetenzen des Kooperationspartners nutzt, wohl nur schwer erreicht werden können.

2.2.4 *Einschätzungen und Bewertungen der Projektarbeit durch Lehrkräfte*

„Der Grundgedanke, dass man Leute von außen braucht um eine gute Schule zu machen, das ist eine Tradition, die hier seit 10 Jahren besteht“ (Schulleitung, März 2007).

Neben bestehenden Gewissheiten und Routinen beschreiben die befragten Lehrkräfte im Kontext der ‚Sozialkompetenten Schule‘ auch Veränderungen, die sie als neuartig erleben, wie auch eine Schärfung des Bewusstseins darüber, was die Qualität in der Projektarbeit ausmacht. Diese neuen Erkenntnisse betreffen zwei Bereiche: Zum einen die Querverbindung zwischen den Rahmenbedingungen eines Schonraums und den Erfahrungen im ‚echten‘ Leben, d.h. im außerschulischen Bereich; zum anderen Anforderungen an die Kooperation.

Pendeln zwischen Schonraum und Realitätsbezügen

„Sobald sie aus diesem Schonraum rauskommen, sind sie oft völlig sprachlos und können sich überhaupt nicht mitteilen, auch ihre Bedürfnisse nicht und das muss das Ziel sein. Und alles das, was dazu beiträgt, damit unsere Schüler ihre Sprache wieder finden können, das ist für mich das Fundamentale“ (Schulleitung, März 2007).

Die Projekte wären falsch angelegt, wenn sie soziale Kompetenzen in „Trockenübungen“ vermitteln wollten. Das Wissen darum, dass andere Jugendliche bestimmte Dinge besser können und das zugleich der konkurrierende Wettbewerb um einen Platz im Erwerbsleben wichtiger geworden ist, führt die Schule zu der Überzeugung, dass die beste Übung dadurch gegeben wird, dass sich die Jugendlichen mit Menschen auseinandersetzen müssen, mit denen sie sonst nie Kontakt hätten. Sie lernen „wie sie in Konfliktsituationen umgehen können, wie sie ernst genommen und nicht abqualifiziert werden, weil sie bestimmte Codes nicht beherrschen“ (Schulleitung, März 2007).

Eine Lehrerin beschreibt die Wirkungen der Projektarbeit als eine Art Boomerang, der die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im „Umgang mit fremden Menschen, mit fremden Situationen, mit sich verändernden Situationen“ wieder ins Klassenzimmer zurückbringt. „Man kann daran wertvoll weiterarbeiten. Das ist mir im Laufe der Jahre viel bewusster geworden“ (Lehrerin, März 2007). Lernerfahrungen ließen sich ungleich intensiveren, wenn sie nicht nur im Kontext Schule, sondern wiederkehrend in unterschiedlichen auch fremden Bereichen gemacht würden. Zugleich ist dadurch eine hohe Anforderung an die Handlungskompetenz der Lehrkräfte gegeben, die darin besteht, immer wieder Bezüge zwischen den Lernerfahrungen außerhalb der Schule und der aktuellen Situation im Unterricht herzustellen. Besonders anspruchsvoll ist das Pendeln zwischen Unterrichtssituation und Projektarbeit dann, wenn die Lehrerin nicht an die eigene Arbeit, sondern an die Arbeit der außerschulischen Kollegen anknüpft.

Anforderungen an Kooperation

Nicht jeder außerschulische Partner eignet sich per se für eine Zusammenarbeit mit der Berger Schule. Eine Voraussetzung dafür sei, dass die Partnereinrichtung integriert denken kann. Die Kooperationspartner, „die denken unsere Situation mit“ (Schulleitung März 2006). „Wenn die von unserer Schule sprechen, als wäre es ihre ureigenste Aufgabe, ich denke, dann haben wir es geschafft. Das ist das Besondere, was das Ganze auf eine andere Ebene hievt“ (Schulleiter Mai 2007). Auf dieser Grundlage entwickeln sich aufeinander bezogene Angebote. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler den Nachmittag außerhalb der Schule (des schulischen Verantwortungsbereichs) verbringen, ist eine gemeinsame konzeptionelle Arbeit unhintergebar für die Art von Zusammenarbeit, die die Berger Schule für gewinnbringend erlebt. Davon grenze sich ein anderes Kooperationsverständnis ab, das seine Grundlage darin hat, Dienstleistungen professionell abzuwickeln. Diese Form des ‚Kooperationsgeschäfts‘ bringe die Berger Schule jedoch in punkto Schulöffnung nicht weiter.

2.2.5 Erfolge und Erfolgsindikatoren aus Sicht der Beteiligten

Gemessen an den Zielsetzungen bilanziert die Schule ihre Erfolge in drei Zugängen: Sie fragt nach den gewünschten Kompetenzzuwächsen

- *bei den Schülerinnen und Schülern* und stellt ein Mehr an Zusammengehörigkeitsgefühl fest, eine Mehr an Akzeptanz der Schule (als ihrer Schule), die krass ausgedrückt nicht Strafe ist, sondern Perspektiven vermitteln kann, und schließlich ein Klima an der Schule, dass weniger durch körperliche Auseinandersetzungen bestimmt ist.

- *bei den Lehrkräften* und stellt eine Steigerung der Kooperationskompetenz mit außerschulischen Partnern fest, ebenso wie die Fähigkeit, die eigene Arbeit neu und in einem gemeinsamen Verantwortungsbereich mit den von den Partnereinrichtungen geleisteten außerschulischen Bildungskomponenten bewerten zu können. Die eigene Arbeit wird trotz eines Mehraufwands für Kooperation als sinnhafter erlebt, indem die Übergänge zwischen eher theoretischen und eher praktischen Anteilen in einem ganzheitlichen Lernkonzept zusammenfließen.
- *der Schule* und stellt neben einer weiteren Profilschärfung durch die zielgerichtet eingesetzten Ressourcen einen Argumentationsvorteil in der Auseinandersetzung der Förderschule mit Eltern und der Stadtteilöffentlichkeit fest. Worin besteht der Erfolg bzw. was muss die Schule gegenüber diesen anderen verdeutlichen? Dieser Aspekt einer Erfolgsbilanz erschließt erst durch die gegenwärtig besonders kritisch aufgeflamnte Diskussion zur Sinnhaftigkeit der Sonderschulen und dem Argument, die Schulart führe die Erfolglosigkeit der Bildungsaspiranten geradezu herbei.⁶ Anhand des Projektecurriculums wird der fördernde Gedanke gegenüber dem Benachteiligungsdiskurs besonders manifest.

Zur Beurteilung des Erfolgs zieht der Schulleiter sowohl qualitative wie auch quantitative Erfolgsindikatoren heran:

- eine größeren Arbeitszufriedenheit der KollegInnen (qualitativ);
- ein verbesserter Klassenzusammenhalt (qualitativ);
- weniger Unterrichtsausschlüsse im Vergleichshorizont von zwei Jahren (quantitativ);
- eine höhere Zahl an SchülerInnen, die einen hauptschulähnlichen Abschluss über das BVJ erzielen (quantitativ);
- eine innerhalb der letzten drei Jahre ermöglichte Umkehrung des Verhältnisses von Kindern und Jugendlichen, die aufgenommen werden gegenüber denjenigen, die rückgeschult werden: Ergebnis sind mehr Rückschulungen (quantitativ).

2.3 Das Modell der Hauptschule Ostheim

Der Projektrahmen ‚Sozialkompetente Schule‘ wird von der Schule zur Strukturentwicklung genutzt. Gleich im ersten Satz des Projektmitelantrags wird der Stellenwert des Vorhabens geklärt: „Das Gesamtprojekt „Soko Ostheim“ ist ein Gesamtkonzept zur Umwandlung der GHS Ostheim in die „Sozialkompetente Schule Ostheim“. Die mit einer solchen Programmatik verbundenen Lernschritte werden in der Fallbeschreibung besonders deutlich.

⁶ So z.B. Schumann (2007), die in ihrer Dissertation das Schamgefühl von Schülerinnen und Schülern, die eine Sonderschule besuchen, untersucht, das auf deren Ausschluss vom schulischen Regelsystem zurückgeht.

2.3.1 *Die Schule und ihr Umfeld*

Im Schuljahr 2006/2007 besuchen 395 Grundschülerinnen und Grundschüler und 181 Hauptschülerinnen und Hauptschüler die Ostheimer Schule. Sie will eine Schule sein, mit der sich Schülerinnen und Schüler identifizieren, ein Ort, den man gerne besucht, weil es der eigene ist und weil er Positives zu bieten hat und darüber hinaus Teil eines Sozialraums ist, mit dem man sich verbunden weiß, so die Schulleiterin im ersten Interview. Auch wenn der Stadtteil statistisch, nach bestimmten Sozialindikatoren betrachtet als Brennpunkt zu bezeichnen ist, stellt die Schule ihr Umfeld vor allem in seinen Potenzialen vor:

„Diese besondere Vielfalt spiegelt sich sehr deutlich an den Schulkindern aus 76 unterschiedlichen Nationen wieder, die für unsere Schule den Schatz darstellen, den wir täglich behutsam und zielsicher zu heben bemüht sind. Eine Ahnung von der Vielfalt der Kulturen der Welt kann jeder bekommen, der/die - wie unsere Schülerinnen und Schüler - mit offenen Ohren und Augen durch das Schulgelände geht. Für die Bewohnerinnen und Bewohner des Stadtteils ist das Schulgelände Treffpunkt und Ort der Ruhe, an dem man sich niederlassen und ein Gespräch finden kann. Erstaunlich für eine so große Schule. Auf den Bänken unter den alten Bäumen sitzen im Sommer strickende Omas, auf dem Hof kicken Väter mit Söhnen, am Klettergerüst stützen Mütter mutige Sprösslinge. Wohltuende Gelassenheit inmitten der Großstadt ist spürbar. Dies erreichen wir durch eine enge Vernetzung mit den Einrichtungen, Vereinen, Handwerkern und Händlern am Ort und durch eine große Offenheit“ (Selbstdarstellung der Schule).⁷

2.3.2 *Schwerpunkte und übergreifende Themen der Schule*

Die Projektmittel-Ausschreibung fiel mit dem Wechsel der Schulleitung an der Grund- und Hauptschule zusammen. Aktive Veränderungen werden in solchen Umbruchszeiten einer Organisation fast schon erwartet. So gingen der Leitungswechsel und das neue Modell an der Schule gut ineinander. 52 Lehrkräfte unterrichten an der Grund- und Hauptschule. Die Schule verzeichnet insgesamt einen hohen Grad an Fluktuation in der Lehrerschaft und die jungen Fachkräfte, die nachkommen, bewerben sich nicht ohne Grund an der Ostheimschule, die sich als innovationsfreudige Schule ausweist und z.B. „die Soko“ in ihre Stellenausschreibungen aufnimmt. Daraus entsteht der Anspruch, möglichst „viel bewegen“ zu können. Als zusätzliche Kompetenz an der Schule gilt die Schulsozialarbeit, die in einer Teilzeitstelle angesiedelt ist. Unter diesen personalen Voraussetzungen will die Schule Modellschule im Rahmen einer kommunalen Schulentwicklung sein und sich breit in verschiedene Richtungen modernisieren. Neben dem „Soko“-Modell laufen weitere Förderprogramme z.B. im Bereich der interkulturellen Öffnung und der Vorbereitung des Berufseinstiegs an der Schule.

2.3.3 *Das Konzept der ‚Sozialkompetenten Schule‘ und dessen Umsetzung*

Die Grund- und Hauptschule Ostheim wurde mit ihrem Konzept zur ‚Sozialkompetenten Schule‘ im Rahmen der Ausschreibung mit insgesamt 13.100€ gefördert. Nicht alle vorgesehene Komponenten des ursprünglich umfassenderen Gesamtkonzepts wurden bewilligt.

⁷ <http://www.ghs-ostheim.de/index.php?section=11&category=&page=75>, Stand Juli 2007

Selbsterklärtes Ziel der Projektverantwortlichen ist es, mit der Konzeption einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ die notwendigen Voraussetzungen für einen Innovationsprozess zu schaffen, der die Kompetenzen der Schule zur Vermittlung von eigen- und sozialverantwortlichen Einstellungen, von demokratischen Handlungsweisen und von Methoden der Konfliktbewältigung systematisch erweitert. Diese Lerninhalte werden einerseits als hochgradig bedeutungsvoll für die Selbstbehauptung der Schulabgängerinnen und -abgänger in zukünftigen gesellschaftlichen und arbeitsweltlichen Kontexten angesehen. Andererseits verlangt deren Vermittlung strukturelle Voraussetzungen an der Schule, die der Schule nicht per se gegeben sind (etwa wie die Ausstattung mit modernen Lehrmitteln). Sie muss diese vielmehr erst erarbeiten. Dazu gehört die Kooperation mit außerschulischen Partnern. Dazu gehört eine analytisch auswertende Perspektive auf die Prozesse im Rahmen einer ‚Sozialkompetenten Schule‘. Dazu gehört ‚Commitment‘, d.h. eine kollektiv bejahende Haltung aller schulischen Akteure gegenüber dem neuen Inhalt, die seinen Stellenwert begreifen, anerkennen und unterstützen. Dazu werden schließlich fortlaufende Verständigungsprozesse benötigt, die gemeinsamem Denken erst einen Ort geben.⁸ Mit der Offensive „Soko Ostheim“ schnürt sich die Schule als Organisation also ihr eigenes Lernpaket. In diesem Selbstverständnis kommen mobile Jugendarbeit und die Hauptschule Ostheim überein; die Einführung der ‚Sozialkompetenten Schule‘ beginnt in der Klausur und stellt die identitätsbezogene Frage: Wer und wie wollen wir als ‚Sozialkompetente Schule‘ sein?

Lernschritt eins: „Das braucht ’ne Weile bis man eine Einigkeit hat“⁹

Die befragten schulischen Fachkräfte machen kein Geheimnis aus ihrem Anfängerstatus im Projektmanagement in der Antragszeit. Trotzdem war für die Schulleiterin klar, kein fremdbestimmtes Konzept von einem Kooperationspartner übernehmen zu wollen, sondern die Chancen, die in solch einem Konzeptionsprozess liegen im Sinne der Organisationsentwicklung zu nutzen. Die Schulleiterin charakterisiert diese Anfangszeit folgendermaßen:

„Schule ist sehr unerfahren mit so was. Wir wollten genau wissen, wer kommt jetzt von außen, kostet der uns was, kostet der schon was, wenn man nur mit dem redet. Wir hatten zunächst einmal nur eine Zeitschiene und einzelne Bausteine, die wir hin und her geschoben haben: Antiaggressionstraining etc. Nehmen wir eine Klasse in den Focus, die wir drei Jahre begleiten oder zwei Klassen oder nehmen wir die komplette Breite der Hauptschule? Wer braucht was? Und das war dann so ein richtiges Aushandeln im Kollegium. Vor allem haben wir gekuckt, was gibt es denn schon an der Schule. Da gibt es nämlich einen Menge und es war den Kollegen gegenseitig oft nicht klar, was die anderen in dem und dem Bereich machen. Und das war dann noch mal ganz gut gebündelt und war auf diesem Rasterschema mit den Jahren und den Klassenstufen und dann haben wir gesehen, das und das gibt es schon und wir haben jetzt soviel Kontingent für Weiteres. Und dann haben wir es miteinander vernetzt, dass da ein Gleichklang der Ziele und Haltungen entsteht“ (Schulleitung Juni 2006).

⁸ Dazu gehört nicht die künstliche Begrenzung auf den Hauptschulbereich, die die Fördermodalitäten verlangten. Wenn schon ein altersgerechtes Konzept entwickelt wird, so sollen Überlegungen auch schon für den Grundschulbereich angestellt werden, auch wenn dort die Umsetzung entsprechender Lernangebote anders organisiert und weniger explizit geschehen muss.

⁹ Schulleitung in Bezug auf die Verständigung auf handlungsorientierende Leitlinien innerhalb „Soko“-Steuerungsgruppe (Juni 2006).

Lernschritt zwei: Kreativer Umgang mit ‚Masterplänen‘

Der Darstellung im Projektmitteantrag ist bereits zu entnehmen, dass das Konzept als Doppelstrategie angelegt ist, die sich in die Umsetzung klassenspezifischer Projektangebote und in nicht abschließend bestimmte Aktivitäten auf Gesamtschulebene differenziert. In einem auf dem zweiten Austauschtreffen der Modelle vorgestellten Planungspapier sind die unterschiedlichen Akteurs- und Umsetzungsebenen weitergehend bestimmt. Bemerkenswert an diesem Papier ist neben einer damit ermöglichten Gesamtübersicht, die darin enthaltene Zuweisung unterschiedlicher Funktionen an die Projektbeteiligten mit Ausnahme des Kooperationspartners:

- So werden die Funktionen der Lehrkräfte in der Beteiligung an den Einzelprojekten und in der eigenen Weiterqualifizierung in den Bereichen Evaluation, Mediation und Reflexion gesehen. Sie haben also einen *Lernauftrag*.
- Die Eltern als weitere Akteursgruppe sind an Rahmenhandlungen wie z.B. Bewirtungen beteiligt. Ihre Funktion ist noch mit Ungewissheit formuliert.¹⁰
- Die Schulleitung steht in der formalen und organisatorischen Verantwortung, delegiert und koordiniert hauptsächlich.
- Die Schülerinnen und Schüler werden als Projektteilnehmer und Auszubildende in der Schülerstreitschlichtung gesehen.
- Die SMV bildet ein Helfernetzwerk und übernimmt einen aktiven strukturbildenden Part des Konzepts.
- Auf die Sozialarbeiterin an der Hauptschule kommen diverse Funktionen zu, die jedoch in ihrem schulbezogenen Auftrag aufgehen und demzufolge keine zusätzlichen Funktionen darstellen: Sie leistet Einzelfallhilfe, beteiligt sich an der Planung, Umsetzung und Auswertung der Einzelprojekte, bildet Schülerstreitschlichter aus und trägt zusammen mit den beteiligten Lehrkräfte Sorge für die Nachhaltigkeit.

¹⁰ Wie sich innerhalb des zweiten Interviews herausstellte, ist die Elternbeteiligung am Modell „Sozialkompetente Schule“ Beispiel für einen Kontrast zwischen Plan und Wirklichkeit: Im Interesse einer Verbesserung des Verhältnisses zwischen Eltern und Lehrern, das dann weniger durch Misstrauen, Enttäuschungen und dem Gefühl von Bevormundung belastet ist, kann die „Soko“ als gemeinsames Projekt Chancen zur gleichberechtigten Erziehungsverantwortung bieten. Gerade dann, wenn Eltern geneigt sind, den Stellenwert der Schule überzubewerten, könnte ihnen über das Projekt und ihre Beteiligung ein Stück Erziehungsverantwortung zurückgegeben werden. Die Erfahrungen in der Projektarbeit, die ja gerade andere als leistungsbezogene Stärken der Heranwachsende zum Vorschein bringt, bietet darüber hinaus die Möglichkeit für Lehrkräfte, Eltern anders gelagerte Rückmeldungen über ihre Kinder zu vermitteln. „Soko“ ermögliche über die aktive Mitwirkung der Eltern hinaus auch eine andere Kultur der Rückmeldung, wie ein Lehrer es beschreibt: „Das ist schon auch ein Umdenken, das man fördern muss. Also bei vielen, bei manchen Eltern ist immer noch das Denken da, wenn sich der Lehrer zu Hause meldet ist es sofort etwas Schlimmes. Und ich finde, das gehört auch zu einer sozialkompetenten Schule, dass man den Kontakt so ausweitet, dass man ruhig auch mal etwas Gutes zurückmeldet“. Es spricht also einiges dafür, die „Soko“ auch als Weiterentwicklungsschritt in der Elternarbeit zu nutzen. Kontrovers dazu liegt das Argument der Schulleiterin, die zunehmend Bedenken hat, die Hauptschule umstandslos für Eltern zu öffnen, denn dadurch beschneide man entwicklungs-dynamisch gedacht, den Raum zur Abgrenzung und Neuorientierung in außerfamiliären sozialen Bezügen der Heranwachsenden, die die Arbeit innerhalb der „Soko“ zum Hauptgegenstand macht. Die verschiedenen Erfahrungen in der Elternarbeit summieren sich so zu einem ambivalenten Für und Wider.

Inzwischen arbeitet die Schule im Rahmen ihrer Schulentwicklung an der Festlegung eines Schulethos. Sie stellt dabei fest, dass die Leitlinien der „Soko“ als Teil des Schulethos begriffen werden müssen. Sie integrieren sich damit in ein erweitertes Ganzes. Auf diese Weise neu entstehende Bezüge immer wieder zu erkennen, zu definieren und daraus Aufgabenstellungen abzuleiten, ist Teil der Organisation einer ‚Sozialkompetenten Schule‘, die die Schulleiterin als ein „schwingendes Modell“ bezeichnet. Schließlich greift eine ‚Sozialkompetente Schule‘ nach Ansicht der Rektorin auch auf die Ressourcen „ihrer Leute“, sprich der Projektbeteiligten Fachkräfte zurück, und ist deswegen unter Gesichtspunkten der Personalentwicklung zu durchdenken.

„Wenn da jetzt einer einen neuen Schwerpunkt mit rein bringt, dann kucken wir, wie können wir es vernetzen. Die kommen nicht zufällig zu uns, wir schreiben Stellen aus seit drei Jahren. Heute kommt eine Leib-und-Magen-Musikerin, da wird jetzt ein ganz neues Highlight wahrscheinlich möglich sein. (...) Der Lehrer muss sich wohlfühlen, es ist oft ein undankbarer Job, in dem man wenig Unterstützung hat und wenn dann die eigene Stärke sichtbar wird auch für die Schüler, dann wird es erträglicher. Die meisten Lehrer haben etwas, was sie persönlich den Schülern zeigen“ (Schulleitung, Juni 2006).

Die Klärung der strukturellen Form einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ dient also weniger dazu, ein Generalkonzept festlegen zu wollen, denn das Modell soll schwingen, d.h. sich neu auf Situationen und Menschen einstellen können und ist deswegen nur von temporärer Gestalt. Wichtig sei die Anschaulichkeit, die damit erzielt wird und die nach innen hin der Selbstvergewisserung dient und das Modell nach außen hin diskutierbar macht, so die Schulleiterin.

Lernschritt drei: Bedarfsorientierte Umsetzung der Projekte

Das klassenspezifische Projektecurriculum wurde folgendermaßen definiert:¹¹

- Die fünften Klassen werden durch Projektarbeit in der Gruppenfindung unterstützt. Vorgesehen ist ein 2tägiges Training pro Klasse.
- Für die sechsten Klassen sind zwei Teilprojekte zur Gewaltprävention und zur Aufklärung vorgesehen.
- Das Projektangebot für die siebten Klassen stellt gesundheitsbezogene Fragen in den Mittelpunkt.
- Die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe acht sollen in zwei Teilprojekten lernen, sich über die Schule hinaus in Bezug auf Fragen der Berufsfindung und Lebensgestaltung zu orientieren und selbstbestimmte Zielsetzungen zu gewinnen.
- „Fitmachen zum Durchhalten“ heißt das Motto für das Projekt in Klassenstufe neun. Gemeint ist die gezielte Vorbereitung auf Anforderungen im Arbeitsleben.

„Bei allen Trainings kamen wir einige Tage zuvor in die jeweilige Klasse und arbeiteten mit den SchülerInnen Ziele und Bedarfe für das Training heraus. Daraufhin erstellten wir ein passendes Trainingsdesign. Auch während der Trainings entschieden wir oft situativ, wenn wir eine andere Übung für passender hielten. Eine große Flexibilität ist hierbei sehr wichtig“ (Projekttrainer Mobile Jugendarbeit).

Mit den im Projektmitelantrag ausgewiesenen Teilprojekten hat sich die Schule zwar auf eine regelmäßige Angebotsform festgelegt, die thematische Ausgestaltung der Trainings

¹¹ Daneben finden Streitschlichterausbildungen und ein Projektangebot zur kooperativen Zusammenarbeit aller KlassensprecherInnen statt.

haben die Projektbeteiligten jedoch wohl wissend nur pro forma angegeben und von Beginn an mit der Frage verbunden, was bringt die jeweilige Klassendynamik aktuell am geeignetsten weiter? Konzentrationstraining, Kämpfen, Impulskontrolle, Handynutzung sind die konkreten, nicht antizipierbaren Themen, die aus der Situation heraus gewonnen sind und in den Projekten vertieft wurden. Diese flexible Vorgehensweise wird als nach wie vor richtig und erfolgreich erlebt.

2.3.4 *Einschätzungen und Bewertungen der Projektarbeit durch Lehrkräfte und Schulleitung*

Flexibilität und Bedarfsorientierung als Stärke des Modells

Der größte Vorteil entsteht durch die Flexibilität des Modells, darin sind sich die Befragten einig. Die Flexibilität wurde zunächst aus der Überlegung heraus eingeräumt, eine größtmögliche Partizipation der Lehrkräfte als Experten der aktuellen Bedarfslage in ihren Klassen zu erzielen und ihnen damit von vorne herein einen verantwortlichen Part zu geben. Inzwischen spielen die somit gewonnenen Erfahrungen selbst in ganz generelle Diskussionen hinein:

„Wenn wir darüber diskutieren, wie ist so ein Kind oder wie geht man mit ihm um, wenn er schwierig ist, dann ist die Handlungspalette über „Soko“ mittlerweile eine größere, auch für die Schüler aber auch für uns Lehrer. Oder wenn eine ganze Klasse extrem schwierig ist: fange ich jetzt an die einzelnen anzustrafen? – ein Konzept, das nicht immer funktioniert – oder fange ich an zu gucken, wo sind die Wurzeln? Oder fange ich an, ganz weg von der Schule zu denken, mache zunächst mal ein Projekt, wo ich die in ein positives Erleben bringe und darüber wieder an die Schule bringe“ (Schulleitung Juni 2006).

Das Beispiel zeigt, dass nicht nur eine flexible inhaltliche Gestaltung der Einzelprojekte, sondern auch Flexibilität im Denken, z.B. in Bezug auf Ablaufprotokollen bei schulverweigernden Haltungen, für wichtig und als ‚Empowerment‘ der Schule empfunden werden.

Ein Effekt, der sich im dritten Projektjahr formulieren lässt, besteht in einer erhöhten Aufmerksamkeit der Lehrkräfte gegenüber dem aktuellen Bedarf „nicht nur von einzelnen sondern von der ganzen Klasse“ (Schulleiterin Juni 2007). Interessant daran ist, dass die Fachkräfte, indem sie sich von einer individualisierenden Perspektive auf die Heranwachsenden lösen („jemand funktioniert nicht in der Klasse“) und den Klassenverbund betrachten, einen Ressourcenzugewinn erleben. Die Ressourcen der Klasse freizusetzen bedeutet, Störungen – als Beispiel wurde ein Diebstahl genannt - Vorrang zu geben: „Sie quälen sich damit und setzen sich auseinander und man geht Schritt für Schritt weiter und die ganze Klasse beschäftigt sich mit der Sache. Dadurch trennen sich Zuschauer und Nichtmehrzuschauer. Ich habe das Gefühl, diese Nichtmehrzuschauer werden stärker und mehr“. Was die Schulleiterin hier beschreibt ist ein Moment der Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit, der sich in der demokratischen Gemeinschaft (just community) realisiert und der sich bei gegebenem Anlass flexibel aus Unterrichtssituationen heraus entwickelt.

‚Coopetion‘ – sich im kooperativen Wettbewerb zeigen

Die Schule nutzt die Teilnahme an landesweiten Schulentwicklungskongressen und stellt „Soko Ostheim“ mehrfach vor, zwingt sich dazu, sich immer wieder in die Karten schauen zu

lassen. Aus der kollegialen Beurteilung über die Einzelschule hinaus gewinnt sie eine Vergleichsperspektive zu ähnlichen Projekten andernorts und stellt dabei fest, dass gerade die Vernetzung der Projektmodule untereinander eine Besonderheit darstellt: „Einzelne Programme haben viele Schulen ähnliche, weil der Bedarf ein ähnlicher ist. Die kaufen einzelne Bausteine oft dann ein, wenn was passiert ist“ (Schulleitung Juni 2006).

Auf dem Weg zu einer eigenen Wissensbasis

Lernziel der Fachkräfte ist, sich die notwendigen Kompetenzen zur Evaluation offener Prozesse anzueignen. Dabei liegt auf der pädagogischen Einschätzung von Schülerinnen und Schülern besonderes Gewicht. Mit dem Lernziel ‚Evaluation‘ erhofft sich die Schule, eine Möglichkeit zur Vereinheitlichung der Schülerbeurteilung zu gewinnen, die über individuelle Lehrereinschätzungen hinausgeht. Dadurch dass mehrere Personen Jugendliche in verschiedenen Facetten wahrnehmen, sollte eine ausgeglichener und „weichere“ Sicht zustande kommen können. Inzwischen hat die Schule zwei Lehrerinnen zu Evaluationssonderbeauftragten mit Deputat bestimmt, die Wissen und Können erwerben und es an das Kollegium weitergeben. An deren Wissenserwerb ist zugleich die konkrete Aufgabe, die Eingangsstufe der jeweiligen Schulart umzuwandeln, gebunden, eine Feuerprobe also, um auszutesten, wie es geht, konsequent vom Bedarf her zu denken. Darüber hinaus ist mit der neu erworbenen Evaluationskompetenz bereits ein zweites Interesse verbunden: Die Teamarbeit unter den Lehrkräften soll Gegenstand der Bewertung werden und damit ein Kernbereich moderner schulpädagogischer Fachlichkeit. Die Perspektive ist nicht zufällig entstanden, sondern hängt mit den Erfahrungen der „Soko Ostheim“ unmittelbar zusammen: „Ich denke, das ist schon symptomatisch, dass es sich überträgt auf das Kollegium, zu schauen, welche Strukturen haben wir da“ (Schulleitung Juni 2007).

Öffnung der Schule auf Expertenebene

„Schulentwicklung ist unglaublich viel schneller als noch vor Jahren“ (Schulleitung Juli 2007). In dieser – nicht nur für die Ostheimschule, sondern – für alle Schulen offenen Zeit ist Kompetenzentwicklung jedoch nicht als rein schulpädagogische Angelegenheit zu sehen. Zentral ist das Zusammenwirken mit anderen Professionen, insbesondere mit sozialpädagogischen Angeboten. Zwei, die gemeinsam unterrichten, eine Lehrkraft und eine sozialpädagogische Fachkraft, ist eine Zielvorstellung, die die Schulleiterin mehrfach betont. Hinterlegt ist dieser Idee eine notwendige Entmischung von Rollen und Kompetenzbereichen: „Weil man [als Lehrkraft] einfach gezwungen ist, permanent Sozialarbeit zu machen in der Hauptschule, und wir können das nicht, wir haben das nicht gelernt (...) An dem Punkt wird es unprofessionell, wenn wir alles machen“ (Schulleitung Juni 2007).

2.3.5 Erfolge und Erfolgsindikatoren aus Sicht von Schule und Kooperationspartner

Auf die Eingangsfrage im zweiten Interview, welche positiven Veränderungen derzeit an der Schule festzustellen sind, tragen die befragten Lehrkräfte eine Reihe von Befunden zusammen, die sich (1.) in dem, wie Schülerinnen und Schüler wirken, (2.) in ihrem Selbstverständ-

nis soziale Angebote zu nutzen und (3.) in einer neuartigen Mitwirkung an der Repräsentation der Schule zeigt:

Positives Sozialverhalten

- Schülerinnen und Schüler werden zusehends von Außenstehenden gelobt. Dies sei Indikator für positive Veränderungen im Sozialverhalten;
- Die Lehrkräfte stellen fest, dass es angenehmer ist mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten und dass sie überwiegend integriert werden können; typische Berührungsängste und Abwertungen zwischen Jungen und Mädchen haben sich durch die Förderung der Klassengemeinschaft auflösen lassen;

Nutzung einer sozialen Struktur in der Schule

- Zu beobachten ist, dass SchülerInnen selbstständig die Streitschlichter aufsuchen und die Angebote des Jungen- und Mädchencafes gerne nutzen;
- SMV arbeite selbstständig und organisiere ein ganzes Schuljahr;

SchülerInnen in verantwortlichen Rollen

- Eine Reihe von Ritualen habe sich im Schulleben eingespielt so z.B. dass Schülerinnen und Schüler die Schule nach außen vertreten, dass Schulsprecher zugleich Streitschlichter sind und dadurch eine hohe Vorbildfunktion genießen, dass sich HauptschülerInnen melden, um einen aktiven Part bei der Schulanmeldung zu übernehmen oder dass die Einschulung der vorgezogenen Grundschulförderklasse von Achtklässlern gestaltet wird.¹²

Auf einem letzten Austauschtreffen berichten nicht Schulleitung oder Lehrkräfte, sondern der Kooperationspartner vom Erfolg des Modells an der Ostheim-Schule. Wie er selbst bemerkt, basiert diese Bilanz nicht auf einer alltäglichen sondern einer sporadischen Einsicht in das Schulgeschehen, da er nur zu den Trainings und zu den Treffen der Steuerungsgruppe an der Schule präsent ist und dazwischen mitunter ein Viertel Schuljahr vergeht. Seine Erfolgsbilanz stellt den erhofften ‚signifikant messbaren‘ Faktoren ‚signifikant spürbare‘ gegenüber:

- Die geplante Kompetenzentwicklung im Bereich der Evaluation hat nicht stattgefunden. Anstatt einer Fremdevaluation des Konzepts habe man selbst Fragebögen für Schülerinnen und Schüler entwickelt, die jedoch nur gefällige Ergebnisse und keine tiefer gehenden Erkenntnisse zur Bestimmung einer Wirkung hervorbrachten.
- Was bleibt ist ein Gefühl, das sich mit dem Betreten der Schule einstellt und sie als Schule mit „gutem Geist“, an der sich die Schülerinnen und Schüler zwar auch zoffen, aber nicht ernsthaft Feind sind, ausdrückt.

Keine Indikatoren für Erfolg?

- Schülerzufriedenheit: Dass die Projektarbeit bedeutungsvoll für die Schülerinnen und Schüler ist, zeigt sich daran, dass der Kooperationspartner einen hohen Assoziations-

¹² Auch dieses Ergebnis kann als Moment einer Organisationsentwicklung gedeutet werden, denn wie Wulf u.a. nachweisen, sind Reformen und Veränderungsprozesse in Institutionen maßgeblich an die Schaffung neuer Rituale gebunden. „Erst diese ermöglichen den Zusammenschluss mehrerer sozialer Subjekte zu gemeinsamem Handeln“ (Wulf 2005: 17).

wert besitzt. Die Schülerinnen und Schüler sprechen ihn nach längerer Abwesenheit so an, als wäre er ein beständiger Teil der Schule und als ließen sich die kurzzeitigen Trainingseinheiten jederzeit ad hoc fortsetzen.

- Steuerungsgruppe als Initiative zur kollegialen Reflexion: Auch die Äußerungen der beteiligten Lehrkräfte zur Bedeutung des „Soko“-Konzepts für ihre Arbeit wertet der Kooperationspartner als bemerkenswert. Lehrkräfte beschreiben die regelmäßig stattfindende Steuerungsgruppe als unkomplizierten Raum, individuelle Beobachtungen und Einschätzungen einzubringen, die dann auf gewinnbringende Weise gemeinsam reflektiert werden.

2.4 Das Modell der Riedseeschule

Mit der Förderung erhält die Hauptschule erstmalig die Möglichkeit, „sich in einem bestimmten Zeitrahmen intensiv bestimmten Aspekten des sozialen Lernens zuzuwenden“ (Lehrerin April 2007) und damit sozialpädagogische Zugänge zu Heranwachsenden strukturiert ins Schulkonzept einzubinden. Die schulische Neuerung entwickelt sich zu einem stadtteilorientierten Modell einer ‚Sozialkompetenten Schule‘.

2.4.1 Die Schule und ihr Umfeld

Die Riedseeschule hat die Besonderheit, dass Grundschul- und Hauptschulbereich räumlich durch mehrere Straßenzüge getrennt sind. Während die Grundschule in einem Altbau untergebracht ist, liegt die Hauptschule in einem Trakt des Rembrandtschulzentrums, das in der Schularchitektur der siebziger Jahre sachlich kühl wirkt und sich ins benachbarte Königin-Charlotte-Gymnasium fortsetzt. 138 Mädchen und Jungen besuchen den Hauptschulbereich, 259 die Grundschule. An der Schule ist noch keine Schulsozialarbeit angesiedelt.

Möhringen liegt im Unterschied zu den anderen Modellstandorten nicht im Kernstadtbereich sondern außerhalb des Stuttgarter ‚Kessels‘ in Richtung Filderstadt. Bekannt ist der Stuttgarter Außenbezirk v.a. durch Stuttgarts große Musical Hall und durch Niederlassungen größerer Firmen aus dem Dienstleistungsbereich.

Möhringen ist ein Stadtteil, in dem man auf die Schule zugeht. Das fängt beim Jugendhaus als langjähriger Partnereinrichtung an, die ein Interesse daran hat, Jugendliche besser (auch unter dem Einfluss von Schule) zu verstehen, geht über die Kirchengemeinde bis hin zum Gewerbe- und Handelsverein — „mit denen man schon immer kooperiert“. Auf diese Weise entstehen Ideen, „manchmal fast zu viele“ so die Schulleiterin. Auch melden sich kontinuierlich Privatpersonen, die sich als Ehrenamtliche zur Nachhilfe bereit erklären. Der positiven Außenwahrnehmung der Schule gehen jedoch Anstrengungen v.a. der Schulleitung voraus. Das dafür notwendige Engagement beläuft sich darauf, „die Schule stark nach außen zu vertreten, Kontakt zu halten und Beziehungen zu pflegen“ (Lehrerin April 2007).

In der Gegenseitigkeitsstruktur, in der sich Schule und Stadtteil jeweils als Ressource begreifen, liegen Möglichkeiten und Perspektiven für die Hauptschulabsolventen in ihrem unmittelbaren Umfeld, z.B. im Hinblick auf Betriebspraktika und Lehrstellen. Problematisch erachtet die Schulleiterin die Tatsache, dass der Einzugsbereich der Schülerinnen und Schüler längst nicht mehr auf den Stadtteil Möhringen begrenzt sei, sie statt dessen aus einem großen Umkreis, aus Stadtteilen mit einer teilweise ganz anderen Sozialstruktur kommen und der Stadtteil deswegen nicht für alle zugleich auch einen Lebensmittelpunkt bildet.

2.4.2 *Schwerpunkte und übergreifende Themen der Schule*

Da die Schülerinnen und Schüler sich verändert haben, sei es für Hauptschule gegenwärtig wichtig, Lernangebote zu finden, die das berücksichtigen. Gemeint sind die Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen, schulische Anforderungen zu bewältigen ebenso wie ihre Befähigung, Freizeit sinnvoll zu gestalten – zwei Hauptargumente im Projektmitelantrag. Gegenüber Schulstandorten in sozialen Brennpunkten seien diese sich verändernden Grundbedingungen für das, was Schule zu leisten habe, zwar später eingetreten, erfordern aktuell jedoch verstärkte Aufmerksamkeit.

Möglichkeiten und Gelegenheiten für neue Lernangebote sehen die Befragten hauptsächlich in den bestehenden Bezügen der Schule in den Stadtteil hinein. Eine weitergehende Öffnung der Schule gegenüber dem Sozialraum hat aus Sicht der Schulleitung zwei Haupteffekte: Schule könne sich professionelle Hilfe holen, um auf Probleme der Jugendlichen einzugehen und sie könne über die Gestaltung von Angeboten außerhalb der Schule die Präsenz von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in der Stadtteilöffentlichkeit erhöhen.

Der Bezug der Schule auf ihr Umfeld sei auch wichtig, um Schülerinnen und Schüler im Kontext ihrer Herkunftsfamilien und den außerschulischen Bedingungen ihres Aufwachsens kennen zu lernen, „um bestimmte Probleme besser verstehen zu können. Wo verbringen die ihre Freizeit? Was haben die für Möglichkeiten? Wie leben die überhaupt? Welche Fördermöglichkeiten gibt es im Stadtteil? Oder mit wem kann man etwas in die Wege leiten, das noch zusätzlich außerhalb des Unterrichts läuft“ (Lehrerin April 2007).

Der Ausbau kooperativer Angebote wie auch das Erschließen neuer Angebotsstrukturen ist zugleich aber auch gebremst durch das Fehlen adäquater Finanzierungsmöglichkeiten. Als teilweise paradoxe Handlungsaufforderung fasst die Schulleitung daher den erweiterten Gestaltungsspielraum des neuen Bildungsplans auf, an den gerade keine zusätzlichen wirtschaftlichen Entscheidungsspielräume der Einzelschulen gebunden sind. Die strukturelle Grenze, die über das Angewiesensein auf Projektfinanzierungen gegeben ist, führe schließlich zu einer Kurzfristigkeit, die sich auch inhaltlich auswirkt: „Diese wenige Nachhaltigkeit, darunter leide ich gerade“ (Schulleitung April 2007). Um beispielsweise das Kooperationsangebot des benachbarten Gymnasiums sinnvoll aufzugreifen, sprich die Gymnasiasten darin anzuleiten, Nachhilfe für Hauptschüler zu gestalten, wäre mehr Flexibilität erforderlich durch etwa eine auftragsbezogene Freistellung von Lehrkräften oder der Schulleitung.

2.4.3 *Das Konzept der ‚Sozialkompetenten Schule‘ und dessen Umsetzung*

„Das kriegen doch wieder andere Schulen“ - Die Schulleiterin rechnete sich zunächst wenige Chancen auf Förderung aus, da die Riedseeschule weder Schule im sozialen Brennpunkt ist noch Schulsozialarbeit an der Schule angesiedelt ist. Der Impuls, sich an der Ausschreibung zu beteiligen, kam durch das Jugendhaus. Aus dem Bestehenden heraus ließ sich in Kooperation zwischen Schulleitung, Jugendhausleitung und Regionalleitung des Trägers ein sich sukzessive erweiterndes Konzept entwickeln. Die Grundidee sieht zwei Bereiche vor. Zum einen klassenstufenbezogene Projektangebote, die verpflichtend im Rahmen von Unterricht stattfinden und teilweise durch einen inhaltsbezogenen Elterninformationsabend ergänzt werden, und zum anderen ein freiwilliges Angebot für die Klassenstufen fünf bis sieben in Form des Schülercafés mit Mittagstisch im Jugendhaus, einer Lern-AG und offenen Freizeitangeboten. Das Modell wird mit insgesamt 12.143€ gefördert.

„Das Besondere an unserem Konzept ist, dass Sozialkompetenz in den Stadtteil reingetragen wird“ (Schulleitung Juni 2006). Um Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einzuräumen, „zu zeigen was sie können“, sei ein Modell wie das der ‚Sozialkompetenten Schule‘ unheimlich sinnvoll, indem es das typische Bild von Hauptschülern punktuell zu verändern hilft. Strategie der Schule ist es, für die Absolventen dadurch nach der Schule Türen in einem ganz konkreten sozialräumlichen Bezug zu öffnen. Gleichwohl ist den Lehrkräften klar, dass sie den Einfluss der Elternhäuser wie auch die Struktur des Arbeitsmarktes nicht verändern können. Daher gilt es, sie „realistisch zu ermutigen“. Damit dies gelingen kann, ist wichtig, dass die Projektangebote außerhalb der Schule stattfinden und von der Stadtteilöffentlichkeit wahrgenommen werden.

Im Einzelnen waren das die folgenden Projekte:

- Ein Zirkusprojekt für die Klassenstufe fünf ist Beitrag zu einem positiven Selbstkonzept. Der oft durch Demotivation getrübe Übergang von der Grund- in die Hauptschule soll optimiert werden, indem ein Erfahrungsfeld gesucht wird, in dem die eigene Befähigung anstatt eigene Leistungsgrenzen und Misserfolge wahrgenommen werden. Hier lernen die Schülerinnen und Schüler vor allem Durchhaltevermögen bis hin zur Aufführung in der Stadtteilöffentlichkeit.
- Das Projekt für die sechsten Klassen spannt einen weiten Zusammenhang zwischen entwicklungsbezogenen Fragestellungen in der Pubertät, Gesundheit, Ernährung und Bewegung. Es ist zeitweise in eine Mädchen- und eine Jungengruppe organisiert. Seine Grundlage entnimmt es der Beobachtung, dass sich gerade in der sechsten Klasse die Geschlechter gegenseitig fremd werden und eine größere Unsicherheit in Bezug auf den eigenen Körper entsteht. Das Projekt will neben Aufklärung v.a. auch den Raum zur Selbstthematization bieten.
- Geschlechtsspezifisch aufgeteilt lernen Mädchen und Jungen der siebten Klassen Strategien, um gewalttätige Auseinandersetzungen zu vermeiden und sich gegebenenfalls angemessen zur Wehr setzen zu können.
- Weitgehend medial werden Fragen, Ängste und Unsicherheiten in Bezug auf Drogen reflektiert – ein Projekt, das sich an Achtklässler richtet.

- In Klasse neun sollen Komponenten von sozialer Kompetenz vertieft werden. Inhaltlich konzentriert es sich auf den bevorstehenden Berufseinstieg.

Eine Arbeitsaufteilung zwischen den Projektverantwortlichen wurde schnell gefunden: immer eine hauptamtliche Jugendhaus-Fachkraft und ein bis zwei Lehrkräfte sind für die Ausarbeitung eines Projektbausteins zuständig und setzen ihn um. So kann in kleinen Arbeitseinheiten trotz der Schwierigkeit konträrer Arbeitszeiten intensiv gearbeitet werden. Die Jugendhausfachkräfte schlagen weitere Projektpartner für einzelne Bausteine vor. Im Zeitrahmen von mehreren Tagen werden die Projekte dann jeweils durchgeführt. Im Jugendhausteam berichtet man sich gegenseitig über die Erfahrungen in den Projekten ebenso wie sich die KlassenlehrerInnen gegenseitig informieren.

2.4.4 *Einschätzungen und Bewertungen der Projektarbeit durch Lehrkräfte und Schulleitung*

Die ‚Sozialkompetente Schule‘ als ein längerfristig angelegtes Gesamtkonzept war für die Schule ein Einstieg in eine fest vereinbarte, thematisch fokussierte Kooperation mit der Jugendhilfe. Interessant ist daher zu fragen, welche (Kooperations-)Erfahrungen die Lehrkräfte im Rahmen eines so strukturierten Modellvorhabens machen und auf welche Resonanz es auch außerhalb der Schule trifft:

Ein Mehr an Verbindlichkeit

Durch die Entwicklung zur ‚Sozialkompetenten Schule‘, haben sich auf verschiedenen Ebenen neue Verbindlichkeiten eingestellt. So war die Kooperationsbereitschaft zwischen Hauptschule und Jugendhaus vor Einführung des Modellvorhabens zwar vorhanden, die Kooperation hat sich aber über eine sporadische Zusammenarbeit und einen gemeinsam angebotenen Mittagstisch im Jugendhaus hinaus nicht weiter ausbauen lassen. In diesem Bereich hat also eine Kooperationsverdichtung stattgefunden. Im Fortgang der Zusammenarbeit von Jugendhaus und Schule rücken stärker als erwartet organisatorische Fragen in den Blick. Ein gemeinsamer Ausflug bedeutet für die Schule beispielsweise einen ungleich höheren Organisationsaufwand als für das Jugendhaus.

Gleiches gilt für die Projektarbeit, an die nun auch andere Erwartungen gerichtet sind: Erfolgte diese bisher auf der Basis freiwilligen Engagements von Lehrkräften und wurde als Kann-Leistung behandelt, wird ihr inzwischen generell ein anderer Status mit mehr Verbindlichkeit zugewiesen:

„Früher lag das in der Hand der einzelnen Leute, die das gerne und gut gemacht haben, denn da war persönliches Engagement dahinter. Jetzt ist das ein Konzept der Schule und es wird insgesamt solchen Dingen mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Von daher hat es noch mehr Gewicht“ (Lehrerin April 2007).

Das Konzept der ‚Sozialkompetenten Schule‘ ist mit dem Anspruch verbunden, schließlich auch eine hohe Verbindlichkeit im Kollegium zu erzielen. „Mir ist aufgefallen, dass viele Lehrer in dieses Thema eingestiegen sind. Es gab zuvor schon viele, die viel machten. Aber es gab einen ganzen Block, der sich rausgehalten hat. Durch diese Bausteine sind sie auch ein

Stück mit hinein gekommen“ (Schulleitung April 2007); an anderer Stelle findet die Schulleiterin dafür folgende Erklärung: „Das war etwas, wo sich viele darunter subsumieren konnten. Ihre Aktivitäten und Vorstellungen verwirklichen konnten.“

Genaue Dokumentation und zugleich Offenheit in der Gestaltung

Die projektbeteiligten Lehrkräfte nehmen sich Zeit, die Planung, die Umsetzung und die spezifischen Erfahrungen genau zu dokumentieren und zentral abzulegen, um dieses Erfahrungswissen der KollegIn im Folgejahr bereit zustellen. Gleichzeitig gilt eine Offenheit in der inhaltlichen Ausgestaltung der Projektangebote. Es hat sich als sinnvoll herausgestellt, dass die jeweils verantwortlich beteiligten Lehrkräfte ausgehend von ihrer Klassensituation, Inhalte festlegen. „Natürlich ist der Rahmen abgesteckt und es findet auch in Kooperation mit dem Jugendhaus statt, aber für mich ist das Motivation, dass ich Inhalte nehmen kann oder das ausgestalten kann, so wie es für meine Schüler sinnvoll ist“ (Lehrerin April 2007). Die Dokumentation dient demnach nicht dem Ziel einer Standardisierung, sondern „jeder kann dort das Fazit des anderen lesen“, d.h. die Schule schafft sich dadurch eine eigene Wissensbasis und einen Ort der Reflexion: „Davon lebt das auch, dass man die Erfahrungen weitergibt“.

Allseits positive Zwischenbilanz als Bestärkung

Bereits im Rahmen des zweiten Austauschtreffens im April 2006 berichten Projektverantwortliche über eine Reihe von vornehmlich positiven Wahrnehmungen des Kooperationsprojekts, die sie als Zeichen, auf dem richtigen Weg zu sein, interpretieren:

- Der Kreis der Kooperationspartner habe sich zwischenzeitlich unproblematisch erweitern lassen. Für die Schule ist dies eine insgesamt erstrebenswerte Auswirkung, dass außerschulische Partner mehr Gestaltungsraum in der Schule erlangen.
- Seitens der Eltern werden die Projektangebote generell und auch über die Planungsphase hinaus begrüßt.
- Die Rückmeldung des Kooperationspartners Jugendhaus bekräftigt die sinnvolle Ausgestaltung der Projektangebote. Sinnvoll ist aus Sicht des Jugendhauses insbesondere der Raumwechsel zwischen Schule und Jugendhaus und damit auch die Möglichkeit, Jugendliche für zukünftige Belange auf das Jugendhaus zu verweisen.
- Auffallend ist weiterhin die mit einzelnen Projekten erzielte Außenwirkung. Z.B. hat das Zirkusprojekt mit 200 Besuchern aus dem Stadtteil inzwischen auch öffentliches Interesse geweckt.

2.4.5 Erfolge und Erfolgsindikatoren aus Sicht der Beteiligten

Im Gespräch mit den Projektverantwortlichen wird insgesamt deutlich, dass die Einführung der ‚Sozialkompetenten Schule‘ als erfolgreicher Verlauf aufgefasst wird. Die folgende Aussage verdeutlicht diese Sichtweise:

„Ich weiß, wenn die Kinder aus der Grundschule kommen und Hauptschulempfehlung bekommen, sind die eigentlich auch von zu Hause aus demotiviert. (...) Zu sehen, wie unsere Neuner jetzt neulich die neuen Viertklässler beim Tag der offenen Tür durch die Landschaft geleiteten und einen guten Eindruck

hinterließen, da habe ich das Gefühl, da schaffen wir doch eigentlich ganz viel. Das hat mit dieser sozialen und personalen Kompetenz sehr viel zu tun“ (Schulleiterin April 2007).

Die Aussagen der Befragten zu den konkret erzielten Erfolgen lassen sich in zwei Dimensionen von erfolgreicher Projektarbeit bzw. von Erfolg unterscheiden: zum einen sind das erzielte Erfolge, die den einzelnen Teilprojekten zugeschrieben werden, und zum anderen sind das erfolgreiche Entwicklungen, die im weiteren Kontext der ‚Sozialkompetenten Schule‘ anzusiedeln sind.

Erfolge, die den einzelnen Teilprojekten zugeschrieben werden

Aus Reflexionsgesprächen unter Kollegen, Gespräche mit Schülerinnen und Schülern, mit den JugendhausmitarbeiterInnen und mit Eltern ebenso wie durch die Beobachtung der Jugendlichen ließ sich folgende Erfolgseinschätzung vornehmen:

Das Zirkus-Projekt hat nicht nur für Aufsehen im Stadtteil gesorgt, ihm wird auch das gesteigerte Vermögen der Schülerinnen und Schüler, im Team zu arbeiten und an unterrichtlichen Aufgabenstellungen konzentriert dran zu bleiben, zugeschrieben, so eine Lehrerin. Aus dem Projektzusammenhang „gesund und fit“ zeigte sich „ein Mehr an Vertrautheit in der Klasse, eine ruhigere Atmosphäre, was den Umgang der Geschlechter miteinander betraf“ (Lehrerin auf dem letzten Austauschtreffen). Vorsichtig formuliert die Lehrerin die Wirkung, die sich aus dem Projektbaustein für Klasse 7 resümieren ließ: „Es ist aufgefallen, dass der Versuch innerhalb der Schülergemeinschaft da war, Konflikte mehr verbal zu lösen oder sich Hilfe zu holen.“ Die Thematisierung von Drogen hatte (interessanterweise) zur Folge, dass Drogen kein großes Thema mehr in der Schule sind. Aus dem Projektgedanken in Klasse neun ließ sich die Idee für eine Lehrstellenbörse und ein Patenschaftssystem zur Unterstützung des – auch in Möhringen schwierigen – Übergangs entwickeln. Erfolgreich ist die so ausgebaute schulische Berufseinstiegshilfe dadurch, dass tatsächlich mehr Ausbildungsplätze gefunden werden und die Paten nicht nur punktuell begleiten, sondern ihre Begleitung der Jugendlichen über eine weitere Strecke fortsetzen.

Impulse für weitere erfolgreiche Entwicklungen

Nicht nur unmittelbar die Projektbausteine, auch andere Elemente werden als Zugewinn im Rahmen einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ erfahren. Eine Lehrerin nennt den Aufbau einer erfolgreichen Hausaufgabenbetreuung, eine Vertiefung der Kooperation mit dem Jugendhaus und schließlich den im Zuge der positiven Erfahrungen mit erlebnispädagogischen Zugängen an der Schule errichteten Hochseil- und Niederseilgarten.

2.5 Das Modell der Schillerschule

Das Modellvorhaben ‚Sozialkompetente Schillerschule‘ wird mit 2.000€ gefördert. Mit dieser vergleichsweise kleinen Antragssumme ist es strukturell mehr als andernorts darauf angewiesen, die damit realisierbaren Projektbausteine mit weiteren schulischen Angeboten zu vernetzen, um einen Gesamtzusammenhang zu erzielen. Der Schule gelingt dies, aufgrund von zwei

Voraussetzungen: ein ausgeprägtes Interesse im Kollegium an erlebnispädagogischen Arbeitsmethoden und eine schüler- und nicht angebotszentrierten (Auswertungs-)Perspektive.

2.5.1 Die Schule und ihr Umfeld

Die Schillerschule in Bad Cannstatt ist gebundene Ganztagschule im sozialen Brennpunkt mit über 40 Lehrkräften. Sie grenzt an den Kurpark. 255 Schülerinnen und Schüler gehen im Schuljahr 2006/2007 auf die Schillerhauptschule, mehr als auf die Grundschule. Der Hauptschulbereich ist überwiegend zwei-, teilweise auch dreizügig. Eine Schulsozialarbeiterin aus dem Team des lokalen Jugendhauses Anna ergänzt das Angebot der Schule im Rahmen einer halben Stelle.

Bad Cannstatt als Einzugsgebiet der Schule ist groß und hat ein für die Schule kaum in Gänze überschaubares Stadtteilleben. Gleichwohl ist die Schule daran interessiert, möglichst viel Wissen aus dem Stadtteil zu erlangen. Mehrere Wissensbereiche zählen: Eltern müsse man persönlich kennen, um die Reaktionen der Kinder zu verstehen. Zu einem obligatorischen Überblickswissen fügen sich auch Kenntnisse zur aktuellen Situation im Jugendhaus, zu Kliententreffpunkten, zur lokal ansässigen Handwerker-Szene oder zur jugendbezogenen Arbeit der Polizei. „Das macht die Sache so schwierig, dass wir im Prinzip überall mit drin sein sollten, wenn wir uns entwickeln wollen und das fast gar nicht machbar ist“ (Schulleitung März 2007). Alles was geht, ist für die Schule wichtig wahrzunehmen, nicht sporadisch und zufällig, sondern aufgabengeteilt im Kollegium: „Sie [im Interview anwesende Lehrerin] macht die Kooperation mit den Kitas, (...) weil wir 14 Einrichtungen haben, müssen noch andere Kollegen mit ran, die Schulsozialarbeiterin kennt die Hilfseinrichtungen“ etc.

Weniger aus den konkreten Problemstellungen der Jugendlichen im Stadtteil, sondern aus generellen Bedingungen des Aufwachsens heute, zieht die Schule Schlüsse, was sie in ihrem Ergänzungsbereich zu leisten habe. Der Lebensalltag von Jugendlichen hätte zunehmend seine Grundlage in einer Wirklichkeit aus zweiter Hand, Eltern würden viel, aber nicht alles was relevant ist leisten, Berührungspunkte mit der Natur haben Jugendliche kaum mehr. Insgesamt entstünden aus diesem Erlebnismangel Lücken in der emotionalen Entwicklung.

2.5.2 Schwerpunkte und übergreifende Themen der Schule

„Wir werden täglich damit überrascht, was noch unsere Aufgabe ist“. Der Schulleiter betont mit dieser Feststellung, die Wachheit gegenüber neuen Ansprüchen an die schulische Arbeit, die im Kollegium inzwischen ganz normal ist. Kollegen, die eindimensional ihre Anstrengungen auf die Gestaltung ihres Unterrichts begrenzen, seien an der Ganztagschule falsch.

Eine Fragestellung, die die Schule bereits seit längerer Zeit bearbeitet, bezieht sich auf Teamarbeit im Kollegium. Sie kann nicht angeordnet werden, sondern müsse sich wie auch andere Arbeitsprinzipien ausgehend von den Menschen, die zusammenarbeiten, entwickeln. Aus

Sicht des Schulleiters gilt es zu klären, wie sich Teams finden können und unter welchen Bedingungen Teammitglieder gut zusammenarbeiten.

In ihrer Entwicklung verfolgt die Schule auch ein methodisches Interesse. Erlebnispädagogik soll Schwerpunkt der schulischen Arbeit werden. Die Voraussetzungen dafür sind im Kollegium gegeben: „Jeder, der ein bisschen sportlich ist und sich was anliest, versucht in die Richtung weiterzuarbeiten, das ist eindeutig“. Darüber hinaus gehöre es während der Lehrerbildung „fast schon zum guten Ton“, ein erlebnispädagogisches Element z.B. den Kletterschein parallel zu erwerben, so der Schulleiter. Die Förderung als ‚Sozialkompetente Schule‘ wird als Entwicklungsschritt dafür genutzt. „Den Schülern Erlebnisse ermöglichen, die mit ihrem Alltag was zu tun haben und die echt sind und die das Herz erreichen. Das ist die Stärke dieser Methoden. Es berührt die einfach, wenn man draußen riecht und sich aufkratzt, auch Körpererfahrungen“ macht. So beschreibt die Trainerin vom Epizentrum den Gehalt dieses Zugangs zu Jugendlichen, den sich die Schule sichern möchte, um „den Kampf nicht zu verlieren“, sprich auch in den höheren Klassen, die Schülerinnen und Schüler auf einer zwischenmenschlichen Ebene noch erreichen zu können, so der Schulleiter.

Die von der Landespolitik geplante Kürzung der Lehrerstunden im Erweiterungsbereich würde zwar nicht dieses neugewachsene Selbstverständnis von Lehrkräften, jedoch die Ermöglichung unterrichtsergänzender Leistungsbereiche wie etwa den Ausbau der Erlebnispädagogik zunichte machen und hat damit eine paradoxe Signalwirkung für die Schule.

„Wir an der Schule sind uns einig, wir würden gerne ein Stunde Mathe oder Deutsch abgeben, weil die Erfolge, die man hier [im Rahmen der SOKO Projektarbeit] erzielt bei Weitem höher sind als irgendwelchen fachlichen Dinge, ohne dass das Niveau der Hauptschule noch weiter sinken würde, im Gegenteil, es würde erhöht, denn das was hier trägt, würde ihnen auch in unterrichtlichen Dingen so viel Leistungssteigerung bringen, dass eine einzelne Schulstunde locker zu handeln wäre“ (Schulleiter Juni 2006).

Schulprogramm und die Ziele der ‚Sozialkompetenten Schule‘ decken sich in wesentlichen Ansprüchen. Beide Programmatiken haben ihre Grundlage in der Persönlichkeitsentwicklung und der Gemeinschaftsförderung.

2.5.3 Das Konzept der ‚Sozialkompetenten Schule‘ und dessen Umsetzung

Die Förderung sozialer Kompetenzen sei etwas, dass sich ‚organisch‘, aus der Beobachtung der Schülerinnen und Schüler und deren Situation entwickle. „Man möchte automatisch etwas daran ändern“ (Lehrerin, März 2007), wenn Defizite in elementaren Bereichen festgestellt werden. Darüber sind sich die Befragten einig und diese Sichtweise sei auch auf das ganze Kollegium zu übertragen. Das, was man sich als Schule erarbeiten müsse, sei eine Struktur der gezielten und regelhaften Förderung.

Gleichwohl stellen die über die bewilligten Mittel realisierbaren drei Angebotsbausteine lediglich einen kleinen, jedoch konzentrierten Teil einer solchen Struktur dar und müssen durch weitere Elemente ergänzt werden. Die Schule hat dies bereits innerhalb ihres Projektmittelantrags vorweggenommen, indem sie eine Fortsetzung der Angebote über den Projektzeitraum

hinaus in Aussicht stellt. Außerdem machen „die Lehrer (..) ja auch Kooperationsspiele, versuchen Tipps und Tricks einzubringen, das läuft ja parallel oder in einzelnen Stunden im Ganztagsbetrieb weiter, gehen Klettern, fahren Kanu“ (Schulleiter Juni 2006). Auch im Rahmen einer Reihe von Diensten, die sich aus dem ganztägigen Schulbetrieb ergeben, lernen Schülerinnen und Schüler Verantwortung zu übernehmen.

Die wohl wichtigste Ergänzung liegt aber in etwas anderem. Eine Fachlehrerin hat federführend etwa zeitgleich mit der Einführung der ‚Sozialkompetenten Schule‘ ein Jahrespraktikum in Betrieben und sozialen Einrichtungen für die siebte Klassenstufe aufgebaut. Am Anfang zäh und oft kritisch hinterfragt entwickelte sich der Vorstoß in der Formveränderung der Schulpraktika zu einem Erfolg. In Klasse acht sei eine andere Lernmotivation da, „die wollen alle Realschule...“. Wie auch mit den aufeinander aufbauenden „Soko“-Bausteinen beabsichtigt die Ganztagschule mit dem Jahrespraktikum, anschauliche Erfahrungsbereiche an die Schule anzubinden, die in ‚modernen‘ Familien nicht mehr geben sind:

„Das war eigentlich mein Ansatz, wenn die Eltern in höherem Maß abgezogen sind von der Gesellschaft, muss auch die Gesellschaft irgendwo was bieten, das die Kinder früher schon interessant einbindet, wo sie dann doch wieder ein größeres außerschulisches Umfeld zum Lernen haben, was eben in das praktische Leben hineinreicht“ (Lehrerin, März 2007).

Das Projektecurriculum der ‚Sozialkompetenten Schule‘

Die Umsetzung der ‚Sozialkompetenten Schule‘ hat an der Schillerschule die Besonderheit, dass sie einzülig geschieht und die Parallelklasse in der jeweiligen Stufe also nicht an den Projektangeboten teilnimmt. Geplant wurden drei Projekteinheiten, die für die einzelne Klasse mit einem besonderen Thema pro Schuljahr in Verbindung stehen.

- In Klasse fünf geht es darum, die neu entstandene Gruppe zu formieren. Wer bin ich, was mag ich, was mag ich nicht? – anhand von Kooperationsspielen und Wahrnehmungsübungen lernen die Fünftklässler sich kennen und zu respektieren.
- Der zweite Projektbaustein erfolgt dann, wenn die Klasse bereits sechste Klasse ist, am Schuljahresende. Das Thema ist grob mit ‚Faires Miteinander‘ umschrieben und findet an drei Tagen in Kompaktform statt. Spektakulärer und lebensnaher als die erste Einheit in Klasse fünf wird hierfür ein Erlebnisparcours entwickelt, der zunächst eine Orientierungstour im Wald vorsieht und später ein soziales Experiment im Stadtteil.
- Gegen Ende des siebten Schuljahres steht für die Klasse dann Suchprävention auf dem Plan. Herauszufinden, was einen stark macht, um der Verlockung von Drogen etwas entgegenzusetzen zu können, soll Ziel sein. Diese Einheit für Klasse sieben hat zum Zeitpunkt des zweiten Interviews noch nicht stattgefunden. Nach Ablauf der zweiten Projekteinheit geben die Projektverantwortlichen jedoch bereits einen konkreten Vorausblick auf das geplante Projekt: „Wir haben uns vorher besprochen, nächstes Jahr wäre ein richtiges Abenteuer, zwei Tage auf der Alb mit draußen übernachten richtig. Raus in die Wildnis, eigene Erfahrungen noch mehr ermöglichen. Es war ursprünglich geplant, dass wir das in acht machen, da sieht man die Flexibilität. Die Aktionen sind tauschbar in der Grundform, es geht letztendlich um Nuancen. Wer weiß, was er gut kann, hat den besten Schutz gegen Drogen, es passt auch gut zu Berufsorientierung“ (Trainerin Epizentrum).

Die in der Aussage anklingende flexible Behandlung der übergeordneten inhaltlichen Themen von Projekten hat folgenden Hintergrund: Aus Sicht der erlebnispädagogischen Trainerin ist

es wichtiger, das Niveau zu bestimmen, dass man mit der Klasse erreichen kann und auf dem man im anschließenden Kurs aufbaut, als die Themenzuordnung, auf die sich der Erwerb sozialer Kompetenzen bezieht: „Es darf keinen Rückschritt im Anforderungsprofil geben. Für uns ist wichtig, dass man einen Aufbau sieht“ (Trainerin Epizentrum Juni 2006).

2.5.4 *Einschätzungen und Bewertungen der Projektarbeit durch Lehrkräfte und Schulleitung*

Eine zentrale Frage der Beurteilung richtet sich an die Vernetzung aller Elemente einer ‚Sozialkompetenten Schule‘: Wie ist sie gelungen und welcher Stellenwert kommt den geförderten drei Projekten darin zu? Die Aussagen der Befragten machen deutlich, dass die über Fördermittel finanzierten Trainings zwar anteilig gering sind, sich jedoch zentral auswirken, bzw. in der pädagogischen Arbeit stets aufgegriffen werden können; Es sind demnach Konzentrate mit starkem Erlebnischarakter innerhalb einer noch offenen Gesamtstruktur.

Um einen anschaulichen Einblick in die Projektarbeit zu vermitteln, soll folgende längere Sequenz aus dem Bericht über eine – zum Zeitpunkt des ersten Interviews gerade abgeschlossene – Projekteinheit für die sechste Klasse zitiert werden:

Lehrer: Ich fand das sehr gut, weil für die Aufgaben, die die Schüler gestellt bekommen haben, hätten sich manche Menschen geschämt. Blumen besorgen ohne Geld. Da haben sie rumgerätselt, wie machen wir das, gehen in einen Laden und sagen, dass wir es für einen guten Zweck brauchen? Dazu haben die sich aufgerafft und haben dem Blumenverkäufer erzählt, sie brauchen die Blumen fürs Krankenhaus, sie wollen Patienten eine Freude machen. Er hat sie weggeschickt. Vor dem Laden haben wir diskutiert. Er hat es gemerkt und ist nach 10 Minuten mit einem Blumenstrauß herausgekommen. Die haben dann gefragt, warum er das gemacht hat und er hat dann gesagt, er hätte Mitleid mit uns gehabt.

Trainerin: Da haben sie ein Problem lösen müssen, die Kinder. Es war nicht die Aufgabe den Blumenstrauß zu besorgen, sondern einem Patienten in der Klinik eine Freude zu bereiten. Dann wurde wild diskutiert, wie bereitet man eine Freude? Dann sind sie in die Stadt und wollten Blumen pflücken, da gibt es keine, dann sind sie auf die Lösung gekommen, zu fragen.

Trainer: Finde ich wichtig, dass man das differenziert. Nicht die Aufgabe betteln zu gehen, wo es um monetäre Dinge geht. Der Weg lag völlig im Ermessen der Gruppe und das ist auch ganz wichtig, dass das so ist. Die haben sich ihren eigenen Weg gesucht, es hat funktioniert. Andere Gruppen haben andere Wege gesucht, die ebenfalls funktioniert haben. Darum ging es, dass die Erreichung des Ziels variabel ist und wir gaben die Verantwortung für die Lösung in die Gruppe. Die zweite Gruppe hat Blumen im Kurpark gepflückt. Die Dynamik bringt's dann, oft eilt jemand voraus, die Mädels, die Rollenverteilung ist jedoch nicht abgeschlossen.“

‚What works?‘ - Explizites Experimentieren

Der Schulleiter betont, dass bereits von Beginn an eine prozessauswertende Perspektive die Projektarbeit bestimmte. Der Projektrahmen ‚Sozialkompetente Schule‘ sei mit der Absicht zum Experiment aufgezogen worden. Dies zeigt sich auch in der Entscheidung, dass aus einer Klassenstufe jeweils nur eine Klasse teilnimmt, um so die Möglichkeit zum Vergleich zu haben. Auch in Bezug auf den Kooperationspartner wollte man sich nicht zu schnell festlegen, um „auch Erfahrungen unterschiedlicher Art zu machen, positive und negative und dann auch wieder aussteigen zu können“ (Schulleiter Juni 2006). Die legitime Frage, ‚what works?‘, ist

in erster Linie jedoch die Leitfragestellung für die Planung der Projektbausteine: wie gut passen sie sich der Klassendynamik an?

„Dass wir zwar einen Rahmen uns überlegen, wie das laufen soll, uns aber die größtmögliche Offenheit offen halten wollten, die man uns auch bei Antragseinreichung offen halten kann, um nicht ein Modell überzustülpen, sondern auf das zu reagieren, was die Schüler brauchen. Vor allem in Klasse sechs. Bei den Fünfern muss man irgendwo mal starten (...). Das war bei uns ganz wichtig, diese Schülerorientiertheit beizubehalten – organisatorisch und inhaltlich. Ich finde das Inhaltliche fast noch wichtiger. Darauf zu reagieren was sich im Laufe des Schuljahres in dieser Klasse getan hat, wo ist der Bedarf. Nicht dass wir jedes Jahr Übungen durchziehen und jetzt seit ihr an der Reihe. (...) Nicht die Idee von außen, das haben wir im Unterricht oft genug, da muss auch ein Gegenpol sein“ (Schulleiter Juni 2006).

Konkret hat sich dieser Anspruch in folgenden Punkten realisiert:

- Der Kooperationspartner wurde nicht gewechselt, da eine hohe gegenseitige Zufriedenheit in der Zusammenarbeit bestand und besteht.
- Die Organisationsform der Projektarbeit wurde bereits nach dem ersten Durchlauf in Klasse fünf abgeändert. Erschien es anfangs vor dem Hintergrund der Ganztagschule sinnvoll, ein wöchentliches Angebot in den Schulablauf einzubauen, stellten sich alsbald heraus, dass sich sowohl das, was man in zwei Schulstunden an erfahrungsbildenden Lernmomenten anbieten kann, als auch die Lerneffekte selbst stark begrenzten – „Mit dem Zweistundenmodell fallen viele Aktionen weg, die zeitintensiv sind“ (Trainerin Epizentrum Juni 2006).
- Auch in Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung der Kompakttrainings haben sich nach kurzer Zeit zwei Veränderungen eingestellt: erstens habe man sich vom Planspiel zum „echten Abenteuer“ sprich zum Erfahrungslernen in (sozialen) Echtsituationen hinbewegt; zweitens habe man das Lernziel frei gestellt und in einem wenn auch mühsamen Prozess durch die Gruppe selbst bestimmen lassen. Die Trainerin vom Epizentrum beschreibt dies folgendermaßen: „Das war zäh und schwierig. Es kam aber dann das Ziel heraus, „wir wollen Streit mit Reden lösen“. Der Fokus bei uns war, um das machen zu können, muss man miteinander reden lernen. Wir planten eine Orientierungstour, um zu lernen, uns zu einigen. Die Steigerung heute war, nicht nur in der Kleingruppe miteinander zu reden, sondern das in einen größeren Rahmen zu geben [Die SchülerInnen mussten – wie auch immer – Krankenhauspatienten eine Freude bereiten]. Dafür war es gut, dass wir größerer Zeitblöcke hatten“ (Juni 2006).
Dafür notwendig seien ausführliche Nachbereitungen eines jeden Kompakttermins, um daraus Erkenntnisse für das Follow up festzuhalten.

Innerschulische Bedingungen einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ klären sich

Eine Reihe von Aussagen der Befragten lassen sich zu Bedingungen für eine ‚Sozialkompetente Schule‘ zusammenfassen:

1. So sei der Austausch zwischen den Kollegen ein zentrales Moment. Am Beispiel des einjährigen Sozialpraktikums wird die Dringlichkeit von Austauschprozessen zwischen Anleitungsperson im Betrieb, SchülerIn und organisierender Lehrerin noch deutlicher, denn die Betreuung des einzelnen muss von zwei Seiten aus gleichermaßen erfolgen, ohne dass sie direkt miteinander zu tun haben. Dies erfordere mehr prozessuale Reflexivität.
2. Schule muss durch außerschulische Kompetenzen ergänzt werden, es „funktioniert nicht, wenn Schule nur in ihrem eigenen Saft brät“.

3. Es müsse eine „gewisse Einigkeit“ gegeben sein, d.h. eine kollektive Orientierung, die sich z.B. darin ausdrückt, dass nicht der Kollege, der mitmacht, seine Motivation hinterfragt, sondern die Kollegin, die nicht mitmacht. Eine solche gemeinsame Perspektive habe sich jedoch unproblematisch eingestellt, wie sich an anderer Stelle zeigt – „das geringste Problem ist Konsens [im Kollegium bez. der Projektangebote]“.

2.5.5 *Erfolge und Erfolgsindikatoren aus Sicht der Beteiligten*

Interessant ist nun zu sehen, wie die Projektverantwortlichen innerhalb eines Ansatzes, der in starkem Maße Schülerinteressen integriert, Erfolge beurteilen. Die für das Betriebspraktikum in Klasse sieben zuständige Lehrerin gibt ein Beispiel, an was sie einen erfolgreichen Projektverlauf festgemacht:

„Es kam ein Zeitungsbericht über unserer Schule vor Weihnachten in dieser Serie und da stand was ganz wunderbares über unsere Hauptschüler drin, von unserem damaligen Elternbeiratsvorsitzenden, der das auch mitbekommen hat, mit dem siebten Klassenpraktikum. Er war sehr begeistert und hat sich auch dafür eingesetzt, dass wir weitere Stellen im Umkreis haben. Er hat dann geschrieben, die Hauptschüler sind ein unentdeckter Schatz, tolle Sache, wenn das jemand sagt, der keine Schüler an der Hauptschule hat, sondern Rechtsanwalt ist, ganz andere Stellung bezieht, dass sie einfach Fähigkeiten haben, die noch unentdeckt sind und das habe ich denen dann vorgelesen. Und jetzt sind die so begeistert, jetzt schon in der 6. Klasse, dass zwei sich selber solche Stellen gesucht haben, schon mit 11 Jahren, ist natürlich viel zu früh im Prinzip“ (Lehrerin März 2007).

Ein Hauptkriterium in der Beurteilung des Erfolgs eines Projekts liegt – wie aus dem Zitat deutlich wird – in der daraus erwachsenden Motivation der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Diese schülerzentrierte Perspektive auf Erfolg spiegelt sich in verschiedenen Aspekten: Eine schlichte positive Bewertung zeigt sich bereits darin, dass die SchülerInnen die Inhalte und Erfahrungen während der Trainings nicht wieder vergessen und dass sie – und nicht nur die Projektverantwortlichen – die einzelnen Aktivitäten in einem Zusammenhang sehen können. Diese unvergessenen Eindrücke bilden Grundlage dafür, dass Lehrkräfte und Trainer daran anknüpfen können, berichtet der Schulleiter. Was nun die Voraussetzungen dafür sind, dass die Schülerinnen und Schüler die Projekte für gewinnbringend erleben, hänge aber mit folgendem Aspekt zusammen: Immer häufiger sei man in der Schule mit der Frage des „wozu?“ seitens der Lernenden konfrontiert. Welchen Nutzwert ein Lernstoff für das zukünftige Leben hat, wird in erlebnispädagogischen Projekten besonders greifbar, wenn der Lerninhalt an das alltägliche Leben rückgebunden ist. Diese Hilfestellung des Transfers – was z.B. die gemeinsam gebaute Seilbrücke um den Steinbruch zu überqueren mit Gemeinschaftssinn im Unterrichtsalltag zu tun hat – leisten erlebnispädagogische Methoden.

Dem vorgeschaltet ist jedoch ein anderer konzeptioneller Baustein, auf den der Schulleiter den Erfolg zurückführt: Er geht davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler selbst wissen, in welchen Bereichen sie Defizite haben. „Die Schüler haben nicht so eine riesengroß andere Einschätzung als wir“. Deswegen gilt es, den Jugendlichen genau in dem Punkt entsprechendes Vertrauen entgegenzubringen – „die fühlen sich ernstgenommen, dadurch dass man sie fragt, um was geht es euch, wir machen alles mit“ (Schulleitung Juni 2006). Und schließlich

sei dadurch auch die Frage des Nutzwerts für die Teilnehmenden – indem sie ihn selbst definieren – von vorne herein geklärt.

Neben dieser schülerzentrierten Perspektive werden Erfolge noch in weiterer Hinsicht bestimmt: Erfolge, die sich auf kollegialer Ebene einstellen, Erfolge, die eine verobjektivierende Wirkungsebene ansprechen und Erfolge im Kontext einer zeitlich beschränkten Projektförderung:

- Ein Erfolg im kollegialen Bereich liegt darin, dass neue Ideen für Kooperationsprojekte zwischen Kooperationspartnern und Lehrkräften entstehen, die u.U. andere Klassen betreffen und andere Zielsetzungen verfolgen.
- Inwieweit die Produktivität der Trainings messbar sei, wagt der Schulleiter nicht zu bilanzieren. Auch wenn an dieser Schule die Möglichkeit besteht, zwischen den Parallelklassen zu vergleichen, resultiere aus dem Vergleich immer nur eine spekulative Bilanz, denn es müssten mehr Faktoren als die bloße Projektteilnahme in Rechnung gestellt werden. Die Frage nach der Messbarkeit des Erfolgs in der Projektarbeit führe schließlich in ein ähnliches Dilemma, wie die Frage nach der Messbarkeit sozialer Kompetenzen. Diese gewisse Unschärfe bedeute allerdings nicht, die Anstrengungen der Kooperationspartner und der Lehrkräfte in Frage zu stellen.
- In einem anderen Zusammenhang wird eine insgesamt relativierte Sicht auf den Erfolg der Projektarbeit deutlich, die damit zusammenhängt, dass auf übergeordneter Ebene das Signal zur Kontinuität nicht gegeben wird. „Bei vielen Förderprojekten wird vergessen, dass es in der Theorie wunderbar ist und die praktische Umsetzung war auch okay, aber dann geht es halt nicht weiter“ (Schulleiter, März 2007).

2.6 Das Modell des Zeppelin-Gymnasiums

Das Gymnasium nutzt den Projektrahmen zur Einführung einer Ganztagsbetreuung für die Klassenstufen fünf bis sieben. Drei Einrichtungen aus der verbandlichen Jugendarbeit bringen sich im Rahmen der ‚Sozialkompetenten Schule‘ mit einem jeweiligen Projektangebot ein. Die Schule betritt damit Neuland im Aufbau von Kooperationsbeziehungen zu außerschulischen Jugendhilfepartnern. Indem sich diese zwei Entwicklungsschritte der Schule kreuzen, entsteht ein anspruchvolles Gesamtvorhaben.

2.6.1 Die Schule und ihr Umfeld

Das Zeppelin-Gymnasium liegt im Stuttgarter Osten. Etwa 450 Mädchen und Jungen besuchen die Schule im Schuljahr 2006/2007 und 42 Lehrkräfte unterrichten darin. Das unter Denkmalschutz stehende Schulgebäude ist neu renoviert. Gleich nebenan befindet sich das Gebäude des DRK-Kreisverbandes Stuttgart. Einige Straßenzüge weiter ist das freie Radio für Stuttgart situiert und auch die Räumlichkeiten der Deutschen Jugend aus Russland (DJR) wa-

ren bis vor kurzem unweit der Schule. Mit diesen Nachbarschaftseinrichtungen steht die Schule seit Anfang 2004 in einer verbindlichen Kooperationsbeziehung. Obwohl Gymnasien keine zugewiesenen Einzugsgebiete haben, spielt das Umfeld der Schule für das Zeppelin-Gymnasium eine starke Rolle, da die Schülerinnen und Schüler dort und nicht andernorts leben. Dem Projektantrag ist zu entnehmen, dass v.a. der an der Schule angebotene Sonderlehrgang für spätausgesiedelte junge Erwachsene Einfluss auf die Zusammensetzung der Schülerschaft nimmt. Etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler besuchen die Stuttgarter Schule, um auf diesem Weg die Fachhochschulreife oder das Abitur zu erwerben. Für die Schule erwachse daraus eine besondere Integrationsaufgabe. Mehr noch als bislang will sich die Schule zukünftig auf die Ressourcen des Umfelds beziehen und nicht nur seine Schwachstellen sehen:

„Ich stelle fest, dass wir [Kollegium] uns mit dem Zeppelin identifizieren, aber vielfach mit den negativen Seiten: (...) sozialschwache Migranten. Das ist uns bis jetzt, wenn wir das auch immer wieder sagen, noch nicht gelungen, das als unsere unendliche Stärke zu nehmen“ (Schulleiter März 2007).

Die hierfür notwendige Offensivstrategie sei v.a. durch das öffentliche Bild des Gymnasiums als bildungsbürgerlicher Institution erschwert. Eine gängige Vorstellung assoziiert mit dem Gymnasium immer noch eher die Auftritte des Schulchors, der von sich Reden macht, als ein Profil einer interkulturellen Schule. Das Zeppelin-Gymnasium profiliert sich hingegen mit einem ganztägigen Betreuungsangebot an drei Tagen in der Woche.

2.6.2 *Schwerpunkte und übergreifende Themen der Schule*

Mit der Umstellung auf G8 erhält die Schule eine neugeregelte Kontingenzstundentafel, die durchschnittlich 34 Wochenstunden und mehr den Schülerinnen und Schülern zumuten. Für Schule ist die damit verbundene Konsequenz klar – sie benötigt ein Konzept der Ganztagsbetreuung in der Unterstufe, um die Heranwachsenden an diese straffen schulischen Anforderungen heranzuführen. „Das ist für uns eine Herausforderung, man muss die Dinge angehen und wir sind immer noch dabei, den richtigen Weg zu suchen“ (Schulleiter März 2007). Viel Zeit an der Schule zu verbringen ist anstrengend, gibt ein befragter Sechstklässer zu verstehen. Er hoffe, dass es im nächsten Schuljahr besser werde. Momentan seien die Mittwoch und Donnerstag mit zehn Stunden die längsten Tage an der Schule. Gefragt nach den Wünschen an die Schule, unterscheidet er zwischen aus seiner Sicht unnützen Dingen wie BK und Musik und interessanten Angeboten, z.B. Bogenschießen und Kochen, die an manchen Hauptschulen angeboten würden. Seine Wünsche sind anschlussfähig an die Perspektive des Lehrers, der die Ganztagsbetreuung koordiniert: Ein abwechslungsreiches Tagesprogramm insgesamt auf der Grundlage attraktiver Einzelangebote.

Die Ganztagsbetreuung, wie das Zeppelin Gymnasium sie umsetzt, ist an drei Tagen in der Woche für die Klassen fünf bis sieben gewährleistet.¹³ Auch wenn die Einführung des acht-

¹³ Im Unterschied zum Ausbau von Ganztageschulen nach der Landeskonzption (Koalitionsvertrag der 13. Legislaturperiode) sind mit der Förderung durch Bundesmittel des IZBB keine zusätzlichen Lehrerzuweisungen

jährigen Gymnasiums nicht für neue Bedingungen gesorgt hätte, sei mit Einführung des Betreuungssystems eine sinnvolle Weiterentwicklung der Schule erzielt worden, so der Koordinations-Lehrer. Sie beinhaltet eine Hausaufgabenbetreuung, eine betreute Mittagspause und Nachmittagsangebote bzw. Unterricht am Nachmittag. Ganztagsbetreuung erwies sich als ein wichtiges Entgegenkommen an die Eltern, die ihre Kinder in schulischen Dingen nicht ausreichend unterstützen können und wird dementsprechend gut nachgefragt. Während die Hausaufgabenbetreuung von Lehrkräften durchgeführt wird, bieten die drei neu gewonnenen außerschulischen Kooperationspartner einen Grossteil der AG-Angebote am Nachmittag an.

Auch Richtlinien und Orientierungsrahmen auf Kultusebene setzten neue Maßstäbe. So sind an den Kontakt zwischen Lehrkräften und SchülerInnen neue Anforderungen gebunden, indem sich erstens das methodisch didaktische Vorgehen der Lehrkräfte im Unterricht neu orientieren soll. Stichworte hierfür seien offener, schülerzentrierter und handlungsorientierter Unterricht. Zweitens indem die außerunterrichtliche Kontaktzeit aufgewertet wird. Gerade durch „das System der Nachmittagsbetreuung hat sich eine zusätzliche Gemeinschaft ergeben zwischen Lehrer und Schüler, aber auch zwangsläufig, wenn auch noch nicht ganz so richtig gewollt, zwischen den Lehrern untereinander. Das halte ich für das Zentrale, was in den letzten Jahren passiert ist“ (Koordinationslehrer Ganztagsbetreuung März 2007). Daraus ergeben sich für das Gymnasium zwei Entwicklungsprozesse, die die Interaktionskultur betreffen: zum einen ein erweiterter Rahmen, in dem Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler in anderen Sozialformen erleben und auch in Kontexten mit ihnen zu tun haben, die den Jugendlichen mehr Selbstständigkeit abverlangen; Zum anderen ein Teamentwicklungsprozess unter den Lehrkräften. Vor allem durch erste Entwicklung sei das Selbstverständnis der Lehrkräfte herausgefordert, indem sie eine neue „Rollenbalance“ zwischen Instruierender und verständigungsorientierter Ansprechperson finden müssen. Ausgehend von diesen neuen Kontaktmöglichkeiten entstände bei den Lehrkräften ein weitergehender Anspruch, möglichst viel über die Schüler zu wissen.

In welcher Weise nun dieses Schritte im Rahmen der Schulentwicklung mit dem Modell einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ zusammenhängen, erklärt der Schulleiter folgendermaßen:

„Die ganze Schulentwicklung, die wir in den letzten fünf Jahren gemacht haben, hat ja ihren Ursprung in der Frage, wie bekommen wir jährlich genügend Schüler in der Konkurrenzsituation in Stuttgart insbesondere hier im Tal. Zweitens haben wir festgestellt, im Vergleich zum humanistischen Gymnasium hier, zum bilingualen Gymnasium dort und zum Sportgymnasium haben wir kein griffiges Profil. Also haben wir gesagt, wir brauchen was. Und da sind wir auf diese Ganztagschule gekommen. Und dann kommt jetzt natürlich die andere Motivation dazu und das hängt zusammen mit der ‚Sozialkompetenten Schule‘, dass wir gesagt haben, wir haben ein Klientel, die aus sozialschwachen Milieus kommt weitestgehend, also müssen wir darauf reagieren, sprich wir bieten eine Betreuung an für Kinder, die sonst

verbunden(vgl. auch Flad/Bolay 2005). Die vom Zeppelin-Gymnasium gewählte formale Regelung der Ganztagschule entspricht der „offenen Form“, d.h. die Teilnahme ist für jeweils ein Schuljahr verbindlich zu erklären.

nicht betreut sind, die zuhause keinen Ansprechpartner haben, die zuhause dann eben Fernsehen gucken.“

2.6.3 Das Konzept der ‚Sozialkompetenten Schule‘ und dessen Umsetzung

Mit den außerschulischen Kooperationspartnern steht zugleich das Programm einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ als Teilelement einer ganztägigen Betreuung fest. Durch die Vermittlung des Stadtjugendrings fanden Gymnasium und Kooperationseinrichtungen zusammen. Drei Projektbausteine beinhaltet das Konzept, das in Höhe von 40.000€ gefördert wird. Sie werden in der Klasse fünf als Grundkurs und sollen in den Klassen sechs und sieben als Aufbaukurse angeboten werden. Ganztägig betreute Schülerinnen und Schüler nehmen verbindlich an zwei der drei Angebote teil.

- Das Jugendrotkreuz bietet grob gesprochen Sanitätsdienst, folgt dabei jedoch dem spezifischen Konzept von ‚fit for life‘. In dem wöchentlich stattfindenden Kursangebot laufen die Grundausbildung in Erster Hilfe und die Erprobung von Hilfeinsätzen im Umfeld, eine Streitschlichterausbildung, erlebnispädagogische Teamaufgaben und die Förderung eines gesunden Lebensstils zusammen. „Die Angebote betonen den Freiwilligkeits- und Freizeitcharakter (...) Teilnehmerorientierung geht vor inhaltlicher Orientierung“ heißt es u.a. im Projektmitelantrag. Beschrieben wird ein Angebot der Jugendverbandsarbeit, das sich an den Prinzipien der Partizipation und Selbstorganisation orientiert. Neben dem Zeppelin-Gymnasium wird das Kurskonzept inzwischen an weiteren Stuttgarter Schulen umgesetzt. Eine Jahrespraktikantin koordiniert die unterschiedlichen Gruppen und pflegt die Schulkontakte. Das Angebot findet in der Schule statt.
- Aktive Medienarbeit, d.h. die angeleitete Eigenproduktion von Radiosendungen steht im Mittelpunkt der AG ‚School On Air‘, wie sie inzwischen heißt. Die Mitarbeiterinnen des freien Radios für Stuttgart unterstützen die Jugendlichen in den notwendigen Schritten, die die Produktion eines Radio-Feature verlangt, z.B. in der Themenrecherche, darin eigene Gedanken sprachlich auszudrücken, wissenssuchende Fragen in einem Interview zu stellen und schließlich in der technischen Umsetzung. Da Medienarbeit zugleich die produktive Zusammenarbeit im Team verlangt, sind Gruppenprozesse stets mitzumoderieren. Die AG findet in der Schule und im Studio des Freien Radios statt. Mädchen sollen in ihrem technischen Geschick und Selbstbewusstsein besonders unterstützt werden.
- SJM heißt das dritte Kursangebot und ist Abkürzung für ‚Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Jungen und Mädchen im geschlechtsspezifischen Schutzraum‘. In dem von der DJR geleisteten Angebot stehen Fragen der Konfliktbewältigung und Deeskalationsstrategien ebenso wie Selbstschutz und Interventionstechniken aus verschiedenen Kampfsportarten im Zentrum. Die Kurse richten sich an jeweils Mädchen und jeweils Jungen. Das Angebot findet in den Räumen des DJR und in der Schule statt.

Am Gymnasium werden die Inhalte begrüßt, die sich zunächst aus den Profilen der Anbieter ergeben haben und dann untereinander in den jeweiligen Lernzielen abgestimmt wurden:

„Da dachten wir, das passt wunderschön zusammen – einmal das Helfen und einmal das Schlagen und dann das Sprechen, wenn man das ein bisschen verteilen möchte. Ich finde das nach wie vor ein faszinierende Kombination von drei Verbänden, die sich ergeben hat aus der Nähe zur Schule“ (Schulleiter Juni 2006).

Bereits nach dem ersten Interview hat sich gezeigt, dass sich die inhaltliche Ausgestaltung der AGs abweichend entwickelte: so ist inzwischen das ‚fit for life‘ Projekt eher sportlich orientiert, das Selbstverteidigungsangebot eher ein Selbstreflexionsangebot, das ausschließlich von Mädchen gewählt wird und ihnen Möglichkeit bietet, Probleme sprachlich zu bearbeiten, und das Radioprojekt wird mehrheitlich von Jungen genutzt.

Problematisch ist aus Sicht des Schulleiters am Ende des dritten Projektjahres, dass die Angebote an sich von den Schülerinnen und Schülern nicht in dem Maße wahrgenommen werden wie gewünscht und dass teilweise Kurse eine schwierige innerdynamische Entwicklung haben.

2.6.4 Einschätzungen und Bewertungen der Projektarbeit durch Lehrkräfte, Schulleitung, Kooperationspartner und Schüler

Das erste Interview am Zeppelin-Gymnasium hatte im Unterschied zu anderen Standorten die Besonderheit, dass sowohl schulische wie auch sämtliche außerschulische Projektverantwortliche der Kooperationseinrichtungen vertreten waren und im Anschluss an das Fachkräftegespräch eine Gruppe von Schülern sich zu den Betreuungsangeboten interviewen ließ. Dadurch, dass die Befragten offen und mehrperspektivisch ihren damaligen Diskussionstand darlegten, ist es möglich, gerade für die Weiterentwicklung der Projektform wesentliche Angelunkte zu erkennen.

Zwischen Freiwilligkeit und Verpflichtung – eine Problemstellung die sich früh abzeichnete

„Wir lernen dazu und stecken inzwischen auch die Rahmenbedingungen anders ab“ (Schulleiter April 2006). Für das Zeppelin-Gymnasium steht nach einem Jahr Projekterfahrung die Frage nach den Teilnahmebestimmungen der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Besonders deshalb, weil die Projekte als Teil einer verlässlichen Ganztagsbetreuung konzipiert sind. Daher können demotivierte bzw. störende Schülerinnen und Schüler von den festen Nachmittagsangeboten der Kooperationspartner nicht befreit werden. Während im ersten Projektjahr die Angebote noch grundlegend verpflichtend waren – auch wegen der damals noch geringeren Schülerzahlen -, ist die Schule inzwischen dazu übergegangen, sie in Klasse fünf verpflichtend und in den folgenden Klassen freiwillig wählbar anzubieten. Grundsätzlich ist das Programm der Anbieter losgelöst vom normalen Schul- bzw. Unterrichtsalltag. Es wurde darüber diskutiert, wie sich beide Programmbausteine zueinander verhalten sollten und bislang befürwortet, dass die Nachmittagsangebote einen alternativen Charakter zum Unterricht beibehalten sollten, damit Schule auch anders erlebt werden könne. Dennoch handelt es sich nicht um gänzlich freiwillige und frei wählbare Bildungsangebote, was schließlich nicht nur den Kooperationspartnern Schwierigkeiten in ihrem jugendverbandlichen Selbstverständnis bereite sondern auch bei den Teilnehmern teilweise paradox ankommt. Eine Schülerin, die im

aktuellen Schuljahr das Selbstbehauptungs-Projekt der DJR besucht, unterscheidet gerade die Anbietungsform von den Inhalten, um den Charakter des Angebots auszudrücken:

„Für mich ist es nicht wie Schule, eher wie ein Hobby. Das macht Spaß, man macht es freiwillig, aber man muss halt immer hingehen. Manchmal hat man keine Lust, weil der Tag schon anstrengend war, aber man muss dann halt trotzdem hingehen“ (Schülerin Juni 2006).

Zwischen notwendiger Diszipliniertheit und offener Situationsdynamik

„Wir glauben, dass wir auf dem richtigen Weg sind mit diesem Konzept, wir haben deutlich mehr Anmeldezahlen bekommen gegenüber den vergangenen beiden Schuljahren“ (Koordinationslehrer Ganztagsbetreuung). Dennoch gerät der nichtschulische Charakter des Angebots aus zumindest zwei Perspektiven zum Kernproblem. Der Schulleiter musste mit Verwunderung feststellen, dass von Vertretern der außerschulischen Bildung adäquate Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler eingeklagt wurden und nach kurzer Zeit zum Hauptthema in der Kooperation zunächst mit DRK und später auch mit dem freien Radio wurden. So gestaltete sich die Anfangszeit in ‚fit for life‘ schwierig, weil ein Teil der Jugendlichen diesen alternativen Rahmen auch auf die Grenzen nichtdisziplinierten Verhaltens ausloteten. Ein teilnehmender Schüler beschreibt dies folgendermaßen:

„Das erste halbe Jahr hat es gar nicht geklappt, weil wir haben uns nicht so gut benommen, uns hat nichts Spaß gemacht. Seit nicht mehr [Nadine] sondern [Maya]¹⁴ da ist, ist es besser. Eigentlich wollten wir uns fast alle abmelden. Wir haben immer Sachen gemacht, wo man sich konzentrieren muss, aber nach einem langen Schultag können wir das nicht mehr, jetzt sind wir mehr draußen, spielen Fußball, schwimmen“.

Als entscheidend hat sich in diesem Aspekt die Professionalität der kooperierenden Fachkräfte erwiesen. Es hat sich gezeigt, dass ab dem Moment, in dem nicht mehr Profis sondern kurz geschulte Ehrenamtliche bzw. Studierende die Angebote durchführten, die disziplinarische Konflikte zunahmen, so dass von schulischer Seite aus an der Konfliktlösung mitgewirkt werden musste.

Aus Perspektive des Kooperationspartners DRK resultieren solche Probleme jedoch v.a. aus der strukturellen Bedingung, dass die Betreuungsangebote in der Schule, in den Klassenzimmern stattfinden: „Was für Vereine oder Jugendverbände gilt, ist dass wir uns anfangs vorgestellt

hatten, wir können die Arbeit der außerschulischen Jugendarbeit, wie wir sie außerhalb der Schule machen mehr oder weniger eins zu eins in die Schule übertragen mit den gleichen Methoden. Das geht so nicht. Das ist ein neues pädagogisches Feld, das nicht Schule und nicht Jugendarbeit ist, das ist irgendwas zwischendrin. Wir haben einerseits sehr viel Elemente der schulischen Arbeit, die die Sache strukturieren, wir haben immer noch den 45Minuten Takt wir haben das Klassenzimmer, in dem vorher die vier oder fünf geschrieben wurde, das wirkt noch in dem Raum mit rein. Die sind mit den Schülern zusammen, die sie den ganzen Vormittag schon hatten, kommen aus der Hausaufgabenbetreuung. Das alles ist Schule. Auf der anderen Seite kommen da Menschen, die keine Lehrer sind, das kriegen die ganz schnell mit, die man möglicherweise duzt. Die komischen Spielchen haben, man kriegt keine Noten, es ist etwas ganz anderes. Man muss dort sein. Das führt erst einmal zu einer Unsicherheit sowohl bei den Schülern wie auch bei den Anleitern. Das ist schwierig, diesen Rahmen noch einigermassen sinnvoll zu

¹⁴ Namen geändert.

füllen, wenn man die ganzen Sanktionsmöglichkeiten nicht hat, die ein normaler Lehrer hat“ (Projektverantwortlicher des DRK Juni 2006).

Warum man eine solche Strukturvorgabe nicht einfach abändern kann, hängt oft an praktischen Gründen, z.B. dass die Kooperationspartner – wie im Fall der DJR – kurzfristig über keine geeigneten Räume verfügen. Die Organisationslogik der Angebote verhindert in dieser Anfangsphase noch, fachliche Schlüsse zu ziehen und auch konsequent umzusetzen. Der Koordinationslehrer erkennt eine Rückgebundenheit dieser Problemstellungen an die Form der Ganztagschule, die eben mit ihrem dreitägigen Angebot nur Kompromisslösung zu einem „richtigen“ Ganztagesbetrieb mit mehr Gestaltungsspielräumen in der Rhythmisierung der Angebote ist:

„Diese Kurse müssen am Nachmittag sein, wir können das nicht rhythmisieren, wie man normalerweise eine Ganztagschule gestalten müsste und das schränkt uns in unseren Möglichkeiten eine ‚Sozialkompetente Schule‘ zu sein, ganz entscheidend ein. Ich denke das ist auch das Problem, dass die Kinder mit diesem Zusatzangebot haben, dass sie einfach nicht erkennen, was das eine mit dem anderen zu tun hat“ (Koordinationslehrer März 2007).

Noch auf dem Stand einer Absichtserklärung

Die im Projektantrag stark vertretene Vernetzung zwischen Projektarbeit und Unterricht, indem sich thematische Inhalte vom einen Bereich in den anderen fortsetzen und dadurch für die Schülerinnen und Schüler mehr Anschaulichkeit bekommen, hat sich nicht realisieren lassen. Insbesondere die Projektverantwortlichen aus den Kooperationseinrichtungen klagen diesen Punkt ein. Eine Verbindung zwischen den Angebotsbausteinen zur sozialen Kompetenz und z.B. dem fächerübergreifenden Methodencurriculum der Schule könnte ohne weiteres hergestellt werden.

2.6.5 Erfolge und Erfolgsindikatoren aus Sicht der Beteiligten

Das Ziel des Zeppelin-Gymnasiums bestand darin, einen Strukturentwicklungsprozess mit Hilfe schulexterner Kooperationsangebote zu bewältigen und durch ein neuartiges schulisches Angebot an Attraktivität zu gewinnen. Mit Gewissheit lässt sich nun darauf bezogen feststellen, dass eine Vernetzung mit Kooperationspartnern im Stadtteil ebenso wie die mit deren Hilfe realisierte Umstellung auf ein ganztägiges Angebot, gelungen ist. Erfolgsindikatoren erkennt die Schule in den gestiegenen Anmeldezahlen, die zeigen, dass das Konzept der Ganztagsbetreuung im Stadtteil angenommen würde (so die Bilanz auf dem letzten Austauschtreffen im Mai 2007).

Auch kann ein Erfolgsindikator in folgender Schilderung des Koordinationslehrers erkannt werden: Keine Lehrkraft habe in den letzten Jahren die Schule durch eine Versetzung verlassen. Die Stabilität im Kollegium spricht aus seiner Sicht dafür, dass die mit der Ganztagsbetreuung entstandenen Anforderungen mit Einsicht geleistet werden. Weil die Lehrkräfte sich in hohem Maß mit der Schule identifizieren, würden sie solche Veränderungsprozesse mittragen, obwohl sie keine angemessene öffentliche Anerkennung dafür erfahren.

Welche Erfolge inhaltlicher Art lassen sich nun aber in der Projektarbeit zum sozialen Lernen erkennen? Positive Verhaltensänderungen seien bei den Siebtklässlern im aktuellen Schuljahr deutlich zu verzeichnen. Die Schülerinnen und Schüler seien zugänglich, diskussionsbereit und offen. Inwieweit diese Grundlage nun alleine durch die Arbeit in den Kursen erreicht wurde oder allgemeiner dem neuen schulischen Konzept zuzurechnen ist, sei nicht mit Sicherheit zu bestimmen.

3 Auswirkungen – Übergreifende Prozesse und Ergebnisse

Im Unterschied zu den Fallbeschreibungen, deren Befunde jeweils nur für einen einzelnen Modellstandort gültig sind und die unabhängig voneinander ausgewertet wurden, basieren die im Folgenden dargestellten Ergebnisse auf einer stärkeren thematischen Selektion des Materials. Auf diese Weise können Schlüsse aus dem gesamten empirischen Material gezogen werden. Unter fünf Fragestellungen werden die zentralen Auswirkungen der Modellförderung präsentiert: Erstens wird nach den gemeinsamen Strukturelementen der Modelle gefragt; dieses Unterkapitel ist rein deskriptiv und kann als Zusammenfassung der Fallbeschreibungen gelesen werden. Zweitens wird nach dem vertretenen Kompetenzverständnis und dem Kompetenzprofil gefragt, das in der Beschreibung und Beurteilung von Schülerverhalten eine Rolle spielt. Die folgenden drei Unterkapitel 3.3 bis 3.5 behandeln dann den zentralen inhaltlichen Mehrwert einer ‚Sozialkompetenten Schule‘. Die schulischen Erweiterungen werden als Modi der Schulentwicklung herausgearbeitet. Sie sind v.a. aufschlussreich im Hinblick darauf, wie Prozesse verstetigt werden können.

3.1 Strukturelemente einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ – eine beschreibende Bestandsaufnahme

Im Folgenden wird danach gefragt, worin die strukturellen Kernelemente einer sozialkompetenten Schule bestehen, die in jedem der Modelle grundlegender Bestandteil sind. Daneben werden standortspezifische Ausprägungen erkennbar.

Die Zusammenschau der sechs Schulmodelle zeigt – dies geht natürlich auch auf die Vorgaben der Förderung zurück –, dass eine ‚Sozialkompetente Schule‘ aufbauend auf einer jeweiligen Konzeption

- aus der Organisation eines regelmäßigen Angebots an Projekten (Projektcurriculum) (1),
- aus gefestigten, d.h. vereinbarten Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Jugendhilfepartnern (2),

- aus einer Steuerungsebene (3),
- aus parallelen Entwicklungsprozessen und Verknüpfungen mit zuvor schon existierenden Formen des sozialen Lernens (4) und
- aus einer gesicherten Finanzierung besteht (5).

(1) Wie ist das Projektecurriculum organisiert?

Im Vergleich der Modelle fällt auf, dass sie *inhaltlich ähnliche Programmpunkte* beinhaltet. Vor allem die Kombination bestimmter thematischer Inhalte (wie die Stärkung der Klassengemeinschaft, Gesundheit, gewaltfreie Kommunikation, Techniken der Selbstpräsentation etc.) mit erlebnispädagogischen Erfahrungsweisen ist typisch. Ausnahmen bilden das Radioprojekt des Zeppelin-Gymnasiums, das nicht im engeren Sinne erlebnispädagogisch angelegt ist, jedoch handlungsorientiert vorgeht und die Projekte an der Berger Schule, die handwerkliche Tätigkeiten und Theaterarbeit in den Vordergrund rücken.

Erlebnispädagogik ist die Methode der Wahl. Mit dieser Methode machen die Projektverantwortlichen gute Erfahrungen. Besonders positiv bewertet wird die Möglichkeit, als Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler aus einer anderen Perspektive kennen und ‚sehen‘ zu lernen.

Die *Organisationsform* des Projektecurriculums fällt *unterschiedlich* aus:

- An der Altenburgschule und an der Schillerschule finden die Projekte inzwischen ausschließlich in Kompaktform statt.
- Die Riedseeschule, die Berger Schule und die Ostheimschule haben eine Mischform aus Kompakt- und fortlaufenden Angeboten gewählt, die sich aus dem Projekthalt jeweils ergibt.
- Das Zeppelin-Gymnasium bietet wöchentlich fortlaufende Angebote.

Der *Ort der Durchführung* bleibt in den wenigsten Fällen auf schulische Räume begrenzt. Demgegenüber betonen die Riedseeschule, die Berger Schule, die Altenburgschule und die Schillerschule, dass die schulüberschreitende Komponente der räumlichen Organisation eine konzeptionelle Bedeutung hat, die teilweise von Beginn an schon als solche erkannt wurde, sich teilweise aber auch erst in der Projektarbeit herauskristallisierte (genauer in Kap. 3.3).

(2) Wer sind die Kooperationspartner?

Überwiegend werden die Projektangebote durch *Teams aus Klassenlehrern und Vertretern außerschulischer Partner* organisiert und durchgeführt. Eine Ausnahme bildet das Zeppelin-Gymnasium. Hier nehmen Lehrkräfte – aufgrund der Aufgabenteilung in interne und externe Ganztagsbetreuungsangebote – nicht an der Durchführung der (externen) Projektangebote teil. Ist eine Fachkraft für *Schulsozialarbeit* an der Schule tätig (Altenburgschule, Schillerschule und Ostheimschule), ist sie in der Regel in die Projektarbeit *integriert*. Wichtiger scheint demgegenüber aber, dass Schulsozialarbeit im Vorfeld der Angebote zwischen Schule und projektspezifischen Kooperationspartnern vermittelt. Diese Vermittlungsleistung wird von Schulleitungen durchgehend als sehr hilfreich hervorgehoben.

In der Kooperation mit außerschulischen Partnern zeigen sich *zwei Tendenzen*: *Erstens* geben, mit Ausnahme des Zeppelin-Gymnasiums und der Schillerschule, alle Standorte an, dass mit Einführung des Modells auch der „Umfang der Kooperation mit außerschulischen Jugendhilfeanbietern“¹⁵ größer wurde. Das Zeppelin-Gymnasium gibt an, vor Einführung des Modells nicht mit Jugendhilfeangeboten zusammengearbeitet zu haben. *Zweitens* scheint die Wahl der Partner entweder wie am Zeppelin-Gymnasium und an der Altenburgschule durch die Überlegung, verschiedene Partner einzubeziehen, bestimmt, oder wie an der Riedseeschule und an der Berger Schule, sich auf einen Hauptkooperationspartner zu konzentrieren. Äußerungen der Schillerschule und der Ostheimschule lassen zwar erkennen, dass beide Schulen an einem breiten Kooperationsgefüge interessiert sind, ohne dabei einem Kooperationspartner den Vorzug zu geben, dennoch ist in der Umsetzung der konkreten Bausteine der ‚Sozialkompetenten Schule‘ (bislang) ausschließlich ein Partner federführend. Die Arbeitsgebiete der primären Kooperationspartner liegen in der offenen, der verbandlichen und der mobilen Jugendarbeit.

(3) *Wie wird gesteuert?*

Die Modelle unterscheiden sich darin, wie Planungs-, Rückkopplungs- und Auswertungsprozesse organisiert sind. Für diese als *Prozesssteuerung* zusammengefassten Prozesse sind *unterschiedliche Regiestellen* festzustellen:

- An der Hauptschule Ostheim ist eine *permanente Steuerungsgruppe* eingerichtet, in die neben den Projektverantwortlichen auch SchülerInnen und Eltern einbezogen sind.
- An der Riedseeschule liegt die Projektverantwortung bei den jährlich neu zusammengesetzten *Tandems aus KlassenlehrerInnen und projektbeauftragten hautamtlichen Jugendhausfachkräften*.
- An der Altenburgschule liegt eine zentrale, steuernde Funktion beim *Schulsozialarbeiter und der Schulleiterin*.
- An der Berger Schule finden *zweimal jährlich Klausurtreffen* mit allen involvierten Kooperationspartnern statt, die nicht nur der Projekt-Auswertung dienen, sondern auch der gemeinsamen Erarbeitung von Themen.
- An der Schillerschule wird im *Ad-hoc-Verfahren* und gemeinsam gesteuert, da die Projekte keinem festen Konzept unterliegen, sondern auf den thematischen Einigungsprozess der beteiligten Schülerinnen und Schüler reagieren. Daran sind KlassenlehrerInnen, ErlebnispädagogInnen, Schulsozialarbeit und Schulleitung beteiligt.
- Am Zeppelin-Gymnasium liegt die *Verantwortung bei den ausführenden Partnern*. Bei Problemstellungen kommunizieren die Projektverantwortlichen mit den KlassenlehrerInnen.

Übereinstimmend wird die Rolle der Schulleitung in Bezug auf diese Steuerungsprozesse als wesentlich angesehen, ein Beispiel soll dies verdeutlichen:¹⁶

¹⁵ Wortlaut im standardisierten Fragebogen zu den Basisdaten.

¹⁶ Die Projektverantwortlichen wurden im Rahmen des zweiten Interviews nach der Rolle der Schulleitung für eine ‚lernende Schule‘ gefragt.

Lehrer: „Mir gefällt diese Vorstellung von der Schule als Schiff, aber ohne den Steuermann geht es eben einfach nicht. Also irgendjemand muss sagen: da wollen wir hin und (...) oder wir rudern mit oder nicht, eins von beidem. (...)

I.: Was sagt die Kapitänin?

Schulleitung: Das war für mich immer ein problematisches Bild. Ich denke zum einen auch, Impulse zu setzen, so wie Frau A. gesagt hat, einfach Dinge, die man sieht und zwar durch den Überblick sieht. Ich glaube Leitung kann dann einigermaßen einordnen, wo steht Schule im Moment, weil hier sind ja zwei Schularten Grund- und Hauptschule, das muss man auch erst einmal im Überblick sehen. Und dann kommt: Was ist der Stand der Entwicklung, wo können wir hin, was könnten nächste Schritte sein oder was könnte ein langes Ziel sein, oder wo ordnet es sich ein in die gesamte Stadt oder ins Land (...).“

Dies wird an anderer Stelle mit den Worten: „*Schulleitung muss eigene Visionen haben*“ und dem Kollegium „*Anstöße zum Nachdenken geben*“ noch pointierter formuliert. Nicht nur Innovationen seien besondere Aufgabe der Schulleitung, auch die *Sicherung von Nachhaltigkeit*: „nicht – der eine macht es, der andere nicht. Diese Nachhaltigkeit, dass das nicht immer eine Eintagsfliege ist“. Neben diesem Argument des Überblicks, den eine Schulleitung haben und von dem aus sie weitere Entwicklungsschritte ins Auge fassen sollte, liegt ihre Steuerungs-Aufgabe auch darin, den *Austausch im Kollegium zu stärken und gelingende Teamarbeitsprozesse* unter Berücksichtigung der Studentafelerstellung und der Lehrauftragsverteilung *vorzustrukturieren, Vertrauen in und Interesse an der selbstständigen Arbeit der Kolleginnen und Kollegen* zu zeigen. Und schließlich schätzt ein Schulleiter seine Steuerungs-Funktion auch so ein: „Er braucht neben der Katalysatorwirkung, der Offenheit eine Unmenge von Geduld und muss seine Person in den Hintergrund nehmen, braucht ein dickes Fell und muss irgendwo vermitteln, dass das alles die Idee des Kollegiums war.“

(4) Welche Vernetzungen sind zu erkennen?

Immer wieder wurde in den Interviews der eigentliche Bereich der Projekte zur ‚Sozialkompetenten Schule‘ überschritten und aus anderen Projekten berichtet, die per forma zwar nicht in den gesondert finanzierten Bereich fallen, inhaltlich jedoch anschlussfähig sind. Dies zeigt, dass an den meisten Standorten eine sinnvolle Zusammenfassung der neu geförderten Elemente mit bereits bestehenden Ansätzen zum sozialen Lernen geschieht. Mehrfach genannt wurden fließende Übergänge zwischen der Projektarbeit und speziellen Schülerdiensten wie Schülerstreitschlichtung und Schulsanitätsdienst, der SMV-Arbeit und einem Sozialpraktikum, das entweder bereits Teil des schulischen Angebots ist oder als solcher angestrebt wird. Aber auch in Bezug auf das normative Selbstverständnis der Schule zeigen sich auffallende Parallelisierungen:

- So wird mehrfach auf den Zusammenhang zwischen der Leitbildentwicklung und der ‚Sozialkompetenten Schule‘ aufmerksam gemacht,
- werden ähnliche Diskussionsprozesse in Bezug auf den Schulethos wie auch in Bezug auf die ‚Sozialkompetente Schule‘ betont,
- wird deutlich, dass der neue Bereich auch als Eckpunkt innerhalb des Schulprofils herausgestellt ist.

(5) Gesicherte Finanzierungsstruktur?

Im Rahmen der 12 Interviews, mehr noch aber auf den Austauschtreffen, spielte der finanzielle Bedarf der Schulen eine starke Rolle. Die Projektverantwortlichen scheuten sich nicht, klare Worte zu sprechen: ohne gesicherte Weiterfinanzierung könne man ein solches Modellvorhaben wie die ‚Sozialkompetente Schule‘ nicht fortführen. Gerade das, was die Qualität ausmache, nämlich die Kooperation mit Jugendhilfeprofis und der externe Durchführungsort, koste Geld. Mit weniger Finanzierung auskommen ginge nicht. Viel gewecktes Engagement auf Lehrerseite würde durch einen Einbruch der Finanzierung ‚in den Sand gesetzt‘.

Das Einfordern einer gesicherten und ausreichenden Finanzierungsweise steht dabei nicht im Zusammenhang mit der tatsächlichen Förderzuwendung, die die Schulen bekommen haben; Die Schillerschule mit der geringsten finanziellen Ausstattung macht ebenso wie das Zeppelin-Gymnasium mit der höchsten Fördersumme auf die Grenze ‚Geld‘ aufmerksam, die das Projekt kleiner hält als inhaltlich erwünscht. Die folgenden Zitate illustrieren dies:

„Jetzt ist gerade Projektprüfung – hat damit nichts zu tun – aber der eine oder andere guckt, was da gerade mit unseren Schülern läuft und sieht da eine Motivation, die im nächsten Schuljahr weitere Auswirkungen hat, durch ein weiteres Unterrichtsprojekt vermehrt wird und so eine Kompetenzerweiterung erzielt. Das hat dann nicht mit den Erfahrungen *eines* Projekts zu tun, sondern es ist ein Bewusstsein da und ein ganz nichtiger Anlass bringt neue Dinge ins Rollen. Das am Leben zu erhalten, ist die Sache. Das hängt dann mit Finanzen zusammen. Wenn wir zwei oder drei Jahre aussetzen mit Aktionen dann sind fünf Jahre kaputt. Wenn wir nicht jetzt schon überlegen, was passiert nächstes Jahr, dann ist es aus“ (Schulleitung Schillerschule).

„Zu dem, wie oft wir uns treffen: Es ist richtig, dass es am Anfang häufiger war. Das liegt zum einen daran, dass inzwischen die Kommunikation direkter läuft und vieles nicht mehr unbedingt gesammelt besprochen werden muss, zum anderen natürlich auch daran, dass das als zusätzliche Arbeit in der Freizeit geschieht – die Honorarkräfte, die daran teilnehmen und nicht bezahlt werden, die Lehrer, die daran teilnehmen und das auch in ihrer Freizeit tun. Diejenigen die hauptamtlich sind, die müssen sich das auch irgendwie aus den Rippen schneiden. Das sind alles Kosten, die dieses Projekt nicht abdecken kann. Da muss man als Finanzier auch damit leben, dass die Motivation irgendwann abebbt oder eine Motivation besteht, das möglichst gering zu halten, das ist in dem Punkt so“ (Kooperationspartner des Zeppelin-Gymnasiums).

Demgegenüber wurde aber auch die Art der ‚freien‘ Finanzierung über den Projektmittelfonds als förderlich gelobt.

„Was ich toll fand, dass man das Geld nicht in Kleinigkeiten nachweisen musste. Wir haben das alles sauber dokumentiert, aber dass wir das nicht immer kleinkariert nachweisen mussten. Wir hatten das frei zur Verfügung, es war nicht so viel, aber es hat zu erstaunlich viel gereicht. Hat uns Anstoß gegeben. Wir haben jetzt einen eigenen Hochseilgarten. (...) Es ist ganz toll so etwas längerfristig anzulegen. Wenn man das vermitteln könnte, wäre ich auch zu allem Möglichen bereit. Das ist auch bei den Kollegen unstrittig, auch einmal etwas einzukaufen, was Geld kostet. Ich habe das einmal ausgerechnet, das waren 20€ pro Schüler im Jahr, um das alles zu machen. Das frei zur Verfügung zu haben und nach Bedarf entscheiden zu können. (...) Das Geld hätte nicht sinnvoller angewendet werden können“ (Schulleitung Riedseeschule).

3.2 Welche sozialen Kompetenzen erwerben die Heranwachsenden? – zum Kompetenzprofil

In diesem Kapitel werden die Aussagen der Befragten zu den erwünschten sozialen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, mit exemplarischen Aussagen zu empirisch festgestellten Verhaltensweisen verglichen. Es wird gezeigt, dass die Projektverantwortlichen ein kontextbezogenes Kompetenzprofil und differenziertes Begriffsverständnis sozialer Kompetenz vertreten.

Wird danach gefragt, welche sozialen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler innerhalb der Angebotsbausteine und darüber hinaus erwerben sollen, so lassen die Aussagen der Befragten zwei *Soll-Bereiche* erkennen, in denen sich der Ertrag des sozialen Lernens abzeichnet: (1.) soziale Kompetenzen im Bereich der moralischen Entwicklung und der Ausbildung von Gemeinschaftssinn; (2.) soziale Kompetenzen im Sinne der Erfahrung sozialer Ressourcen und Hilfestellungen. Beide Bereiche bilden gewissermaßen die *normative Basis* sozialer Kompetenz. Sie werden nachfolgend weiter ausgeführt.

Bereich (1.): Soziale Kompetenzen im Bereich der *moralische Entwicklung und der Entwicklung von Gemeinschaftssinn* beinhaltet den Interviewaussagen nach folgende Aspekte:

- Gemeinschaftsfähigkeit – in unterschiedlichen Gruppen zurecht zu kommen, sich produktiv einbringen zu können, Konflikte auszutragen
- Sich gegenüber anderen verständlich machen zu können – sich zu präsentieren, eigene Befindlichkeiten mitteilen zu können, über Privates reden zu können ohne sich zu schämen, „dass unsere Schüler ihre Sprache wiederfinden“
- Einen Sinn und Annehmlichkeiten in einer Gegenseitigkeitsstruktur zu erkennen und erfahren, Egoismen zurückstellen
- In sozialen Bezüge denken können, sich selbst als Teil von Gesellschaft sehen
- Lösungsorientiertes Denken als Herausforderung an eine Gruppe (Kooperation anstatt Konkurrenzen)

Bereich (2.): Soziale Kompetenzen im Sinne der *Erfahrung sozialer Ressourcen und Hilfestellungen* beinhalten die folgenden Aspekte:

- Hilfestellungen bei Bewältigungsproblemen in Anspruch nehmen und abrufen können, ein Bewusstsein darüber, dass man in bestimmten Situationen Hilfe von anderen Stellen notwendig braucht, Know how, die entsprechenden Stellen ausfindig zu machen, „Netzwerke werden erstellt und den Schülern zugänglich gemacht“
- Erfahrungen positiver Resonanz, wenn man sich offen zeigt
- Erleben von Selbstwirksamkeit im Kontext der Gruppe
- Das Lebensumfeld breit nutzen können, Erweiterung des Spektrums an Freizeitmöglichkeiten und Interessen

Der darin enthaltene Anspruch ist hoch. Es werden keine einfachen Verhaltensmodifikationen sondern komplexe Bildungsprozesse der Persönlichkeit formuliert.

Erwerben die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen nun tatsächlich? Die Befragten äußern sich durchweg zögerlich und unter Vorbehalt zur Frage der Lerneffekte – Kompetenz sei schließlich nicht messbar, so der Tenor (vgl. Kap. 3.5). Aber dennoch stellen sie Veränderungen fest. Interessant ist nun zu sehen, an welchen Merkmale die Befragten festmachen, dass die Schülerinnen und Schüler im obigen Sinne sozialkompetent handeln. Da solche Bildungsprozesse nur unter Beachtung bestimmter Voraussetzungen beobachtbar sind, wird zunächst eine Möglichkeit vorgestellt, Kompetenzen empirisch angemessen zu beurteilen.

Exkurs: Zur Beurteilung von sozialer Kompetenz

Ist von Kompetenzen die Rede, sind damit stets die Voraussetzungen gemeint, selbstbestimmt handeln bzw. zwischen Handlungsalternativen unterscheiden zu können. Im Unterschied zu den im Subjekt verankerten Fähigkeiten (Kompetenzen) wird deren praktische Realisierung als Performanz bezeichnet (vgl. Habermas 1995). Mit dieser Unterscheidung wird deutlich, dass (sozial) kompetentes Handeln sich nur bedingt beobachten lässt bzw. in beobachtetem Verhalten vollständig zum Ausdruck kommt. Kompetenz meint vielmehr kontextabhängig, in verschiedenen Situationen ‚angemessen‘ zu handeln (zu kommunizieren, sich verhalten zu können etc.) und beinhaltet daher ein Repertoire an möglichen Verhaltensäußerungen. Sind Verhaltensäußerungen auch beobachtbar beziehungsweise messbar, gilt dies nicht für solche Merkmale sozialer Kompetenz wie emotional-motivationale Aspekte, Empathie und prosoziale Einstellungen (vgl. Zeller 2005: 45).

Kräfte (2005) macht es sich zur Aufgabe, ein Instrument zur Beurteilung sozialer Performanz bei Berufsschülerinnen und -schülern zu entwickeln. Ein erster Schritt ihrer Forschungsstudie besteht darin, aus theoretischen Positionen im Bereich der Sozialpsychologie und Soziologie Grundannahmen zur Bestimmung von sozialer Performanz abzuleiten.¹⁷ Das sind folgende drei Beurteilungskriterien:

- „Situationsangemessenheit der Performanz“ – d.h. unterschiedliche soziale Kontexte / Interaktionssituationen verlangen unterschiedliches soziales Verhalten, kompetent heißt daraufbezogen, die Anforderungssituation richtig einzuschätzen und der Situation angemessen zu handeln,
- „Effektivität“ – betrachtet werden hier kommunikative Akte. Verhaltensäußerungen werden grundsätzlich als Mitteilungen gesehen. Soziale Performanz zeigt sich dann, wenn bereits zu einem frühen Zeitpunkt Fehler in der Kommunikation oder im gemeinsamen Handeln erkannt und thematisiert werden,
- „Verständigungsorientierung“ – folgt nicht egozentrierten Bedürfnissen bzw. nutzt eine Situation strategisch zum eigenen Erfolg, sondern begreift sie als ergebnisoffen. Ziel ist, einen Konsens aller Beteiligten herzustellen und dabei jeweilige Interessen anzuerkennen.

¹⁷ Gegenstand ihrer Theorieanalyse sind Argyles Social Skill Model, die Tätigkeits- und Handlungsregulationstheorie nach Hacker und Habermas' Theorie kommunikativen Handelns (vgl. Kräfte 1995: 70-93).

Anhand dieser Kriterien beurteilt Kräft die Handlungs- und Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schüler auf darin enthaltene soziale Kompetenzen.

Beobachten Lehrkräfte nun die soziale Performanz ihrer Schülerinnen und Schüler nach solchen Beurteilungskriterien? Es zeigt sich, dass diese Faktoren tatsächlich ausschlaggebend sind. Besonders deutlich wird dies an den folgenden zwei Beispielen. Die Befragten wurden innerhalb des ersten Interviews auch nach Beispielen für Situationen gefragt, in denen sich Schülerinnen und Schüler sozialkompetent zeigen. Die folgende Antwort ist ein Beispiel für eine Situation im ersten Kompetenzbereich – *Fähigkeit zur Perspektivübernahme*:

„Es klingelt nach der Pause, wir haben den unsäglichen Rundbau mit den Galerien, das ist ja ein bisschen wie im Gefängnis von der Lautstärke, wo man sich zurufen kann. Wenn die Türen noch zu sind, das wirkt auch so als wären die Schüler ausgesperrt, und es stehen zehn Klassen auf den Galerien und die brüllen sich zu, da wäre das ganz Normale, dass die Kinder verstehen, dass die Situation schwierig ist, dass es belastend für jeden ist, das wäre für mich ein Maßstab für soziale Kompetenz. Wenn ein Besucher ins Haus kommt und die Schüler fragen, kann ich ihnen weiterhelfen, weil sie seinen fragenden Blick sehen, wäre soziale Kompetenz, wenn ein Papier auf dem Boden liegt und der Schüler, der es nicht runtergeworfen hat, hebt es auf. Oder es gibt irgendwo Streit. Das sind scheinbare Kleinigkeiten, die lobe ich auch ganz bewusst. Oder wenn ich durchs Haus laufe und die Schüler grüßen mich, dann finde ich das wunderschön und die grüßen nicht nur mich. Ich erlebe es schmerzlich, wenn Realschüler mich teilweise noch nicht grüßen, da spüre ich einen krassen Gegensatz. Oder wenn eine Klasse unterwegs sein kann, überall auch in der Straßenbahn und sich so benehmen, dass es nicht schlimm ist für den Lehrer, nicht so anstrengend und dass er sich wohlfühlen kann (und die anderen Mitfahrenden). Das ist sehr schwer mit Dressur erreichbar und es ist schön, wenn es mit Vernunft erreichbar ist.“

Die Schulleitung beschreibt hier Beispiele für sozialkompetentes Verhalten, das sich aus der Situation ergibt – „die Kinder verstehen, dass die Situation schwierig ist, dass es belastend für jeden ist, das wäre für mich ein Maßstab für soziale Kompetenz“. Sie beschreibt weiter ein soziales Verhalten, dass auf Unklarheiten frühzeitig eingeht – „kann ich ihnen weiterhelfen? weil sie seinen fragenden Blick sehen, wäre soziale Kompetenz“. Schließlich ist auch das dritte Beurteilungskriterium der Aussage immanent, indem die Befragte hervorhebt dass bei den Jugendlichen eine Einsicht vorausgesetzt werden kann, dass die Straßenbahnreise allseits als angenehm empfunden werden sollte.

Ein weiteres Beispiel, das dem zweiten Kompetenzbereich zuzuordnen ist – *Hilfe annehmen können* – und auf die gleiche Befragte zurückgeht, zeigt nun, dass auch hierauf bezogen die Kriterien von Kräft eine Rolle spielen:

„Sie (die HauptschülerInnen, die den Europarat besuchten) haben sich durch die Sprachbarriere gar nicht so stark beeindruckt lassen, also weder sprechen unsere Französisch noch haben die einen großen Wortschatz an deutschen Wörtern besessen, und sie hatten überhaupt keine Scheu auf die Übersetzer zuzugehen, auf fremde Erwachsene, und sie zu bitten für sie zu übersetzen. Auch in sehr privaten Gesprächen zu übersetzen. Daran merkt man auch, dass da ein Vorankommen vorhanden ist, was so etwas angeht. Sich selbstständig Hilfe holen, einfordern, ohne die Scheu zu haben, ich muss jetzt einem Erwachsenen gegenüber treten. Das ist bestimmt auch etwas, was auf unserem Gesamtkonzept fußt“ (Ostheimschule).

In dieser sozialen Anforderungssituation überschneiden sich die drei Beurteilungskriterien zur sozialen Performanz in einer Handlungsentscheidung: eine Situation für sich nutzen können, indem man Hilfe in Anspruch nimmt. Dass die SchülerInnen dies im Europarat tun zeigt, dass sie nicht vor der Situation zurückschrecken und ihr legitimes Interesse, den Inhalt zu verstehen, situationsangemessen einfordern; dass sie überhaupt den Inhalt verstehen wollen verweist auf ihr Selbstverständnis, auch einen bilingualen Kontext (effektiv) meistern zu können; dass sie nicht auf eine Übersetzung verzichten – selbst in Bezug auf Privates – zeigt, dass sie es gewöhnt sind, dass ihre Anliegen ernst genommen werden und der Übersetzer sie selbstverständlich übersetzt.

Es lässt sich zwar nicht zeigen, dass alle Befragten ein solches Einschätzungsraster verwenden, um die sozialen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler zu beschreiben. Darauf bezogen müsste genauer nachgefragt werden bzw. gezielter Material erhoben werden. Über die zitierten Beispiele hinaus deutet sich jedoch an, dass die Indikatoren von Kräft eine Rolle spielen. Insgesamt zeigt sich, dass die Auffassungen der Befragten zu dem Problem, worin sich die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler denn zeigen müssten, wesentlich breiter eingeschätzt werden müssen, als das typische, in spezifischen Sozialkompetenztrainings zugrunde gelegte Kompetenzprofil. Nach Kräft liegt dieses in Folgendem: „Der Fokus der Definition und damit von sozialer Kompetenz sowie Ziel des Trainings ist die Kontrolle aggressiven Verhaltens und das Training des adäquaten Sozialverhaltens in sozialen Gruppen wie der Klassengemeinschaft.“¹⁸

Alle Befragten zeigen eine Perspektive, die über einen solchen defizitorientierten Ansatz bedeutend hinausgeht und soziale Kompetenz als universell anzustrebendes Medium des Zusammenlebens in unterschiedlichen Kontexten – auch unter den Bedingungen von Benachteiligung – fördern will.

3.3 Schule und Stadtteil – Welchen Ort hat soziales Lernen?

Im Folgenden geht es um den Zusammenhang zwischen einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ und der sozialen Herkunft ihrer Schülerinnen und Schüler: Welche Gestaltungsnotwendigkeiten ergeben sich aus der Tatsache, dass Haupt- und FörderschülerInnen überwiegend aus unteren Herkunftsschichten stammen?

Die Frage erinnert an die kürzlich herausgegebene World-Vision Kinderstudie zur Situation von 8 bis 11jährigen Kindern in Deutschland 2007. Die Aussagen der Lehrkräfte und Schulleitungen nehmen vorweg, was die Studie inzwischen belegen kann: Heranwachsende aus unteren Schichten nehmen deutlich weniger häufig an Vereinsaktivitäten und -angeboten teil, verbringen einen größeren Anteil ihrer Freizeit vor dem Fernsehgerät, nehmen die Perspektive

¹⁸ Schulen wird nach Evers vorgeworfen, ihren Auftrag zur Förderung sozialer Kompetenz nur eingeschränkt und erst dann wahrzunehmen, wenn es um die Sanktionierung bzw. die Therapierung negativer sozialer Verhaltensweisen ginge (vgl. Evers 1999: 118f).

von weniger erfolgreichen Bildungskarrieren ein, begreifen sich in der Schule als eher schlechte Schülerinnen und Schüler und fühlen sich weniger ernst genommen (vgl. World-Vision Kinderstudie 2007).

Zunächst werden aus Sicht der Projektverantwortlichen die Hauptaspekte dieses Ursache-Wirkungszusammenhangs dargestellt (3.3.1). Dann wird auf die diesbezüglichen Reaktionsweisen einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ eingegangen (3.3.2 u. 3.3.3).

3.3.1 Annahmen zur Lebenssituation der SchülerInnen und zur Schulmotivation

In den Aussagen der Befragten verdichten sich *drei* Eindrücke zur Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler an den sechs Schulen: Eltern würden ihren Kindern in geringerem Maße entwicklungsrelevante Lernerfahrungen ermöglichen als noch in früheren Generationen (1.), auch das Mediennutzungsverhalten der Heranwachsenden würde zu einem stark eingeschränkten Einblick in gesellschaftliches Leben beitragen (2.), schließlich würde die frühe Erfahrung eigener schulischer Leistungsschwäche dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler mit der Schulform Haupt- bzw. Förderschule keine Perspektiven verbinden, d.h. der Schule zunächst keinen Nutzwert zusprechen (3). Anhand von Beispielen werden diese drei Aspekte weiter verdeutlicht.

**Elternhäuser verlieren als Lernort an Bedeutung*

Schulleitung: „Also im Prinzip Dinge ausgleichen, die die Familie, die die Gesellschaft oder wer auch immer, also Dinge, die den Kindern nicht mehr geboten werden, die müssen wir hier ausgleichen.“

Der Schulleiter spricht den Verlust relevanter Sozialisationserfahrungen im Kontext der Familie ganz allgemein an und verdeutlicht die Aufgabe der Schule, das gemeinte Sozialisationsdefizit auszugleichen d.h. zu kompensieren. Was sind das nun für Erfahrungen? Zum einen meinen die Befragten damit *praktische Einblicke ins Arbeitsleben*:

Lehrerin: „Da ist die Schule einfach aufgefordert mehr zu tun. Das war eigentlich dann auch mein Ansatz, wenn die Eltern in höherem Maß abgezogen sind von der Gesellschaft, muss auch die Gesellschaft irgendwo was bieten, die Kinder früher schon interessant einzubinden, wo sie doch dann wieder ein größeres außerschulisches Umfeld zum Lernen haben, was eben das praktische Leben hineinreicht, eben die Erweiterung des Lebensraumes überhaupt.“

Durch anschauliches Lernen sollen Kinder eine Vorstellung vom Arbeitsleben gewinnen. Sie lernen Arbeitsabfolgen, Verantwortlichkeiten und ganzheitliche Produktionszusammenhänge kennen. In früheren Generationen seien die Kinder beispielsweise in den landwirtschaftlichen Betrieb oder ins elterliche Geschäft partiell eingebunden gewesen. Demgegenüber sei die Erwerbstätigkeit der Eltern heute anonym und als schlichte Abwesenheit für die Heranwachsenden wahrnehmbar.

Zum anderen fehle es an anregenden Formen der *Freizeitgestaltung*. Die elterlichen Impulse zu einer abwechslungsreichen Freizeitgestaltung seien im Vergleich zu Elternhäusern in anderen sozialen Schichten geringer:

Lehrerin: „Es ist wichtig, dass Schüler auch neben der Schule Möglichkeiten haben, Erlebnisse zu machen, weil ihr Freizeitverhalten oft monoton ist. Hauptschuleltern unternehmen mit ihren Kindern weniger als Eltern von Gymnasiasten.“

Schulleitung: „Die Eltern, die bemüht sind, schicken ihre Kinder in die Musikschule, in das Rote Kreuz und zum Radio. Das heißt Kinder, die vom Elternhaus in vieler Hinsicht unterstützt werden. Bei uns sind es eher die Kinder, die die Eltern nicht zum Roten Kreuz schicken und das war ja eigentlich unser ganzes Ziel mit der Ganztagschule... Wir haben ja Migrationshintergrund von über 50 Prozent, bei den Neuanmeldungen sind es etwa 80 Prozent. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie aus sozialschwachen Familien kommen geht oft einher mit dem Migrationshintergrund.“

**Erlebnisarmes Aufwachsen im Kontext von Mediennutzung*

Erlebnispädagogik ist die Methode der Wahl. Warum könnte man fragen? Im Material zeigt sich eine dezidierte Begründung dafür. Die Befragten gehen davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur bestimmte Erfahrungen missen sondern auch erlebnisarm aufwachsen. Schule müsse es sich zur Aufgabe machen, auch diese fehlenden Sinneserlebnisse ausgleichend zu ermöglichen.

Lehrerin: „Meine Erfahrung ist, dass sozialkompetentes Lernen nur dann stattfindet, wenn die Schüler andere Natur- und Freizeiterfahrungen machen, als die die sie haben. Mit dem was die Schüler mitbringen, können sie keine sozialkompetenten Personen werden, das geht nicht. Mit Playstation gegenüber, Fußball als einzige Möglichkeit, Sport zu machen.“

Lehrer: „Die Kinder leiden heute unter Realitätsverlust, die lernen die Welt nur mehr aus Gameboys und Fernsehen kennen, das ist so eine Scheinwelt. Jetzt sind sie zum erstenmal emotional beteiligt, im Wald erleben sie die Wirklichkeit wie sie ist. Das ist, was das Leben ausmacht. Ein Mensch in einer Scheinwelt kann sich emotional gar nicht entwickeln, kann gar nicht erwachsen werden.“

Nicht nur ein monotones Freizeiterleben, sondern auch eine primär medial vermittelte Welt-sicht und Erfahrungen aus zweiter Hand werden hier als entwicklungshemmend angesehen.

**Demotivation und eine mit Schule verbundene Perspektivlosigkeit*

Neben der Annahme, dass Kinder erlebnisarm aufwachsen, stellen die Befragten – ausgenommen ist hier das Zeppelin-Gymnasium – fest, dass die Schülerinnen und Schüler durch negative Erlebnisse geprägt in die Schule kommen, sich selbst als mangelhaft erleben und die Schule als minderwertig ansehen.

Schulleitung: „Die kommen in Klasse fünf und denken, sie können gar nichts, „Mist hier, Hauptschule“.

Schulleitung: „Die Schüler in der fünften und sechsten Klasse, die kommen und sind ganz down, weil sie nicht in eine weiterführende Schule und nur in die Hauptschule gekommen sind, wollen meistens auch weiter und mit der Hauptschule nicht viel zu tun haben. Wir müssen dann versuchen in zwei Jahren eine Verwurzelung zu schaffen und das Selbstbewusstsein entwickeln oder sie auch weiterzubringen. Weil sie noch nicht mit der Schule identifiziert sind, müssen wir es schaffen, dass sie sich gut fühlen in dieser Schule.“

Schulleitung: „Gerade Schüler, die nach Klasse vier als Restschüler titulierte zu uns kommen, dass man die solange aufbaut, dass sie ihre Stärken und Schwächen erkennen und wir ihnen damit signalisieren, dass sie etwas wert sind. Sinnhaftigkeit vermitteln, um dieser Nullbockhaltung vorzubeugen.“

Schulleitung: „Wir sind ja nicht die Schule, auf die sich die Eltern freuen, sondern die kommen oft mit der belastend empfundenen Situation, ihre Kinder hier in die Schule zu bringen, die bringen ihr Päckchen mit.“

Zusammengenommen zeichnen die Beobachtungen und Eindrücken der Befragten ein Bild der einseitigen Erfahrungen, die die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler prägen und die sie als Benachteiligungseffekte thematisieren. Was kann eine ‚Sozialkompetente Schule‘ in Bezug auf diese Benachteiligungseffekte nun leisten?

Im Material findet sich auch darauf eine eindeutige Antwort, die mit dem zunächst irritierend klingenden Imperativ ‚Raus aus der Schule!‘ beschrieben werden kann.

3.3.2 ‚Raus aus der Schule!‘

Die ‚Sozialkompetente Schule‘ strebt eine räumliche Erweiterung an. Dieses erste übergreifende Ergebnis gilt in verschiedenerlei Hinsicht – einige Beispiele:

Lehrer: „Wichtigste Grundlage ist *raus zu kommen*, sie in ein ganz anderes Umfeld zu schicken, Partner mit dazu zu nehmen, die Schüler müssen sich dann neu finden.“

Schulleitung: „Dass die Kooperationsangebote bei den Partnern stattfinden, im Stadtteil, das hat was mit Integration unserer Schüler in Angebote im Stadtteil zu tun. Das sind oft Jugendliche, die sich nicht zutrauen sich irgendwo einzufinden. Klar haben sie unter dem Stigma des Sonderschülers zu leiden. Uns war es wichtig, dass sie rausgehen, dass sie bei den Partnern sind und dort auch ein Standbein haben für andere Aktivitäten. Für unsere ist es wichtig, dass sie im Stadtteil präsent sind. Wenige dieser Angebote finden in der Schule statt. *Grundtendenz ist raus aus dem Haus.*“

Schulleitung: „Das ist bei unserem Projekt das Besondere, das Sozialkompetenz *in den Stadtteil reingetragen* wird. (...) Schule öffnet dadurch auch Türen für die Jugendlichen nach der Schule.“

Am Zeppelin-Gymnasium wird die Tatsache, dass die Angebote überwiegend in der Schule stattfinden, gerade problematisiert (vgl. Kap. 2.6.4):

Kooperationspartner: „Wir haben die Probleme [Disziplinierungsprobleme einiger Schüler in den Kursen des DRK] in zunehmendem Maße, wenn die Angebote hier in der Schule stattfinden, aufgrund der Rahmenbedingungen, und in abnehmendem Maße, wenn die Angebote aus der Schule raus verlagert werden“.

Das Ziel dabei ist, die Perspektiven, Horizonte und das genutzte Umfeld der SchülerInnen zu erweitern ebenso wie weitere Sozialwelten und Zugänge zu erschließen. Diese im Material stark vertretene Position differenziert sich in zwei Überlegungen:

Erstens erklären die Befragten, dass die Heranwachsenden solche Erfahrungen kennen lernen sollten, die sie „sich selbst nicht zumuten wollen, z.B. einen Waldspaziergang“. Gerade weil der Naturraum fremdes Terrain ist, wird der Zwang zur Neuorientierung pädagogisch forciert und genutzt. Es entwickeln sich prägnante soziale Erfahrungen in solchen Echtsituationen. Eine Schule findet dafür das einprägsame Motto, es ginge um „echte Abenteuer in echten Kulissen“:

Erlebnispädagogin: „Echte Erlebnisse, das bekommt man durch dieses Projekt, das macht den Erfolg aus. Wenn die Kinder merken, jetzt wird es ernst. Wenn sie dann den Steinbruch runtergucken kriegen sie Gänsehaut und werden ganz ehrfürchtig und dann erst denken sie ernsthaft mit und sind an einer Lösung interessiert, das schweißt zusammen.“

Zweitens geben die Hauptschulen wie auch die Förderschule zu verstehen, dass sie als Schule auf die räumliche Erweiterung in den Stadtteil hinein angewiesen wären, um den Erfolg sozial kompetentes Handelns und Verhaltens authentisch vermitteln zu können. Die Kooperations-einrichtungen und auch die gemeinschaftlichen Aktivitäten eines Stadtteils seien dafür besonders wichtig.

Diese zweite Überlegung zum Einbezug des Stadtteils in die Vermittlung sozialer Kompetenzen wird im Folgenden vertieft.

3.3.3 Dekonstruktion des öffentlichen Bildes von Haupt-/Förderschülern

Befragt man die Aussagen der Projektverantwortlichen daraufhin, warum der Stadtteil in das Konzept einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ mit einbezogen werden sollte, trifft man auf eine ursächliche Problemstellung:

Schulleitung: „Das ist alles mühsam und zäh, weil man immer darauf angewiesen ist, dass die Gesellschaft reagiert, das der Ladenbesitzer sagt: okay, sie dürfen einmal in der Woche einen Schüler schicken und dem bringe ich dann was bei. Wenn da keine Rückmeldung kommt, sind wir eine einzelne Insel als Schule und versuchen gegen Windmühlen anzukämpfen bei den Schülern und bei der Gesellschaft. Was ich teilweise auch verstehe, wenn man die Schüler kennt, das die sagen, daran habe ich kein Interesse, allein wenn der Name Hauptschule fällt. Aber das ist ein gesellschaftliches Problem, das sich hier abbildet.“

Auch auf dieses öffentlich vorherrschende Bild des „Hauptschülers“ muss sich eine ‚Sozialkompetente Schule‘ beziehen, da dieses gerade suggeriert, „Hauptschüler“ seien sozial inkompetent. In den Aussagen der Befragten ist nun weiter zu erkennen, dass eine Strategie der Schulen darin liegt, das Umfeld positiv einzubinden und den Stadtteil als öffentliche Probebühne für sozialkompetentes Verhalten zu gebrauchen. Die folgenden Ankerbeispiele verdeutlichen dies:

Lehrerin: „Wenn ich an das Zirkusprojekt denke oder an andere Dinge, die laufen, wir gehen sehr viel in den Stadtteil hinein und lassen unsere Hauptschüler auch ihr Können präsentieren. Das ist neu, dass man das im Stadtteil tut. Früher hat die Schule mehr für sich gearbeitet. Das hat sich verändert.“

Schulleitung: „Ich finde es auch ganz wichtig zu verhindern, dass die Schüler sich negativ präsentieren müssen, dass sie sich durch Ausschreitungen oder durch Randalieren zeigen. Von Schule aus in das Gesellschaftliche reinzuwirken, dass Schüler nicht so sein müssen. Wir legen sehr großen Wert darauf, dass wir uns begrüßen und verabschieden und das wenn einer fehlt wir fragen, wie geht es ihm, wo ist er. Man fühlt sich gut dabei, wenn man sich freundlich begrüßt.“

Schulleitung: „Da muss man offensiv damit umgehen, indem man sagt, wir sind nicht die Dummschule hier im Stadtteil, wir sind die Berger Schule, wir sind ein Team, diese Corporate Identity, zu sa-

gen wir sind dabei, wenn irgendwo ein Fest ist, ein Fußballturnier, wir sind auch gut und wir verstecken uns nicht, das ist für unserer Schüler wichtig.“

Der pädagogische Wert der Stadtteilöffentlichkeit liegt jedoch nicht nur darin, dass Schülerinnen und Schüler sich entgegen der öffentlichen Erwartung angemessen präsentieren können. Wichtiger ist demgegenüber etwas anderes. Ebenso wie im öffentlichen Bild schulisches Bemühen, um ein positives (Haupt-/Förder-)Schülerimage zunichte gemacht werden kann, besteht auch Aussicht darauf, dass der Stadtteil bildlich gesprochen als Resonanzkörper wirkt. Tritt dieser Effekt ein, wird die Attraktivität eines sozialkompetenten Auftretens und Verhaltens bei den Schülerinnen und Schülern ungemein verstärkt – zwei Beispiele:

Schulleitung: „Wir haben T-Shirts gemacht. Polizeirevier im Osten, sind wir gern gesehene Gäste. Es ist ein erstaunlich angenehmes Verhältnis. Zu sagen, wir sind Berger Schüler und wenn wir auftreten, müssen wir auch gut sein. Ich merke es auch an unseren Schülern, die sind am Umdrehen und sagen nicht ich bin Sonderschüler sondern ich bin Berger Schüler. Das macht einen Unterschied.“

Lehrerin: „Es kam ein Zeitungsbericht über unsere Schule vor Weihnachten in dieser Serie und da stand was ganz wunderbares über unsere Hauptschüler drin von unserem damaligen Elternbeiratsvorsitzenden, der das auch mitbekommen hat, mit dem Klassenpraktikum. Er war sehr begeistert davon hat sich auch dafür eingesetzt, dass wir weitere Stellen im Umkreis haben. Er hat dann geschrieben, die Hauptschüler sind ein unentdeckter Schatz. Tolle Sache, wenn das jemand sagt, der keine Schüler an der Hauptschule hat, sondern Rechtsanwalt ist, ganz andere Stellung bezieht, dass sie einfach Fähigkeiten haben, die noch unentdeckt sind. Und das habe ich denen dann vorgelesen. Und jetzt sind die so begeistert, jetzt schon in der sechsten Klasse, dass zwei sich selber solche Stellen gesucht haben, schon mit 11 Jahren, ist natürlich viel zu früh im Prinzip, aber sie sind einfach so begeistert, dass sie da was tun können.“

Die soziale Herkunft bestimmt über das Selbstbewusstsein und was Heranwachsende sich zutrauen. Dies ist das Hauptergebnis der eingangs zitierten Kinderstudie für Deutschland 2007. Um im Rahmen einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ darauf Einfluss zu nehmen – so lässt sich dieses Kapitel zusammenfassen – müssen sich Heranwachsende über die Schule hinaus präsentieren können und positive Resonanzen erfahren. Schule schafft Anlässe und Anreize dafür, so dass sozialkompetentes Verhalten im besten Fall ‚zum Kick‘ wird.

3.4 Soziale Kompetenz als Antwort auf gegenwärtige oder auf zukünftige Anforderungen? Die ‚Sozialkompetente Schule‘ als Motivationsschmiede

In diesem Kapitel wird danach gefragt, mit welchen Überlegungen eine ‚Sozialkompetente Schule‘ Jugendliche auf ihre Zukunft vorbereitet. Es wird festgestellt, dass Schule als gegenwärtiger, sozialer Ort dafür eine entscheidende Erfahrungsquelle ist. Es kommt auf die Gestaltung von Selbstwirksamkeitserfahrungen und weniger auf standardisierte Programmabläufe in der Vermittlung vermeintlicher Schlüsselqualifikationen an.

Die sechs Modellstandorte hatten Gründe dafür, sich am Förderprogramm zu beteiligen, ebenso wie Ziele, die sie mit der Umsetzung der ‚Sozialkompetenten Schulen‘ erreichen wollen.

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Gründen (Ausgangsbedingungen) und Zielen des Modellvorhabens unter einer ganz bestimmten Fragestellung: Ist die Förderung sozialer Kompetenzen eine Antwort auf gegenwartsbezogene oder auf zukunftsorientierte Anforderungen? Diese zeitliche Perspektive mag als künstlicher Gegensatz erscheinen, denn hat man einmal gelernt sozialkompetent zu handeln, hat das jetzt wie auch in der Zukunft spürbare Vorteile. Dennoch ergeben sich je nach dem, welche Perspektive die Schule mehr betont, Gestaltungsunterschiede.

Die aufgeworfene Frage orientiert sich an einem grundlegenden Unterschied zwischen dem Auftrag der Schule und dem der Jugendhilfe. Die funktionale Bestimmung von Schule besteht darin, Schülerinnen und Schüler auf ihre Zukunft vorzubereiten (indem entsprechendes allgemeines, praktisches und instrumentelles Wissen und Können vermittelt wird). Schule leistet dies – im Unterschied zur Jugendhilfe – mit einer zusätzlichen Konsequenz für die Heranwachsenden. „Während diese als Institution mit Zertifizierungen und daher auch Sanktionierungen formalisiert und standardisiert in der Weise arbeitet, dass das erfolgreiche Durchlaufen über den gesellschaftlichen Status entscheidet (Allokationsfunktion der Schule), agiert die Soziale Arbeit offen, strukturell nur auf das Individuum und seine subjektive Bewältigungsleistung bezogen, d.h. ohne dass daraus formalisierte Statuszuweisungen resultieren“ (Bo-lay/Bitzan/Thiersch 2006: 265).

Wie in Kapitel 4.1 theoretisch näher ausgeführt entsteht für Jugendliche als Schülerinnen und Schüler grundsätzlich eine Spannung zwischen schulischen Funktionsanforderungen und einem gegenwartsorientierten Leben, die jedoch – wie im Folgenden gezeigt wird – Schule zunehmend auffordert, in stärkerem Maße auch auf gegenwärtige Bedürfnislagen einzugehen, damit SchülerInnen diese Spannung ausgleichen können. Die ‚Sozialkompetente Schule‘ hilft dabei – so die These, auf die die empirischen Ergebnisse hier zugespitzt werden. Dies begründet sich folgendermaßen:

Der Sinn von Schule besteht darin, durch gegenwärtige Anstrengungen Zukunftschancen zu sichern (vgl. Hornstein in Oelerich 1996: 54). Gerade diese Sicherheit besteht für viele Schülerinnen und Schüler v.a. am unteren Rand der Bildungshierarchie weit weniger als noch vor einigen Jahrzehnten. In der derzeitigen Situation gilt folgendes Paradox: Abschlüsse werden formal zwar immer wichtiger, gleichzeitig ist ihre Verwertbarkeit anzuzweifeln. Eine absolvierte Schulausbildung weist heute in anderer Weise als früher gesellschaftlichen Status zu, indem Bildung nicht Garant für einen sozialen Aufstieg, sondern für die Verhinderung von sozialem Abstieg ist (vgl. ebd.: 56). Für eine solche Zukunftsaussicht alleine, die nicht individuelle Chancen öffnet, sondern sozialen Abstieg möglichst verhindert, lohnt sich Lernen – krass gesagt – nicht. „Die strukturelle Zukunftsbezogenheit schulischer Leistungserbringung gerät in Gegensatz zu einer verstärkten Orientierung an der Gegenwart, die, insbesondere vermittelt über Konsum und Medien, für eine individualisierte Lebensführung im Kontext moderner Gesellschaften und moderner Jugendkultur kennzeichnend geworden ist“ (ebd.: 56). Bei den Schülerinnen und Schülern führt dieser erfahrene Gegensatz zwischen Vorbereitung auf das Leben (Bildungslaufbahn) und dem Leben selbst (aktuelle Bedürfnisse) zu einer (berechtigten) Sinnfrage und wirkt sich auf ihre Motivation zum Lernen aus. Zugleich ist die Schule jedoch auf diese Motivation angewiesen, wenn sie auch nicht jederzeit vorausgesetzt werden kann. Wie Schule diese Motivation befördern kann, hängt nach Oelerich davon ab,

inwieweit der Lernstoff Bezug nimmt auf „Lebenszusammenhänge der beteiligten Schülerinnen und Schüler, deren aktuelle Interessen und eine unmittelbare Verwertbarkeit des Gelernten“ (ebd.: 99). Die damit angesprochene Orientierung von schulischer Wissensvermittlung an gegenwärtigen Bezügen ist ein wesentlicher Grund dafür, dass „Schule als sozialer Ort“ zunehmend an Gewicht erlangt.

Mit dem Vorhaben einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ erfahren gerade *situationsbezogene und ganzheitliche Lernmomente eine Aufwertung gegenüber eher universellen und abstrakten Lerninhalten*. Die Schule wird als sozialer Ort zum Thema der Schule. Dieses Ergebnis spiegelt sich nun interessanter Weise in den drei Hauptaspekten wieder, die als Gründe (Initialbedarf) für die ‚Sozialkompetente Schule‘ angeführt wurden.¹⁹ Das ist *erstens* die Schule als Ganztagschule bzw. als Ort, an dem sich die Kinder und Jugendliche ganztägig aufhalten; das sind *zweitens* Ausbildungsreife und Schlüsselqualifikationen, die auf den Übergang in eine nachschulische Zeit zielen; das ist *drittens* die regelmäßige Kooperation mit Jugendhilfe-partnern, um ‚Schüler-Problemen‘ gerecht zu werden. Diese drei Aspekte werden nun näher ausgeführt.

3.4.1 Schule als Ort der Zuwendung

Schulleitung: „Ausgangspunkt war klar, Schüler, die an der Hauptschule sind und in einer Ganztagschule brauchen mehr soziale Kompetenzen als Hauptschüler an einer Hauptschule, weil die sind den ganzen Tag hier bis 16:00 Uhr. Es gibt mehr Möglichkeiten, miteinander umzugehen, die sind enger“.

Mit der Aussage des Schulleiters wird klar, dass es die Schule selbst ist, die sich in ihren Strukturbedingungen zwar verbessert, gleichzeitig aber auch neue Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellt – in diesem Fall, die notwendigen sozialen Kompetenzen, die in den erweiterten Kontaktformen der Ganztagschule erforderlich sind, aufzubringen. Soziale Kompetenzen werden in dieser Bedarfsschilderung auf die Gegenwart des Schüler-Seins bezogen und als Bewältigungskompetenz schulstruktureller Anforderungen verstanden.

Während gängige Reformierungsperspektiven die erweiterte Angebotsstruktur einer Ganztagschule betonen, wird in dieser Aussage eine zweite Perspektive deutlich (die Ganztagschule verlangt ein ganztagschulfähiges Kind). Die *Förderung sozialer Kompetenzen* ist diesem Verständnis nach eine *Voraussetzung für die Ganztagschule* und nicht eine Möglichkeit, die erweiterten Zeiträume vermeintlich sinnvoll aufzufüllen.²⁰

Damit Schülerinnen und Schüler Schullalltag bewältigen und sich darüber hinaus noch gerne an der Schule aufhalten, ist auch sozialkompetentes Verhalten der Erwachsenen vor Ort notwendig: Folgende Passage entwickelte sich auf die Frage, wie die Schule im Selbstverständnis

¹⁹ Das erste Interview wurde mit der Frage nach den Ausgangsbedingungen begonnen, auf die das Konzept des Modellvorhabens reagiert hat. Darauf haben die Befragten mit einer bestimmten oder mehreren Bedarfslagen (Initialbedarf) geantwortet. Diese Bedarfslagen lassen sich zu drei Hauptaspekten zusammenfassen.

²⁰ Im Unterschied dazu argumentiert das Zeppelin-Gymnasium: Auch hier steht die Entwicklung zur Ganztagschule im Mittelpunkt. Der Bedarf wurde jedoch zunächst darin gesehen, Kooperationspartner zu gewinnen, die die Ganztagschule mit ausgestalten. Daraus entsteht ein Mitnahmeeffekt für Jugendliche, die zusätzlich etwas Sinnvolles lernen. Die ‚Sozialkompetente Schule‘ ist demzufolge ein Mehrwert der Ganztagschule.

einer Stadtteilschule relevantes Wissen über den Stadtteil gewinne. Interessant am sich entwickelnden Gesprächsverlauf ist, dass die Lehrkräfte eine Sozialform und Beziehungsqualität im Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern beschreiben, *die konträr steht zu einem tradierten Verständnis von Schule:*

Schulleitung: „...und Zeit haben. Dieses Dasein. Einfach nur mal auf dem Hof sein. Oder irgendwo, auch hier zum Gespräch bereit sein. Diese informellen Gespräche sind unglaublich wichtig mit den Schülern. Das genießen die auch sehr. Die genießen hier den Schutz, in dem sie spielen können und wissen, da sind die Erwachsenen, die haben einen Blick auf uns und wenn etwas ist, können wir sie ansprechen. Und sie sind richtig froh, wenn wir in den Hof runterkommen und wir können ein paar Worte sprechen.

Lehrerin: Ich wäre früher geflüchtet. Und hier kommen sie auf einen zugerannt, in der Straßenbahn. Ich hätte früher den Wagon gewechselt.

Schulleitung: Und man hätte auch nicht da gespielt, wo die Erwachsenen sind.

Lehrerin: Schon gar nicht auf dem Schulhof.

Schulleitung: Man fühlt sich dann gut, man hat jemanden.

Lehrerin: Und man merkt es auch, also sie sind ja auch nach Unterrichtschluss, treiben die sich hier auf dem Schulhof herum. Also das ist wie ein Magnet für die. Und sonntags sind sie furchtbar traurig, weil sie dann hier nicht rein können. Da wissen sie dann nicht, was sie machen sollen. Oder sie brechen ein.

Lehrer: Und auch zu wissen, wir wenden den Blick nicht ab. Also ich kenne es aus meiner Schulzeit, wenn ich einen Lehrer in der Bahn getroffen habe, da ging (...) die Zeitung nach oben. Sie wissen aus Erfahrung von uns, nein, wir sind da auch um diese Zeit. Wir wenden den Blick eben nicht ab. Sondern wir haben ein Lächeln und ein freundliches Wort, egal um welche Uhrzeit, für sie übrig. Das ist schon etwas, was offener macht uns gegenüber.

Schule als Ort der Freundlichkeit und Offenheit muss sicher und berechenbar für die Jugendlichen sein und sie müssen darin Vorbilder vorfinden. In diesem Sinne kann eine ‚Sozialkompetente Schule‘ Mut für die Zukunft machen. Sie erfüllt also auch eine sozialräumliche Qualität, indem sie als stressfreier und sicherer Ort erlebbar ist, an dem Erwachsene sich nicht distanzieren und auf universelle Rollenmuster zurückziehen. Schule mit ihren strukturellen Anforderungen wird dadurch bewältigbar.

3.4.3 Ausbildungsreife und Schlüsselqualifikationen

Ausbildungsreife und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (als der ‚Sozialkompetenten Schule‘ funktional zugeordnete Ziele) sind stark vertretene Argumente innerhalb der Projektanträge. Damit werden Ziele beschrieben, die zunächst über die Schulzeit hinausweisen und auf den zukünftigen Lebensabschnitt der Ausbildung und Erwerbstätigkeit bezogen sind. Beim Reden über Ausbildungsreife ist allerdings Vorsicht geboten, weil es sich dabei um einen auch wirtschaftlichen Dynamiken ausgesetzten und nicht fachlich gestützten Begriff handelt. Wer bestimmt, was unter Ausbildungsreife zu verstehen ist? Die Betriebe, der Arbeitsmarkt, sprich die wirtschaftliche Lage einer Region? Es ist ein Begriff, der auf Anpassung an wirtschaftliche Bedingungen ausgelegt ist und damit ein weiteres Argument in einem fortgesetzten Ausleseprozess darstellt, der – kritisch formuliert – über soziale Disziplinierungsmaßnahmen stattfindet. Weniger assoziiert sind damit emanzipatorische Bildungsziele wie Urteilsfähigkeit und Mündigkeit. Der Begriff der Schlüsselqualifikationen weist ein ähnliches Problem auf. Er wurde geprägt, um berufliche Qualifikationen in einem angemessenen Ver-

hältnis zu ökonomischem Wandel bestimmen zu können (vgl. Evers 1999: 21f). Erst wenn Kompetenzen auf einer relativ abstrakten Ebene formuliert sind, stehen sie nicht in der Gefahr gegenüber einem schnell verlaufenden Wirtschaftswandel zu veralten. In der Regel werden unter Schlüsselqualifikationen „berufsspezifische Fachkompetenz, berufsübergreifende Methodenkompetenz und Sozialkompetenz verstanden“ (ebd.: 22).

Überraschend ist folgendes Ergebnis: Auch wenn man das Qualifikationsniveau ‚Employability‘ (Ausbildungsreife) weniger kritisch und als realistische Anforderung an Schulen begreift, ist doch verwunderlich, dass es in den Erfolgsbeschreibungen der Projektverantwortlichen (vgl. Kap. 2) keine dominante Rolle spielt. Genannt werden eine in der Abgängerstatistik erkennbare, verbesserte Quote des Übergangs in Ausbildung bzw. eine verbesserte Quote von Förderschülern, die übers BVJ ihren Hauptschulabschluss erreichen. Daneben werden aber in stärkerem Maße Situationen beschrieben, in denen Schülerinnen und Schüler aktiv im Schulleben stehen z.B. als Streitschlichter, als SchülerInnen, die sich frühzeitig einen Praktikumsplatz suchen, die sich diskussionsbereit und offen im Unterricht zeigen.

Das Ziel Ausbildungsreife ist ein problematisches Ziel, wenn eine (sozialkompetente) Schule sich eindimensional darauf konzentriert und ihren Erfolg allein daran misst. Folgende Aussagen machen dies deutlich:

Lehrerin: „Von Klasse 5 bis 9 werden sie stark unterstützt. Das ist eine wichtige Grundlage für die Schüler. Gleichzeitig sind die Wirkungen begrenzt. Wir können nicht die Eindrücke durch das Elternhaus verändern und auch nicht die Situation auf dem Arbeitsmarkt. Wir können nur Einfluss nehmen mit solchen Projekten und unserer eigenen Kraft und fördern, wo es nur geht.“

(an andere Stelle im gleichen Interview)

Lehrerin: „Das ist auch eine Schwierigkeit für uns. Die kommen in der fünften Klasse zu uns, haben schlechte Erfahrungen in der Grundschule gemacht, dass sie einfach die Schlechten waren. Man möchte sie nun realistisch ermutigen und bestimmte Vorstellungen der Eltern zurechtrücken, ohne dabei aber die Schüler zu entmutigen. Die Ernüchterungen gehen aber weiter, z.B. nicht in den Werkrealschulzug zu kommen.“

Gewissermaßen unterschlagen haben diese Aussagen den Wert, der in der „starken Unterstützung von Klasse 5 bis 9“ liegt. Nicht Ausbildungsreife, sondern Ausbildungsmotivation wird in dieser Zeit gefördert. Die für viele Schulabgänger realistische Ernüchterungserfahrung kann auch eine ‚Sozialkompetente Schule‘ ihnen nicht nehmen. Sie kann allerdings die Erfahrung der Ernüchterung in *ein anderes Verhältnis setzen zu den Erfahrungen des Gelingens*.

Ein Beispiel:

Lehrerin: „Sie (Sechstklässlerin) hat eine Bewerbung geschrieben, ganz fantastische Bewerbung auf Hochglanzpapier für die AOK, ein Berufsbild, in das sie niemals mit Hauptschule reinkommt. Mit himmelblau hat sie dann ihr Lebensziel formuliert: ich möchte einen Realabschluss machen. Und so haben wir einfach ein ganz anderes Bewusstsein, ein Bewusstsein um diesen erweiterten Lebensraum herum bei den Schülern schon frühzeitig, was dann eben auch zusammenhängt mit Verhaltensformen: sie grüßt mich, sie kommt schon ganz stolz, dass sie das geschafft hat, sie ging nämlich am Freitag in die Bücherei, hat sich ein Buch geholt über Bewerbung, hat das studiert, hat sich mit ihrer Mutter hingesezt – ich habe ihr das vorgeschrieben – und das in eine wunderbare Form gebracht, am Computer, sie selber. Wir haben es jetzt weggeschickt, sie wird angenommen, das ist alles vorbesprochen. Es geht gar nicht im großen Sinn um die Bewerbung, aber sie hat das fantastisch gemacht. Und ich weiß von ihr und vielen anderen auch, die werden sich rechtzeitig bewerben. Das gab es vor drei Jahren nicht, 80% gehen ins BVJ, sie wissen in der neunten Klasse nicht, dass sie sich bewerben müssen. So haben wir ein

Bewusstsein geschaffen um diesen erweiterten Lebensraum. Sie beschäftigen sich frühzeitig mit ihrer Zukunft, einfach mit Vorstellungen, was möchte ich, wo sind meine Fähigkeiten.“

Eine ‚Sozialkompetente Schule‘ mit den darin *ermöglichten Selbstwirksamkeitserfahrungen für SchülerInnen* unterstützt daher nicht nur Ausbildungsreife und Schlüsselqualifikationen, sie fördert vielmehr eine Motivation ‚pro Schule‘ und allgemeiner formuliert eine Motivation zum Lernen an sich. Schule ist demzufolge mehr dazu aufgerufen, Lernen als attraktiv und sinnvoll erlebbar zu machen, als dass sie sich als ‚Kaderschmiede Schlüsselqualifizierter‘ betrachten sollte.

Auf dieser Basis kann Schule Perspektiven vermitteln und Zukunftsangst bei den Schülerinnen und Schülern nehmen:

Schulleitung: „Für die Schüler ist es wichtig, die eigenen Wurzeln als *ein* Standbein zu betrachten, gleichzeitig aber offen zu sein, das zweite Standbein in ein anderes Feld zu setzen. Das ist z.B. der Englischunterricht oder das ist der Zugang, wie gehe ich mit dem Menschen aus Indien um? Und wenn die Offenheit da ist, dann muss man auch keine Zukunftsangst haben.“

3.4.4 Von altersgerechten Inhalten zu flexiblen Bedarfseinschätzungen

Der Ausgangspunkt zur ‚Sozialkompetenten Schule‘ wurde teilweise auch in einer starken Unzufriedenheit der schulischen Fachkräfte gesehen, nicht angemessen auf die Probleme der Mädchen und Jungen eingehen zu können, die sie aus ihrem Umfeld mitbringen. Die regelmäßige Kooperation mit Jugendhilfepartnern, die Ergänzung um eine weitere professionelle Kompetenz also, erschien den Lehrkräften eine geeignete Lösung, um konstruktiv mit Jugendlichen und ihren Problemen arbeiten zu können. Ein problemorientierter Ausgangspunkt, wenn man so will, der jedoch eine besondere Lernhaltung der schulischen Fachkräfte mit sich brachte.

Wie wurden nun die regelmäßigen Kooperationsangebote angelegt? Als Projekterriculum, das zunächst auf die Fragen, welche Dynamiken die Pubertät bestimmen, welche Alterstufe welche sozialen Herausforderungen zu meistern hat, eine Antwort gibt:

- Fünfte Klasse Gemeinschaftsfindung,
- sechste Klasse Herausbildung einer Geschlechtsspezifischen Identität und Abgrenzung zum anderen Geschlecht,
- siebte Klasse Experimentieren mit legalen Drogen,
- achte Klasse Umstellung von einer ‚geführten‘ Lernentwicklung zu mehr Eigenständigkeit und Selbstaktivität o.ä.

Je nachdem, welche Anforderungen gesehen werden, reagieren die Bausteine zur sozialen Kompetenz genau darauf. Sie sind also an wahrscheinlichen sozialen Anforderungen für die Klasse und für die einzelne/ den einzelnen ausgerichtet. Konfrontiert man diesen Ursprungsgedanken mit der Flexibilität in der Ausgestaltung der Projekte, die sich in den Portraits zeigte (vgl. Kap. 2), wird deutlich, dass die Schulen mehrheitlich die vorgegeben Pfade verlassen. Dieses hohe Maß an Flexibilität wird bewusst beansprucht und für wichtig empfunden. Gerade weil die pädagogischen Fachkräfte nur angenommen haben, dass bestimmte Inhalte für eine bestimmte Klassenstufe besonders relevant sind, dies also nicht unbedingt so sein muss,

wird Flexibilität in Bezug auf die Projektinhalte als wichtiges Ergebnis und Anforderung an die ‚Sozialkompetente Schule‘ betont. Im Vergleich der Schulen im Hinblick auf die Frage „wer bestimmt die Lerninhalte der Projekte?“ zeigt sich dies folgendermaßen:

- Die Schillerschule vertraut darauf, dass die SchülerInnen wissen, was sie lernen wollen. Deshalb liegt ein erster Schritt der erlebnispädagogischen Einheiten darin, die Lernziele in der Gruppe zu erarbeiten.
- Auch an der GHS Ostheim werden im Vorfeld mit den Klassen Ziele und Bedarfe für das Training herausgearbeitet. Daraus entwickelt sich das passende Trainingsdesign.
- Am Zeppelin-Gymnasium sind gegenläufige Entwicklungen zu erkennen: Projektverantwortliche des freien Radios und der DJR erklären, dass sie inzwischen flexibler die ursprünglich festgelegten Lernziele verfolgen und mehr auf Gruppendynamiken eingehen würden. Demgegenüber weicht das DRK mehr von der ursprünglich eingeräumten Wahlfreiheit, was innerhalb des Angebots zum Thema wird, ab und strebt klarer abgesteckte Inhalte an.
- Die Riedseeschule setzt klar vorgegebene Inhalte um, die in der Ausgestaltung durch das kooperierende Team variieren dürfen und sollen.
- An der Altenburgschule steht die sich entwickelnde Gruppendynamik im Mittelpunkt und bestimmt die Entwicklung der Projekte. Die ursprünglichen inhaltlichen Festlegungen werden in der Umsetzung als zu theoretisch empfunden, wichtiger erweisen sich demgegenüber spontane Dynamiken in der Gruppe.
- Die Berger Schule als Förderschule vertritt in diesem Kontext die radikalste Ansicht: „Wir können gar nicht jedes Thema zu jeder Zeit zum Thema machen.“ Und: Es wird kaum etwas mehr überschätzt wie die Wirkung von Curricula. Wenn man durch Curricula tatsächlich lenken könnte, dann hätten wir wahrscheinlich längst mehr Erfolge.“ Die Situationsdynamik steuert also die Angebote.

Eine ähnliche Prioritätensetzung wird teilweise für den Unterricht geschildert:

Lehrerin: „Ich finde, man kann nur dann erfolgreich unterrichten, wenn man weiß, was beschäftigt die gerade oder wie lebensnah oder wie lebensfremd ist dieses Thema. Wie muss ich es verpacken, dass sie es annehmen. Hat es gerade Sinn zu unterrichten oder sind die mit ihren Köpfen gerade ganz wo anders, dass es besser ist darüber zu reden oder welche Sachen nehme ich ernst, welche belächle ich und sage, reden wir nachher darüber.“

Lehrer: Auch da wieder flexibel reagieren. Das ist ganz wichtig. Manchmal ist Unterricht nebensächlich. Würde auch, wenn wir es versuchen würden, durchzuziehen, nebensächlich werden, weil ganz andere Probleme da sind. Weil immer das Bedürfnis von einem oder von mehreren da ist, sich zu etwas zu äußern, was vorgefallen ist. Da muss man schnell entscheiden, ist es wichtig genug, die ganze Klasse zu beteiligen oder wie reagiere ich. Gehe ich kurz mit demjenigen raus und höre ihm zu. Meistens ist es ja nur dieses zehn Minuten zuhören. Damit ist es oft schon abgefedert. Viel von dem Druck heraus genommen“.

In dieser Praxis zeigt sich eine *deutliche Abkehr von standardisierten Vorgehensweisen*, wie Schule in traditioneller Weise auf Zukunft vorbereitet. Gegenwärtige Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern haben in einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ ihren Ort. Indem sich das Projekterriculum zwar Inhalte vornimmt, diese jedoch flexibel handelt, erfahren SchülerInnen ihre Schule als Ort der Lösung für gegenwärtige Problemstellungen.

Die curriculare Organisationsform wird aus zwei Gründen dennoch für wichtig gehalten: zum einen sichern und verstetigen die wiederkehrende Elemente die Kooperation mit der Jugendhilfe und damit einen gemeinsamen Handlungsauftrag; zweitens stellen die Projektangebote für Schülerinnen und Schüler oft Highlights eines Schuljahres dar, auf die sie sich bereits in unteren Klassen freuen; Schulmotivation wird gefördert.

3.5 ‚Lernende Schule‘ – die ‚Sozialkompetente Schule‘ als Organisationsziel

In diesem Kapitel werden drei Lernfelder der ‚Sozialkompetenten Schule‘ herausgestellt, in denen die Lehrkräfte sich qualifizieren bzw. neues Erfahrungswissen aneignen. Sie werden jeweils durch theoretische Überlegungen zur ‚lernenden Organisation‘ eingeleitet, um zu zeigen, dass es sich hierbei nicht um Wissenszuwächse einzelner Personen sondern um ein Lernen der ganzen Schule handelt.

Ziel der Ausschreibung war, die ‚Sozialkompetente Schule‘ als ein Lernangebot mit Auswirkung auf die gesamte Schule zu erproben. Sie soll also kein isolierter Programmpunkt sein. Wenn auch zunächst nur einzelne Projektbausteine umgesetzt werden, so soll durch deren Vernetzung untereinander, durch wechselseitige Impulse in der Kooperation der Projektverantwortlichen aus Schule und Jugendhilfe und durch Vorgaben in den Projektthemen ein Mehrwert für die jeweilige Schule entstehen. Die ‚Sozialkompetente Schule‘ ist also durchaus auch als Rahmenkonzept für Schulentwicklungsprozesse hinsichtlich erweiterter Handlungsspielräume und verbesserter Problemlösekompetenzen für soziale Fragestellungen im Schulleben – im Bereich der Organisationsentwicklung also – angelegt.²¹ Mit der Ausschreibung besteht zugleich die Erwartung, dass die Schule den Begriff ‚Sozialkompetente Schule‘ als Entwicklungsziel versteht und als Überschrift für noch weitere Gestaltungselemente wie z.B. Elternarbeit, Projektprüfung, SMV-Arbeit etc.

Was kann die ‚Sozialkompetente Schule‘ nun als Organisationsziel bedeuten?

Im Folgenden geht es um die Benennung von Lernfeldern der Organisation, die sich aus der ‚Sozialkompetenten Schule‘ ergeben. Drei Lernfelder können in den Aussagen der Befragten unterschieden werden: Die Kompetenz zur selbständigen Aus- und Bewertung von offenen Angebotsformen und -prozessen (Kap. 3.5.1); Die Stärkung eines integrierten Denkens im Sinne von Lerntransfers (Kap. 3.5.2); eine Sensibilisierung für notwendige Organisationsstrukturen (Kap. 3.5.3).

²¹ Dalin etwa unterscheidet vier Segmente, die unter dem Oberbegriff der Schulentwicklung zusammengefasst werden: politisch intendierte ‚Reformen‘ hinsichtlich von Struktur, Organisation und Lerninhalten, ‚Lehrplanentwicklungen‘, ‚pädagogische Entwicklungsarbeit‘ (didaktisch-methodische Weiterentwicklungen) und ‚Organisationsentwicklung‘ (vgl. Dalin 1999: 214ff).

3.5.1 *Black Box ‚soziale Kompetenz‘ – Steigerung von Beurteilungskompetenz*

Eine Fragestellung, die von Beginn an relevant war und bereits auf dem ersten Arbeitstreffen formuliert wurde, galt der Wirkungsmessung: Wie die soziale Kompetenz bei den Jugendlichen feststellen und wie dadurch auf die Wirkung der Projektangebote schließen?

„Das Interesse an der Thematik der Diagnose und Beurteilung sozialer Kompetenz hat in den letzten Jahren zugenommen. Dies zeigt sich u.a. in der zunehmenden Zahl, der zu diesem Thema zur Verfügung stehenden Publikationen insbesondere aus dem Bereich der Managementliteratur“ (Kräft 2005: 1). Mit dieser Feststellung leitet Kräft ihre Forschungsstudie zur Beurteilung sozialer Performanz ein, die sie vor allem als Frage der Kompetenz von Lehrkräften – in ihrem Fall Beruflicher Schulen – problematisiert. Lehrkräfte müssen Sozial- ebenso wie Fachkompetenzen bewerten. Diese Bewertung erschöpfe sich gerade nicht in reproduzierbarem Wissen, kann also nicht als Lernkontrolle im üblichen Sinne abgefragt werden. Wird in der Wirtschaft vor allem auf Assessmentverfahren zurückgegriffen, entwickelt Kräft ein Beobachtungsinstrument als schultaugliches Modell, das auf den in Kapitel 3.2 bereits vorgestellten Kriterien beruht.²²

Lehrkräfte sind zwar in erster Linie an den Wirkungen bei den Lernenden interessiert, zugleich beschäftigt sie auch die Frage, inwieweit das Lernergebnis auf das schulische Angebot zurückzuführen ist. Schwierig wird diese Frage deshalb empfunden, weil soziale Kompetenz komplex bestimmt ist und nicht auf isolierte Maßnahmen zurückgeführt werden könne. Genau diese Aufgabe stellt sich den Schulen aber neuerdings mit der Pflicht zur Selbstevaluation. Sie müssen die Erreichung von Zielen überprüfen und möglichst genau beurteilen könne, in welchem Maß sich die Angebotsform als effektiv und effizient erweist. Derlei Fragen spielen auch für die Jugendhilfe aktuell unter dem Stichwort evidenzbasierte Wirkungsforschung eine Rolle. Wirkung wird hier nicht primär als Feststellung bei den jugendlichen Adressaten thematisiert (als Adressatenforschung also), sondern dient dem Zweck, die Leistungsfähigkeit von Hilfen zu beurteilen (What works?). Kritiker in der Debatte warnen zu Recht davor, dass dadurch ein Rechtfertigungsdruck erzeugt würde, in dem die Argumente fachfremd vorgegeben werden: eine Beweisführung anhand ‚harter Fakten‘ im Gegensatz zum Vertrauen in die fachlichen Kriterien, nach denen Professionelle urteilen und handeln (vgl. Ziegler 2007: 262f).

Welche Lösungsansätze zeigen sich nun im Interviewmaterial für diese schwierig empfundene Aufgabe der Beurteilung sozialer Kompetenzen als Steigerungseffekt im Schülerverhalten *und* als Evidenz der Wirkung von Projektangeboten?

²² Der Erhebung sozialer Performanz geht die Unterscheidung von relevanten sozialen Anforderungssituationen voraus, für die im Vorfeld jeweils relevante Performanzdimensionen festgelegt werden. Weiter werden dann situationsspezifische Beobachtungssitems bestimmt. Neben dem Erfüllen wissenschaftlicher Gütekriterien soll das Instrument v.a. aber auch für Schülerinnen und Schüler transparent gehalten werden und diese in den Beurteilungsprozess miteinbeziehen (vgl. ebd.: 221f).

Erstens weisen die Aussagen der Lehrkräfte darauf hin, dass soziale Performanz vorwiegend am Verhaltensrepertoire im Unterricht beobachtet und beurteilt wird. Andere Settings werden nur vereinzelt genannt und soziale Anforderungssituationen werden zunächst noch nicht systematisch unterschieden wie im spezifischen Ansatz von Kräft. Der Unterricht ist nach wie vor die zentral beachtete soziale Anforderungssituation. Ein typisches Antwortbeispiel:

Lehrerin: „Die Klassensituation hat sich beruhigt, viele soziale Probleme, die man vorher in der Klasse hatte, mit Streitschlichtung, mit kleineren Rangeleien mithin Gewalttaten, vieles hat sich entspannt, dass man sich darauf gar nicht so konzentrieren muss als Klassenlehrer. Es ist ruhig in den Klassen. Das Problem sehe ich, wenn Fachlehrer dazukommen, die in die Projekte nicht involviert sind, da merkt man, jetzt gibt es wieder bisschen Probleme. Ich spüre für meine Arbeit, dass viele Problematiken, mit Gewalt, Ärger, mit den Elterngesprächen, das ist alles ein bisschen zurückgegangen, man kann sich mehr auf das Unterrichten konzentrieren, man kann mehr ausprobieren, Gruppenarbeit funktioniert einfach. Die Kompetenzen sind in 5/6 erarbeitet worden, dass hätte ich mir damals noch nicht vorstellen können. Jetzt kann ich die Methode einfach einsetzen und kann mich auf den Inhalt konzentrieren und weniger auf die Methoden.“

Interessant ist weiter, dass die ‚Sozialkompetente Schule‘ zwar nicht dazu führt, soziale Anforderungssituationen im Hinblick auf das darin angemessene Sozialverhalten zu unterscheiden, umgekehrt jedoch Einfluss auf die Benotungspraxis in den Unterrichtsfächern nimmt. Sie regt, wie das folgende Beispiel zeigt, zu einer stärkeren „Vereinheitlichung der pädagogischen Einschätzung der Schüler“ an:

Schulleitung: „Das hat für uns Lehrer eine andere Bedeutung. Die Bedeutung liegt noch in der Vereinheitlichung der pädagogischen Einschätzung der Schüler, die ist sonst sehr vereinzelt bei Lehrern hinter der geschlossenen Tür und man wird mit der Zeit unter Umständen auch sehr hart in seinen Entscheidungen, weil die 45 Minuten, die man hat, die sind so kurz und da passiert dann vieles und da braucht man Ruhe. Man handelt aber innerhalb von „Soko“ oder einer erlebnispädagogischen Einheit ganz anders, kriegt einen anderen Zugang zum Schüler. Und über die beiden Zugangsmöglichkeiten kommt eine weichere, vielfältigere Sichtweise rein.“

Zweitens: Im Rahmen des Interviews zur lernenden Schule wurden die Lehrkräfte teilweise auch danach gefragt, wie sie neue Ideen gewinnen, wie sie also von einer Problemfeststellung zu einer neuartigen Lösung kommen. Folgendes längere und sehr anschauliche Zitat erklärt dies an einem tagesaktuellen Beispiel:

Lehrerin1: Ich sitze mit einem Kollegen in der Projektprüfung, dann unterhalten wir uns und regen uns furchtbar darüber auf, dass unsere Schüler keine Ahnung haben, wie sie ein Projekt angehen, hilflos da stehen und sich Themen aussuchen, die völlig kopfbezogen sind, im Projekt aber zwei Wochen die Chance hätten, auch mal was handwerklich zu machen, mit ganz anderen Dingen ihren Fähigkeiten nachzugehen. Sie haben keinen Ansatz wie. Wir haben uns lange unterhalten, was wir im Vorfeld machen können, Bildungsplan durchgegangen, dann sind wir an die Grenzen des Systems gekommen. Die ganzen Probleme, wie können die Lehrerteams zusammenarbeiten: Wir haben in Bio das Thema Hund, wieso macht man nicht in Technik Thema Hund aus Holz und wir nähen einen Stoffhund und wir machen in BK einen Hund aus Pappmache, wieso kommt das nicht zustande? Es liegt an verschiedenen systembedingten usw. Dann haben wir gesagt, wir machen jetzt eine Evaluation der Projektprüfung. Jetzt ist ihre Frage, wie entsteht das? Jetzt muss ich eine Gruppe finden, ja wer? Alle die, die immer dabei sind. Es sind nicht immer die Klassenlehrer dabei, es müssen die Fachlehrer sein, die immer dabei sind. Soweit sind wir jetzt mal, das war gestern. Wir müssen jetzt dran bleiben, weil die Idee da ist. Jetzt müssen wir einen Bestandaufnahme machen, woran liegt es, dass unserer Schüler das können und das nicht. Dann sagt der Kollege, wir nehmen nur den Punkt Themenfindung: Wie kommen wir zu The-

men? Wer muss das machen, die Schüler auf Themen vorbereiten? Wie finden sie ihre eigenen Interessen? Jetzt sind wir in einem ganz anderen Bereich und müssen vielleicht in einem Projekt ansetzen. Aber eine Evaluation hat nur Wert, wenn wir eine Veränderung anstreben, wie wollen wir das verändern? Da müssen wir bei der Lehrerfortbildung ansetzen oder müssen wir bei den Schülern anfangen? Wo fangen wir an? Der neue Bildungsplan hat viele Möglichkeiten, man kann gut zusammenarbeiten, mit allem. Ich weiß nicht, was daraus entsteht, ob es überhaupt ein Thema ist zum evaluieren.

Aus dem Einzelbeispiel geht hervor, dass Reformideen sich in der Balance zwischen Systemgrenzen, die man ausloten, und Gestaltungsspielräumen, die man erkennen muss, entwickeln: Ungeklärtheiten und Fragen bilden den Anfang, um Strukturen gemeinsam zu hinterfragen. Zugleich formuliert die Lehrerin ihren Anspruch an Evaluation: Evaluation muss sich als Lösung für eine Problemstellung im Einzelfall, als Erkenntnisinteresse aus der Praxis entwickeln. Und: Evaluation muss aus einem Interesse an Qualitätsverbesserung heraus unternommen werden und nicht auf eine ‚Qualitätskontrolle‘ reduziert werden (vgl. Hopf 2002: 24). Die Aussage der Lehrerin verdeutlicht auch eine derzeit in der Schultheorie wichtigen Paradigmenwechsel in Bezug auf Lehrerhandeln: Galt innerhalb einer alten Qualitätsvorstellung von Schule das eigenverantwortliche Handeln von Lehrkräften als ausschlaggebend dafür, ob Schule gut oder schlecht läuft („es kommt auf den Lehrer an“), sieht ein neues Qualitätsmodell Lehrerhandeln im Kontext von Beziehungen, Unterrichtssettings vor allem aber auch der Qualitätsentwicklung der Einzelschule.²³

Es lässt sich also zusammenfassend feststellen: *Die ‚Sozialkompetente Schule‘ regt Fragen der Beurteilung offener Angebotsformen an ebenso wie Fragen nach fachlichen Kriterien, nach denen Schülerverhalten bemessen werden kann.* Damit haben die Schulen ein Übungsfeld für Evaluation gewonnen. Die Erfahrungen in anderen Kontexten lassen jedoch vor einer Evaluationspraxis warnen, der es erstens nicht um eine selbstgewollte Qualitätsverbesserung geht und die zweitens nicht auf selbstbestimmten fachlichen Kriterien beruht.

3.5.2 Rollenpluralisierung, Lerntransfers und integriertes Denken

Mit dem Begriff der ‚lernenden Schule‘ wird Schule als lernende Organisation verstanden. Die Schule wird daraufhin befragt, wie sie ihre institutionellen Ziele in der Vermittlung von Bildungsinhalten umsetzt. Ihre organisatorische Verfasstheit ist besonders als Frage der Angemessenheit gegenüber einer sich wandelnden sozialen Umwelt und Herkunft der Schülerschaft von Interesse. Veränderungen in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Lebensverhältnissen der Heranwachsenden *fordern Schule dazu heraus, sich* gegenüber rein binnenstrukturellen Fragen des Lernens in Unterricht und in außerunterrichtlichen schulischen Betätigungsformen zunehmend auch *mit der Relation von Organisation und Umwelt*, sprich Schule und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler *auseinander zusetzen*. Dazu gehören folgende Fragen: Welche Ressourcen kann Schule für ihren Bildungsauftrag aus dem Ge-

²³ Diesen Unterschied stellte Fend ins Zentrum seines Vortrags ‚Was ist eine gute Schule?‘ im Rahmen des Stuttgarter Bildungsforums am 22.10.2007.

meinwesen gewinnen? Welche Rolle spielt sie für das Gemeinwesen? Welche Durchlässigkeit ist für lebensweltliche Themen und außerschulische Interessen und Kompetenzen an den unterschiedlichen Bildungsorten gegeben?²⁴ Für die Schule verbindet sich damit eine gegenüber der Jugendhilfe zweifellos schwierige Anforderung, da sie den Differenzierungsanspruch, d.h. individualisierte Zugänge zu und Betrachtungsweisen von Heranwachsenden mit ihren spezifischen psychosozialen Hintergründen mit einem Gleichheits- und Gleichbehandlungsanspruch in Unterricht und Leistungsbewertung in Einklang bringen muss (Böhnisch 1994: 84).

In den Interviews zeigt sich nun, dass der anfänglich mehr oder weniger künstlich geschaffene Bereich der ‚Sozialkompetenten Schule‘ sich als Möglichkeit für andere (im Unterschied zum Unterricht) Begegnungsformen zwischen Lehrkräften, Kooperationspartnern und SchülerInnen erweist. Die Befragten begreifen diese für sich durchweg als persönliches Lernfeld.²⁵ In ihren diesbezüglichen Aussagen lassen sich die folgenden zwei Aspekte erkennen:

Rollenpluralisierung

Die befragten Lehrkräfte schildern erstens eine Rollenpluralisierung, die ihr berufliches Handeln betrifft. Einige Beispiele:

- Lehrkräfte machen die Erfahrung, in geteilten Verantwortungen zu arbeiten; Verantwortung abzugeben und neue Verantwortlichkeiten abzuwägen und lernen Heranwachsende auch in nichtschulbezogenen Aspekten kennen:

Lehrerin: „Für alle Projekte gilt, immer sind Kooperationspartner beteiligt. Es muss mit Leuten in Kooperation geschehen, dass nicht immer nur der Lehrer vorne dran steht, sondern Leute von außen mit anderen Professionen und Kompetenzen.“ (...) „Man hat eine andere Rolle den Schülern gegenüber, bekommt mehr aus den Hintergründen mit. Man muss einerseits Grenzen setzen, andererseits ist man Vertrauensperson. Man spürt, was von zuhause kommt und wo die Eltern gar nicht mehr präsent sind, das versucht man auszugleichen.“

Lehrerin: „Man lernt auch viel über die Schüler, wenn man nicht die Verantwortung hat.“

- Lehrkräfte beschreiben eine neuartige Kommunikationsbasis mit SchülerInnen, die an ein alternatives Arbeitsbündnis gekoppelt ist:

Lehrerin, die ein einjähriges Sozialpraktikum koordiniert: „Für mich bedeutet das, mein Lehrauftrag erweitert sich, meine tägliche Arbeit sieht ganz anders aus. Ich habe eine ganz andere Kommunikationsbasis mit den Schülern, wir sprechen tagtäglich, mit allen Siebtklässler, die ich an sich wenig sehe, habe ich was zu reden, die ganze Zeit habe ich immer was zu konkret bereden und nicht nur wie geht’s dir oder so eine Anteilnahme als Lehrer, sondern wir stehen direkt in einem Arbeitszusammenhang.“

- So genannte extraprofessionelle Fähigkeiten zählen, um sich den Heranwachsenden auch als Lehrkraft anders zeigen zu können (vgl. auch Kap. 2.3):

Schulleitung: „Und das hat sich irgendwie dahingehend entwickelt – die Formulierung fällt mir schwer, dass Leute, KollegInnen ihre Kompetenzen entweder durch eine Fortbildung erweitern oder diese durch ein Hobby oder durch ihre Persönlichkeit schon besitzen und diese jetzt einbringen, was sie vielleicht vorher – Vermutung! – noch nicht gemacht haben“.

²⁴ Auch unter diesem Aspekt können die Ergebnisse in Kapitel 3.3 rezipiert werden.

²⁵ Am Zeppelin-Gymnasium sind es die Erfahrungen während der Mittagsbetreuung, die Lehrkräfte als neuartigen Kontakt mit den SchülerInnen empfinden.

Lerntransfers herstellen

Eine weitere Anforderung besteht nach Berichten der Lehrkräfte darin, die Erfahrungen aus der Projektarbeit mit in den Unterricht hinein zunehmen, sie also nicht als thematisch isolierte Lernergebnisse zu behandeln. Die Interviewten heben diesbezüglich zwei Aspekte hervor: Zum einen geben sie wie oben beschrieben zu verstehen, dass auf der Grundlage der Projekte zur sozialen Kompetenz Unterricht reibungsfreier und methodisch vielseitiger gestaltet werden könne. Die Lernergebnisse dort würden erst die Grundlage für ein förderliches Lernklima im Unterricht bilden. Es wird in diesem Aussagekontext sinnbildlich die Wirkung eines ‚Boomerangs‘ beschrieben – ein Beispiel:

Lehrerin: „Da möchte ich noch was ergänzen, was wir bisher noch nicht erwähnt haben, was ganz arg wichtig ist und was mir schon vorher klar war, aber jetzt mit meiner Klasse viel bewusster geworden ist – es kommt ja auch wieder zurück in die Klasse. Beispiel: ‚Wehr dich mit Köpfchen‘, die Erfahrung hat im Klassenzimmer angefangen, dann ging das bis zur Polizei. Und was die da erlebt haben kommt wieder zurück z.B. – ein wichtiger Punkt – Ich-Botschaften: Wenn ein Polizist sagt, Du ich verstehe dich gerade gar nicht, kannst Du mir das noch mal erklären, weshalb Du so reagierst, dann ist das noch mal eine ganz andere Situation, wie wenn ich das als Lehrer mache. Und dann kommen die Erfahrungen, die man draußen macht auch wieder zurück und man kann daran wertvoll weiterarbeiten.“

„Daran wertvoll weiterzuarbeiten“ setzt jedoch auch voraus, dass im Unterricht Bezüge zu den erlebnisorientierten Lernerfahrungen hergestellt werden sollten, um ihnen erneut Bedeutung zu schenken und sie nachhaltig zu verankern. Zwei Beispiele:

Lehrerin: „Es ist interessant, wie oft man an so eine einzige Woche, an so ein Highlight anknüpfen kann, es vergeht kein Monat, wo wir nicht darüber gesprochen haben. Es ist immer da und schwebt im Raum. Ich kann oft daran anknüpfen an Situationen, dann ist es gleich präsent und jeder weiß, worum es geht.“

Lehrerin: „Man arbeitet integrativer. Dass man diese Projekte mehr einbettet in sein sonstiges Tun. Gerade in Klasse sechs dieses „Gesund und fit“. Dass das mehr in einem Rahmen statt finden und im Unterricht zuvor auch schon gezielt darauf hin gearbeitet wurde.“

Schließlich sollten über die Projektangebote auch Erfahrungstransfers unter Lehrkräften hergestellt werden. D.h. die Lernergebnisse der Projektarbeit sollten Gegenstand des kollegialen Austauschs und der Beratung bei der Übertragung von Projekten auf das nächste Schuljahr sein. Oder aber wie in der oben zitierten Aussage zu einer weicherer d.h. auch kollegial reflektierten Benotungspraxis führen. Ein weiteres Beispiel:

Schulleitung: „Es baut aufeinander auf, also kann ich bestimmte Voraussetzungen nutzen, kann darauf aufbauen, auch auf der kommunikativen Ebene, kann auf den Kollegen zugehen und Fragen, was hast Du da gemacht, dass man es untereinander besser nutzen kann, so greift dann Baustein in Baustein, das ist die Veränderung, die mir am eindrucklichsten ist. Wir haben zwar nie bei Null angefangen, vor drei Jahren, aber es ist effektiver geworden, wenn man an die Kollegen denkt, alle haben ein gewisses Level (...), so dass es nicht ein einzelner Punkt ist, sondern schon ein Baustein, der einfach seine Wurzeln schlägt und die Schule durchzieht.“

3.5.3 *Schulkultur und Notwendigkeiten innerhalb der Organisationsstruktur*

Die ‚lernende Organisation‘ als Konzept der Organisationsentwicklung beschäftigt sich damit, wie kommunikative Strukturen in einer Organisation gestaltet sind. Sie geht von einem Organisationsbegriff aus, der vor allem dynamische Prozesse und nicht die statischen Elemente einer Einrichtung in den Blick nimmt. Über Kommunikationen realisieren sich diese dynamischen Prozesse, die als ‚Organisationslernen‘ begriffen werden (vgl. Wolff 2003: 13ff).²⁶ Übertragen auf Schule heißt das, dass eine ‚Lernende‘ Schule sich ihre Lernerfahrungen bewusst macht. Hintergrund ist die Annahme, dass Schule als ein System angesehen werden kann, in dem durch eine punktuelle Neuerung – wenn auch in kleinem Umfang – Veränderungen an anderen Stellen auftreten (können). ‚Sozialkompetente Schule‘ verstanden als Organisationsziel der Schule heißt, dass diese Veränderungen zugelassen und erwünscht sind und sich in die Organisations- bzw. Schulkultur übertragen. Weil Kompetenz immer an Personen gebunden ist, die kompetent handeln, sind vor allem kommunikative Gestaltungsprozesse von Interesse. Schule ist in der Perspektive der lernenden Organisation als ein kollektiver Handlungsrahmen zu verstehen, der eine bestimmte Kultur des Umgangs miteinander wie auch kommunikatives Handeln strukturiert.

Es komme auf die Haltung an, nicht auf einzelne Projekte, betonen die Lehrkräfte innerhalb der Interviews immer wieder. Die Befragten äußern sich übereinstimmend dahingehend, dass sie die ‚Sozialkompetente Schule‘ für mehr als ein Set an regelmäßigen Projekten halten. Sie verbinden damit eine Gesamtidee von Schule, die vor allem in kultureller Hinsicht durch die Organisation befördert werden müsse – Vorgaben alleine reichen nicht. Einige Beispiele:

Schulleitung: „Es braucht Kolleginnen und Kollegen, die etwas zu ihrer Sachen machen, das braucht viele Gespräche, es reicht nicht die formale Seite über Konferenzen. Wie gehe ich mit Schüler um, wenn nicht mal die Lehrer miteinander umgehen können.“

Schulleitung: „Die Soziale Kompetenz betrifft alle an der Schule, Lehrer, Eltern. Unsere Haltung ist, das was wir darstellen für die Schüler ist wirklich Vorbild. Ich erwarte als soziale Kompetenz, dass ein Schüler mich grüßt, dann ist der normale Vorgang, dass ich ihn zuerst grüße und dass auch die Art stimmt, wie ich ihn grüße.“

Schulleitung: „Wir sind nicht auf der Stufe zu sagen, wir zwingen jeden irgend eine erlebnispädagogische Geschichte jedes Schuljahr zu machen, aber er wird aufgrund der Motivation vieler gezwungen, darüber nachzudenken.“

Schulleitung: „Wir unterstützen dies durch Leitlinien in der Steuerungsgruppe für „Soko“-Projekte, die wir multiplizieren und kommunizieren. Das braucht ne Weile bis man eine Einigkeit hat. Die Schule organisiert sich so, dass möglichst viel Konsens in Richtung Handlungsmuster da ist.“

²⁶ Damit eine Organisation lernen kann, müssen nach Senge (1996) fünf Aspekte beachtet werden: Frei übersetzt sind das die Förderung persönlicher Kompetenzen bzw. Aspekte der Persönlichkeitsbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Personal Mastery), die Bewusstmachung von Grundannahmen, die mit der Ausübung beruflichen Handelns in Verbindung stehen (Mental Models), das Finden gemeinsam getragener Ziele einer Einrichtung (Shared Visioning), bewusstes Teamlernen (Team Learning) und schließlich systemisches Denken, das dafür sorgt, Wirkungszusammenhänge diskutierbar zu halten und bearbeiten zu können (Systems Thinking).

In der Beschreibung dieser Gesamtideen finden sich zwei Merkmale wieder, zum einen geht es um Strukturen wie eine Steuerungsgruppe, die eingeführt werden und zum anderen um die Gestaltung von Kommunikation, die – wenn der Kontakt zwischen Schülerinnen und Lehrkräften gemeint ist – vor allem durch Verbindlichkeit gekennzeichnet sein sollte.

Überlegungen, die vor allem an der Berger Schule und an der GHS Ostheim vertreten sind, gehen in Richtung einer notwendigen Corporate Identity: die Schulen bräuchten eine Broschüre, lassen sich T-Shirts drucken usw. Die darin anklingende Werbestrategie zielt laut der beiden Schulen allerdings auf die SchülerInnen, deren Eltern und die Lehrkräfte als den einzigen Werbekunden:

Schulleitung: „Mein Denken war, die Schüler müssen sich identifizieren mit der Schule. Ich weiß dass es eine tolle Schule ist, aber die Schüler, Lehrer und Eltern... (...) Eine Broschüre schafft Identität, auch ein Logo und gemeinsame Feiern“.

Neben diesen organisationskulturellen Aufmerksamkeiten entwickelt sich auch eine Sensibilisierung für Notwendigkeiten innerhalb der Organisationsstruktur, die zwar nicht ursächlich auf die ‚Sozialkompetente Schule‘ zurückzuführen ist, aber sich an sie anlehnt. Erstens zählt dazu die Anforderung an eine für Schülerinnen und Schüler teilhabefreundlich gestaltete Strukturierung von Schule. Einige Beispiele:

„Interviewerin: Was hat das Lernziel mit dem Organisationsziel zu tun?“

Schulleitung: Es gehört gar nicht getrennt für mich. Die Schüler sind Teil unserer Organisation und organisieren letztendlich mit, die bilden ja auch Gruppen und haben Bedürfnisse. Deswegen sind wir heute auch immer wieder auf die Schülerseite gekommen, weil das unsere tägliche Arbeit ist, deswegen funktioniert ja auch das aus der freien Wirtschaft stammende Organisationsentwicklungsmodell an Schulen so nicht, nur in Abänderung. Das ist ein ständiger Austausch, diese Linie²⁷ müsste jedes Mal durchbrochen sein, wir kriegen immer rückgespiegelt, was erfolgreich war nicht erfolgreich oder Schüler bringen Vorschläge ein, das ist einfach übergangslos.“

Lehrerin (mit Bezug auf das Sozialpraktikum): „Da muss immer eine Kommunikation laufen. Dann habe ich zwei Klassenlehrer, die die siebten Klassen betreuen, da muss ich mindesten jeden Mittwoch reingehen und fragen, wer fehlt. Und jetzt machen die Schüler das schon freiwillig, die haben keinen Auftrag bekommen: von der einen Klasse schreiben mir immer zwei Schülerinnen aus liebevoller Hingabe heraus auf, wer fehlt heute. Dann kriege ich das bis 10Uhr auf den Tisch und dann setze ich mich hin und entschuldige die.“

Schulleitung: „Es gibt so vieles. Das was wir im Kleinen anlegt, dass man Schüler mit einbezieht findet bei uns jährlich statt und täglich, dass man z.B. als GTS den Freizeitbereich mit Schülern organisieren, dass wir sie einbinden. Die üben praktisch das gesamte Schuljahr soziale Kompetenz ein, z.B. Getränkeverkauf, dass die durch ein Dienstesystem täglich in diese Kompetenzen eingebunden sind. Wir zeigen diese Kompetenz, dass wir das den Schülern zutrauen, dass sie eine Kasse unter sich haben.“

Schulleitung: „Es ist auch gut, wie die Schüler im „Soko“ mitarbeiten, es gibt auch in der Steuergruppe immer wieder Schüler, die mitarbeiten obwohl es schwer ist für sie. Das eine ist eine Sechstklässlerin, die sich aber wirklich bemüht, die Haltung der Schüler reinzubringen“.

²⁷ Hier wird auf Abbildung 1 im Anhang Bezug genommen.

Ein weiteres strukturelles Element bezieht sich auf die Personalentwicklung. Die Schulen, die selbst Stellen ausschreiben können, nehmen die ‚Sozialkompetente Schule‘ in die entsprechende Ausschreibung auf und prüfen BewerberInnen auch auf ihre diesbezügliche Bereitschaft bzw. loten den ‚Beitrag‘ aus, den sie für eine Angebotserweiterung im Ergänzungsbereich leisten könnten.

Schließlich liegt eine dritte Aufmerksamkeit, die im Kontext der ‚Sozialkompetenten Schule‘ angesprochen wird, in dezidierten Qualifizierungsimpulsen, denen auf unterschiedliche Weise nachgegangen werden soll – drei abschließende Beispiele:²⁸

Schulleitung: „Ich glaube, wir brauchen die Darstellung in der Öffentlichkeit, damit wir diskutieren können, auf welchem Weg wir das gehen, warum wir diesen Weg gehen und wir brauchen es gleichzeitig damit die Schüler und die Eltern sehen, was wir da tun.“

Schulleitung: „Wir haben uns überlegt, ob wir für solche Sachen, wie die Kooperation mit dem Heidehofgymnasium nicht professionelle Hilfe von Außen holen müssten, einen Coach, Supervision, der die Sache von einer anderen Warte aus sieht, weil wir kochen ja doch mit dem eigenen Sud“.

Schulleitung: „Was wir ganz dringend brauchen sind Fortbildungen im Bereich Kommunikation mit schwierigen Eltern, wie führt man Gespräche, in welche Richtung kann das gehen, wie sind sie zielgerichtet, was kann ich dort machen, wann höre ich ein Gespräch mit Eltern vielleicht auf, weil es nicht weiterführt.“

²⁸ An dieser Stelle sei auf ein interessantes Modell der Praxisbegleitung verwiesen, das derzeit an der Stuttgarter Uhlandschule in Kooperation mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen umgesetzt wird. In einer Art Forschungswerkstatt lernen schulische Projektverantwortliche in dem ebenfalls über den Projektmittelfonds geförderten Projektrahmen ‚Fit für das Leben‘ aus der Nutzerperspektive, d.h. anhand der Interpretation von Schülerinterviews ihre Projektarbeit zu bewerten. Die angeleitete Auswertungsphase reicht noch bis Sommer 2008.

4 Fachtheoretische Rahmung

4.1 Schule verändert sich – Die ‚Sozialkompetente Schule‘ im Kontext allgemeiner Anforderungen und kommunaler Schulentwicklungsprozesse

In diesem Kapitel werden zentrale schulpolitische Entwicklungen zusammengefasst, die sich direkt auf die Modelle der ‚Sozialkompetenten Schule‘ auswirken. Es wird gezeigt, dass alle diese Entwicklungen auf eine Stärkung der Teilautonomie und Profilbildung der Einzelschule hinauslaufen.

‚Schule verändert sich‘ ist zunächst eine allgemeine Feststellung der in den letzten Jahren für Baden-Württemberg unternommenen Schritte zur Weiterentwicklung von allgemeinbildenden Schulen. Weiterentwicklung meint hier Verschiedenes und soll vor dem Hintergrund dieser Untersuchung auf zwei Ebenen fokussiert werden, die für die Förderung einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ rahmend sind: die *Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit* an Schulen und die Implementierung von *strukturellen Rahmenbedingungen für eine kommunale Schulentwicklung*. Sicherlich ließen sich noch weitere für Schulen derzeit richtungsweisende Veränderungen anführen. Die gewählten Aspekte sind an dieser Stelle zusammengefasst, weil sie in den Interviews mit den Projektverantwortlichen zur Sprache kamen. Es handelt sich also um zentrale Entwicklungen, mit denen die Befragten die Arbeit an der ‚Sozialkompetenten Schule‘ in Verbindung bringen.

4.1.1 *Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit an Schulen*

Eine Interviewpartnerin, die danach gefragt wurde, woher entscheidende Impulse zur ‚lernenden Schule‘ kämen, verdeutlichte mit der Unterscheidung dreier Paradigmen ihre Sichtweise: Sie unterschied das Paradigma der wissenschaftlichen, das der praktischen und schließlich das der landespolitischen Schulpädagogik. Als Vertreterin der praktischen Ebene ordnete sie sich in einer Zwischenstellung zwischen den beiden anderen ein. Durch die Wissenschaft fühlt sie sich herausgefordert, da hier Schlussfolgerungen zur Qualität von Schule gezogen würden, denen die Praxis längst noch nicht entsprechen könne. Durch die Schulpolitik fühle sie sich eher gebremst, da nur zögerlich reformiert würde. Und zugleich ist sie der Auffassung, „Schulentwicklung war noch nie so schnell wie heute“. Im Folgenden werden einige Elemente der Qualitätsentwicklung ‚von oben‘ angeführt, sprich solche Innovationen, die über die Änderung des Schulgesetzes oder durch übergeordnete Programme ermöglicht wurden.

- ‚*Outputorientierung*‘ – im Schuljahr 2004/2005 begann die Umsetzung der Bildungsplanreform. Die neuen Bildungspläne für baden-württembergische Grund-, Haupt-, Realschu-

len und Gymnasien wollen durch die Reduzierung im Inhalt (Kerncurriculum) mehr Freiräume für übergreifende Prozesse (Schulcurriculum) entstehen lassen. Die Kultusbehörde spricht in diesem Zusammenhang von einem Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung, indem nicht mehr die Unterrichtsinhalte in den Mittelpunkt gestellt sind, sondern die Bestimmung von Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler erwerben müssen. „Erst durch das Zusammenspiel von Kerncurriculum und Schulcurriculum werden die in den Bildungsstandards geforderten Kompetenzen erreicht.“ Darüber hinaus sollen durch das Schulcurriculum einzelne Fächer und Fächerverbünde miteinander im Sinne des fächerverbindenden Unterrichts vernetzt werden. Die neue Gewichtung des ergänzenden Unterrichts, der nicht über feste Inhalte bestimmt ist, bildet schließlich auch die Grundlage für „profilbildende Elemente“ einer Schulkultur.²⁹ Das heißt, im Zuge der neuen Bildungsstandards wird die Notwendigkeit von Inhalts-, ungebundenen’ Lehrerdeputaten bzw. erweiterten Erwartungen an die Lehrerrolle über den ‚Instrukteur’ hinaus besonders erkennbar. Zugleich steht der Kompetenzbegriff im Mittelpunkt einer neuen Nomenklatur. Damit sind zwei Perspektiven benannt, die auch besonders relevant für die Weiterentwicklung zu einer ‚Sozialkompetenten Schule’ sind.

- *Bildungsstandard ‚Ganztagsschule’* – Mack fasst die mit dem Ausbau von Ganztagschulen verbundenen Erwartungen folgendermaßen zusammen: „Bildungspolitisch sollen bessere Lernbedingungen geschaffen werden, damit die Schülerinnen und Schüler in der Förderung ihrer Kompetenzen nicht hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben; familienpolitisch soll die Ganztagschule durch ein verlässliches, öffentliches Betreuungsangebot Familien entlasten und eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit ermöglichen; sozialpolitisch soll damit auch das Armutsrisiko von Familien verringert werden und arbeitsmarktpolitisch soll durch eine bessere Nutzung des Potenzials an Qualifikationen Arbeit und Beschäftigung gefördert werden.“ (Mack 2007: 11) Der aktuelle landespolitische Schwerpunkt im Ausbau von Ganztagschulen konzentriert sich primär auf Hauptschulen und stabilisiert damit ihre mitunter kritisch betrachtete Stellung im dreigliedrigen Schulsystem. Bereits 1988 wurde vom Ministerrat des Landes die Zustimmung zur Einrichtung von Ganztagschulen an Hauptschulen, die „unter erschwerten pädagogischen und sozialen Bedingungen arbeiten“, formuliert (Landtag von Baden Württemberg 2004: 3). Seit dem werden Schulen nach spezifischen Kriterien als ‚Brennpunktschulen’ eingestuft und kontinuierlich durch die Schulverwaltung erfasst. Legt man die zahlenmäßige Zunahme von Ganztagschulen in den letzten 25 Jahren zugrunde, so zeigt sich, dass von dieser frühen Formulierung jedoch noch keine Signalwirkung ausging und ein Zuwachs an Ganztagschulen sich erst in jüngster Zeit – v.a. auch beschleunigt durch das Investitionsprogramm des Bundes (IZBB)³⁰ – eingestellt hat. Sich selbst

²⁹ Zitiert nach Internetdokument: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz

³⁰ Parallel zum Ausbau der Ganztagschulen nach dem Landeskonzept existiert seit 2003 die Möglichkeit, den Ausbau zur Ganztagschule über Gelder des *Investitionsprogramm des Bundes* „Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB) zu realisieren. Dieses Förderinstrument bleibt allerdings vergleichsweise schwach ausbuchstabiert. Baden-Württemberg hat zur Vergabe dieser Gelder bewusst keine eigenen Förderrichtlinien formuliert, so dass – schulpolitisch gesehen – beide Programme faktisch nebeneinander her laufen. Im Unterschied zum Landeskonzept sind mit der Förderung durch Mittel des IZBB *keine zusätzlichen Lehrerzuweisungen* verbunden. Ein un-

als Brennpunktschule zu melden ist demnach der landespolitisch gewollte Weg, um als Schule Bedarf an erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten anzuzeigen. Dieser Weg wurde insbesondere für Hauptschulen aufgetan. Mittlerweile können und sollen auch einzelne Grundschulen sowie seit dem Schuljahr 2004/05 auch Förderschulen in enger räumlicher Nähe zu einer sogenannten „Brennpunkthauptschule“ auf der Basis eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts als Ganztagschule genehmigt werden. Folgende zusätzliche Leistungszuweisungen sind damit verbunden: Ganztagschulen erhalten pro Klasse bis zu sieben zusätzliche Lehrerwochenstunden, Brennpunktschulen, die noch keine Ganztagschulen sind, werden zusätzliche Deputate in kleinerem Umfang zur Verfügung gestellt.³¹ Brennpunktschulen können Klassen unterhalb des Klassenteilers einrichten und gezielt Lehrerstellen ausschreiben. Und schließlich waren Brennpunkthauptschulen im Förderzeitraum 2001-2005 antragsberechtigt für die landesgeförderte Jugendsozialarbeit an Schulen (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2004). Gerade weil nach den Bestimmungen des Landeskonzepts eine Verpflichtung zur Kooperation mit Jugendhilfeangeboten besteht, ist es notwendig und fachlich geboten, den Ausbau von Ganztagschulen auch als Frage der Kooperationsentwicklung von Jugendhilfe und Schule zu diskutieren (vgl. Flad/Bolay 2007).

- *Evaluation und Zielvereinbarungen als neue ‚Vorgabekultur‘* – Im Dezember 2006 hat der Landtag eine Schulgesetzänderung beschlossen, die vorsieht, dass Schulen künftig die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit eigenständig und kontinuierlich auswerten und in Form eines Schulportfolios dokumentieren sollen. Genauere Bestimmungen zur Umsetzung dieser Aufgabe der Selbstevaluation erfahren die Schulen per Erlass für das Schuljahr 2006/2007. Das Landesinstitut für Schulentwicklung kommentiert diesen Beschluss folgendermaßen: „Alle Fraktionen im Landtag sind sich darin einig, dass unseren Schulen mehr Freiräume für ihre pädagogische Arbeit gewährt werden sollen und dass dies gleichzeitig eine regelmäßige Erfolgsbewertung der schulischen Arbeit nach sich zieht.“³² Entkräftet werden muss gegenüber der Praxis jedoch zugleich – auch das zeigt die Landtagsdebatte zur Einführung von verpflichtender Evaluation – der Verdacht, dass es sich dabei um ein Kontroll- und Rankinginstrument handle (vgl. Magazin Schule, Herbst/Winter 2006: 38ff). Die Frage der Qualitätsbestimmung – wer bestimmt Qualität auf welcher Grundlage? – ist deswegen eine zukünftige Herausforderung, die sich Schulen und Schulaufsicht stellt.

- *Mehr Wettbewerb, mehr Fundraising* – Auch auf der Ebene von Schulprogrammen soll die Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit an Schulen angeregt werden. Das zeigt sich nicht zuletzt mit dem 2005 gegründeten Wettbewerb um den ‚Deutschen Schulpreis‘, den die Robert Bosch und die Heidehof Stiftung zusammen mit dem Stern und dem ZDF erstmalig 2006 für hervorragende pädagogische Leistungen von Einzelschulen vergeben. Dieser Preis kann stellvertretend für die öffentliche Erwartung an eine Qualitätsentwicklung

verkennbarere Vorteil ist jedoch dadurch gegeben, dass über das IZBB *alle* Schulformen in der Primar- und Sekundarstufe I gefördert werden können und nicht nur Haupt- bzw. Grundschulen.

³¹ Im Schuljahr 2003/04 waren dies durchschnittlich 22 Lehrerwochenstunden je Schule.

³² Vgl. http://www.ls-bw.de/aktuelles/einfuehrung_fev_20-12-2006.

der Einzelschule betrachtet werden. Zugleich macht dieser exemplarisch angeführte Wettbewerb auf eine insgesamt für Schulen deutlicher gewordenen Notwendigkeit aufmerksam, aktives Fundraising zu betreiben und mehr als bislang zum Einwerben von Stiftungs- oder Sponsorengelder mit dem eigenen Profil und Programm nach außen an die Öffentlichkeit zu treten. Ein Blick auf die Bewertungskriterien des ‚Deutschen Schulpreis‘ macht das hier vertretende Qualitätsverständnis deutlich und markiert zugleich Bereiche der Schulentwicklung: Die Schulen werden danach beurteilt, wie sie mit Vielfalt in der Schülerschaft umgehen, wie sie Unterricht gestalten und dabei auch außerschulische Lernorte einbeziehen, wie sie demokratisches Engagement, Eigenverantwortlichkeit wie auch Gemeinsinn konkret fördern, wie sie solch ein Schulklima erreichen, dass alle schulischen Akteure gerne in die Schule gehen und Schule den Kontakt zu außerschulischen Partnern wie auch zum Gemeinwesen pflegen und wie sie die Zusammenarbeit und Interaktionskultur auf Lehrkräfteebenen optimieren und eine hohe Motivation zur Selbstorganisation (selbstständigen Planung, Umsetzung und Reflexion von Aufgaben) erreichen.

Deutlich wird anhand der angeführten Innovationsschritte und Förderprogramme, dass sie (über ihre konkreten Zielsetzungen hinaus) zu einer *Stärkung der Teilautonomie von Schule* ebenso wie zur *Profilbildung der Einzelschule* beitragen – ein Rahmen also, auf den die ‚Sozialkompetente Schule‘ als Entwicklungsprozess der Einzelschule angewiesen ist. Neben dieser Sollbestimmung gilt zugleich, dass die genannten Aspekte teilweise hochgradig kontrovers diskutiert werden, weil es in der Umsetzung zum Teil zu massiven Reibungsverlusten kommt, z.B. in Bezug auf die neue Bestimmung zur Selbstevaluation. Der Projektrahmen ‚Sozialkompetente Schule‘ ist demgegenüber ein Vorteil bzw. ein Übungsterrain in der Aneignung dieser Qualitätsmerkmale, aber auch ein Kristallisationspunkt, an dem sich die Grenzen einer (eben doch nur) *teilautonomen Schule* zeigen, z.B. hinsichtlich finanzieller Spielräume.

4.1.2 Ansätze auf der Ebene kommunaler Planungen

In der Planung und Weiterentwicklung von Schule kann unterschieden werden zwischen einer kommunalen Schulentwicklungsplanung, die mit Blick auf die Einzelschulen des jeweiligen Planungsgebiets v.a. Raumbedarfe und Ausstattungsmerkmale entsprechend variierender Schülerzahlen berechnet, und durch das Schulgesetz des jeweiligen Bundeslandes schulartenbezogen festgelegter Entwicklungsschritte. Die oben angeführten Aspekte sind Beispiele für die kulturministerielle Zuständigkeit, die auf operativer Ebene auf die staatlichen Schulämter als kommunaler Fachbehörde (Schulaufsicht) übertragen ist.

Diese Aufteilung der Zuständigkeiten zwischen Land und Kommune wird manchenorts kritisch hinterfragt, bzw. formulieren manche Kommunen den Wunsch nach mehr Verantwortung in der ‚inneren‘ Schulentwicklung und nicht nur in Bezug auf „einen Standort- und Versorgungsplan, dessen Funktion darin besteht, die äußeren Voraussetzungen für die Entwicklung von Schulen zu schaffen“ (Mauthe 1996 zit. n. Merchel 2004: 600).

Merchel macht in einer Gegenüberstellung des gesetzlichen Auftrags zur Jugendhilfeplanung und deren Umsetzungsprinzipien (Prozess- und Dialogorientierung, Beteiligung und Aus-

handlung von Bewertungsgrundlagen etc.) einerseits und Schulentwicklungsplanung in ihrer lange Zeit eher „technischen“ Ausrichtung andererseits, auf die erst noch zu überwindenden Schwierigkeiten im Zusammentreffen der beiden Planungslogiken aufmerksam:

- ist erste auf Beteiligung ausgelegt und geht dialogorientiert vor, versteht sich zweite eher als Expertenplanung;
- auch hat Schulentwicklungsplanung gerade aufgrund ihrer kurz gehaltenen kommunalen Handlungsmöglichkeiten (begrenzt auf besondere Ereignisse wie z.B. Schulschließungen, Schulbereichänderungen) z.B. einen weit geringeren politischen Stellenwert und fachlichen Diskussionsraum als die Jugendhilfeplanung;
- versteht sich Jugendhilfeplanung dezidiert als Impulsgeberin für die Organisationsentwicklung der Trägereinrichtungen, hat Schulentwicklungsplanung keinen vergleichbaren Einfluss auf die Organisationsentwicklung der Schulen etc.

Merchel zieht daraus den Schluss, dass „die stärkere Einbeziehung qualitativer Aspekte (...) intensivere Kommunikationsprozesse erforderlich (macht), die über die formale Beteiligung im Rahmen einer primär expertokratischen, an quantitativen Größen ausgerichteten Planung weit hinausgeht“ (ebd.: 604).

Beispiel für ein solches kommunikationsintensives Modell einer integrierten Planung haben etwa die Landkreise Freiburg und Ravensburg entwickelt, indem sie Modellregionen einer landesweiten Erprobung sind: „Die Region, in diesem Fall der Landkreis Ravensburg, hat sich damit neben Freiburg als Modellregion in Baden-Württemberg auf den Weg gemacht, Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule in staatlich-kommunaler Verantwortungsgemeinschaft zu betreiben und will damit klassische Zuständigkeiten von Land und Kommune, Schulaufsicht und Schulträger, aber auch von Schule und außerschulischer Bildung durch gemeinsam praktizierte Verantwortlichkeiten aufbrechen“ (Müller 2006: 131). Innerhalb dieses fachpolitisch äußerst interessanten Praxis-Versuchs wird kommunale Schulentwicklung zur Kernangelegenheit. Grundlegend dafür ist die Annahme, dass durch die Überwindung von „Fach- und Systemgrenzen“ eindeutige Vorteile für Schulentwicklungsprozesse entstehen. 78 Schulen nehmen an dem Versuch teil. Eine „regionale Steuergruppe“, ein „regionales Bildungsbüro“ wie auch ein projektspezifischer „Innovationsfonds“ sind wesentliche Strukturelemente des Projekts.

Mit Blick auf Stuttgart zeigt sich eine andere, eventuell bescheidenere, jedoch kommunikationsorientierte Kooperationsvariante zwischen Jugendamt und staatlichem Schulamt.³³ Den jeweiligen Führungskräften kommt eine wegweisende Funktion zu, indem sie erstens eine regelmäßige Struktur des gegenseitigen Austauschs auf Leitungsebene einrichten und für strategische und fachliche Fragestellungen nutzen. Die daraus resultierenden Arbeits- und Projektaufträge werden häufig an Tandems aus Planungsbeauftragten beider Instanzen gerichtet. Zweitens geht es darum, „als Leitungen Signale zu setzen“, die in die Praxis diffundieren und die sich auf die zahlreichen Kooperationsanlässe von Jugendhilfe und Schule auswirken. Die

³³ Die folgende Darstellung basiert auf einem Interview mit der Leiterin des staatlichen Schulamts und dem Jugendamtsleiter zur Steuerungspraxis der Kooperation von Erziehungshilfen und Schule. Es erschien in der Zeitschrift Forum Erziehungshilfe (2/07).

zentrale Botschaft lautet, ein optimales Ineinandergreifen von Fachkompetenzen und Handlungsaufträgen beider Systeme zu erreichen, das bessere Lösungen in Bezug auf den Einzelfall bringt und das Sonderbeschulungen dort vermeidet, wo dies auf dem Weg frühzeitiger Förderung und Unterstützung möglich ist. Diese Impulsfunktion wird über konkrete Vorgaben und Angebote gestützt. Das sind z.B. Kooperationsvereinbarungen zu der in §90 des Schulgesetzes geregelten schulischen Sanktionspraxis, Kooperationsvereinbarung zwischen Grundschule und ASD, interdisziplinäre Fortbildungen im Kooperationsunternehmen „schulreifes Kind“ ebenso wie die Einrichtung einer Arbeitsstelle Kooperation seitens des Schulamtes. Während in der oben dargestellten Reform die bisherigen Grundlagen der Schulplanung verlassen werden und neue Planungsstrukturen entwickelt werden, agiert Stuttgart mit einer Optimierungsstrategie im Rahmen bestehender gesetzlicher Vorgaben. Optimierte werden die Aufgabenvollzüge beider Professionen durch ihr Zusammenwirken im Rahmen einer bestehenden Angebotsstruktur. Dieses Modell der Kumulation von Ressourcen und der Suche nach gemeinsamen Themen ist die Basis für kommunale Schulentwicklungsschritte, die demzufolge auch aus der Kooperation mit der Jugendhilfe profitieren.

„Wir haben es ja nicht sozialkompetente Jugendhilfe an der Schule genannt“ – im Interview mit den für die Ausschreibung verantwortlichen Personen aus der Abteilung Jugendhilfeplanung, werden die Ausgangsüberlegungen der Modellförderung vor eben skizzierten Stuttgarter Hintergrund kenntlich.³⁴ Das Ziel einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ liege in einem Kompetenzzuwachs von Schule insgesamt, der sich auch in strukturellen Veränderungen bzw. Veränderungsbereitschaft ausdrückt. Mehr strukturelle Wirkung in den Schulen zu erzielen heißt in dem Fall auch, mehr strukturelle Vorgaben zu machen. Die Vorgaben waren, ein feststehendes Curriculum der Projektarbeit zu entwickeln, das sich altersgerecht ausdifferenziert. Neben diesen inhaltlichen Vorgabekriterien ging die Förderung auch davon aus, dass Schulen Offenheit, Entwicklungsspielraum und Gelegenheiten benötigen, um ein so anspruchsvolles Ziel wie das einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ zu erreichen. Während Einzelmaßnahmen wie Mediationsangebote in der Regel von Jugendhilfeanbietern bereits konzeptionell ausgearbeitet seien (der Part der Schule daher vornehmlich in der Finanzierung des Dienstleistungsangebot besteht), setze die ‚Sozialkompetente Schule‘ einen erweiterten Vorlauf in der Kooperation voraus, um gemeinsame Konzeptentwicklungsschritte zu gehen. Nicht die additive Summierungen der Projektbausteine sondern die qualitativen Querverbindungen unter ihnen und ihre Ausrichtung am Schulprofil müssen dabei kenntlich werden, so die Perspektive der Jugendhilfeplanung.

Der Anspruch und die Erwartung an eine ‚Sozialkompetente Schule‘ ordnet sich in die Kulisse der *eigenständigen Weiterentwicklung der Einzelschule* und einem *gemeinsamen Verständnis des Zusammenwirkens von Jugendhilfe und Schule* ein und kann als eine Modellvariante einer kommunalen Schulentwicklung gesehen werden.

³⁴ Eine ausführlichere thematische Zusammenfassung des Interviews befindet sich im Anhang unter „Der Fördergedanke aus Sicht des Jugendamtes“.

4.2 Schule und soziale Kompetenz, ein ‚alter Hut‘? – Besonderheiten der Modellförderung ‚Sozialkompetente Schule‘

In diesem Kapitel wird das Modellprojekt in den Kontext der aktuellen Bildungsdiskussion gestellt. Es werden im Vergleich zu anderen Zuschnitten des sozialen Lernens in der Schule vier Besonderheiten des hier entwickelten Projektrahmens herausgestellt.

Soziales Lernen ist schon immer Thema der Schule und in mehreren Facetten ins Schulschehen integriert. So gehört es zum fachlichen Verständnis von Lehrkräften, als Rollenvorbild aufzutreten. Der Klassenverband ist im Idealfall mehr als eine Zwangsgemeinschaft, indem sich Zusammenhalt und solidarisches Handeln unter den Mitschülerinnen und Mitschülern ausbildet. Gerechtigkeit (Moralentwicklung) ist ein Thema, das der Schule geradezu ‚aufgezwungen‘ ist, indem die Leistungsbeurteilungen der Lehrkräfte transparent und im intersubjektiven Vergleich nachvollziehbar und damit gerechtfertigt sein müssen. Die Kompetenz von Lehrkräften bemisst sich aus Schülersicht unter anderem an diesem gerechten Beurteilen. Mühelos ließe sich die Aufzählung von Bezugspunkten sozialen Lernens innerhalb der Lebenswelt Schule fortsetzen. Doch welchen Raum haben Überlegungen dazu in der Schulgestaltung?

Nicht ob Schule sozialen Kompetenzen vermittelt ist die Frage, sondern in welcher Struktur sie dies tut. Im Unterschied zum Erwerb von sozialer Kompetenz im beiläufigen Mitlernen in der Schule (inzidentelles Lernen) sind solche schulischen Bemühungen zu sehen, die ausgewiesene Lernräume und -gelegenheiten für die Aneignung sozialer Kompetenzen entwickeln und die Problemstellungen vorgeben oder aufgreifen, die die Schülerinnen und Schüler selbstorganisiert als Handlungsproblem bearbeiten (intentionales Lernen). Wie die „Erziehungsgemeinschaft“ Schule gestaltet sein muss, damit „ein Menschenkind die beste Bildung erwerben kann“ (Petersen zit. nach Grunder/Schweitzer 2006: 60) war eine der leitenden Fragen für die experimentierfreudige Reformschulbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Überträgt man diese historische Frage auf die Schule der Gegenwart, so zeigen sich mindestens zwei Relativierungen:

- Anders als noch im reformpädagogischen Entwurf Petersens kann heute nicht mehr die weltanschauliche Einheit von Lehrkräften, Eltern und Schülern die erzieherische Basis in Schulen bilden (vgl. Schweitzer 2006: 17), vielmehr muss der Umgang mit Heterogenität entsprechend der gesellschaftlichen und kulturellen Pluralität leitend sein für die anzustrebende Schulgemeinschaft, aus der prosoziale Wertvorstellungen hervorgehen können.
- Anders als in seiner expliziten Behandlung in reformpädagogischen Konzepten scheint das Thema des sozialen Lernens angesichts einer stärkeren Gewichtung der Schülerleistungen, sprich des Outputs des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich mehr in eine Randlage gebracht zu sein – als erzieherischer Bereich, nicht als Bildungsinhalt und als ein Thema für Schullandheimaufenthalte.

Demzufolge ist Schule in Bezug auf das, was sie zu ihrem primären Thema macht und wie sie ein Thema behandelt, immer auch von gesellschaftlichem Wandel abhängig. Verlangt einerseits eine globalisierte Wissensgesellschaft eine funktional bestimmte Konzentration auf wesentliche Wissensgehalte, auf verwertbare Bildung, sprich Fachkompetenzen, auf Kompetenzen zum Informationsmanagement, verlangt andererseits eine enttraditionalisierte, plurale (Zuwanderungs-) Gesellschaft biographische Kompetenzen, um das Herausgelöst-Sein aus tradierten und vorgegeben Lebensmustern gestalten zu können, z.B. über die notwendige Ich-Stärke zu verfügen, permanente Konsumaufforderungen zu ‚managen‘, über notwendige soziale Fähigkeiten zu verfügen, mit ‚Fremden‘ zusammenzuleben oder auch notwendige moralische Fähigkeiten zu besitzen, für die eigenen Rechtsansprüche wie auch für die der anderen einzutreten.

In der gegenwärtigen Gesellschaft sind offensichtlich beide Bildungszielsetzungen – Wissensmanagement/Fachkompetenzen und Persönlichkeitsbildung/Lebenskompetenzen – hoch bedeutsam und für Schulen eine Bildungsaufgabe.

Die Autoren des Zwölften Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung (2005) greifen nicht ohne Grund auf den Kompetenzbegriff zur Beschreibung aktueller Bildungszielen zurück:

„In einer offenen, komplexen Gesellschaft mit individuell kaum noch überschaubaren Veränderungen und Entwicklungen in vielen Bereichen (Arbeitswelt, Kommunikationstechnik, Geschlechterbilder, Generationenverhältnisse, Identitätskonzepte usw.) kann Bildung nicht in einem abschließbaren Kanon von Bildungszielen definiert werden, können individuelle Bildungsprozesse nicht mehr an diesem Kanon gemessen werden. Deshalb erscheint eine Klärung elementarer Kompetenzen angemessener, will man sich darüber verständigen, was die heranwachsende Generation lernen muss“ (BMFSJ 2005: 112).

In dem Bericht geht es u.a. darum, die Notwendigkeit integrierter schulischer und außerschulischer Bildungsangebote vor Augen zu führen und deren Bestimmung von der „subjektgebundenen Seite des Bildungsgeschehens im Prozess des Aufwachsens“ (anstatt von den Bildungsinstitutionen aus) vorzunehmen. Mit der Zielbestimmung von Kompetenzen ist dafür die geeignete Grundlage gegeben. Soziale und personale Kompetenzen werden als Überbegriffe folgendermaßen definiert:

- „Soziale Kompetenzen (sind basale Kompetenzen) im Sinne einer intersubjektiv-kommunikativen Fähigkeit, die soziale Außenwelt wahrzunehmen, sich mit anderen handelnd auseinander zu setzen und an der sozialen Welt teilzuhaben sowie an der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken“ (ebd.: 114).³⁵
- „Personale Kompetenzen (sind basale Kompetenzen) im Sinne einer ästhetisch-expressiven Fähigkeit, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, sich als Person einzubringen, mit sich und seiner mentalen und emotionalen Innenwelt umzugehen, sich selbst als Eigenheit wahrzunehmen und mit seiner Körperlichkeit, seiner Emotionalität und seiner Gedanken- und Gefühlswelt umzugehen“ (ebd.).

³⁵ Welche genauen Teilkompetenzen darunter zu fassen sind ist in Psychologie und Pädagogik nicht abschließend geklärt. Häufig wird soziale Kompetenz in einer Mischform aus kognitiv bestimmten Verhaltensregulierungen emotionalen, motivationalen und moralischen Fähigkeiten klassifiziert (vgl. Zeller 2005: 42ff).

Bereits vor dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht erschien eine OECD-Studie (Ry-chen/Salganik 2003), die eine ähnliche Schlussfolgerung zieht und in der Bildungsdebatte da-durch ein neues Maß setzt: Bildung wird als Erwerb von Lebenskompetenz bestimmt (vgl. Münchmeier 2006: 14). Argumentiert wird mit Blick auf die Bildungssubjekte ebenso wie mit Blick auf die Gesellschaft: Die drei herausgestellten Schlüsselkompetenzen, auf die es in der Zukunft ankäme, seien zugleich Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Leben jedes ein-zelnen wie auch für eine gut-funktionierende Gesellschaft (vgl. ebd.). Dabei handelt es sich um folgende Kompetenzen bzw. Bildungsdimensionen: 1.) „acting autonomously“ (selbst-ständiges Handeln); 2.) „using tools interactively“ (interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln; 3.) „functioning in socially heterogenous groups“ (Interagieren in sozial hetero-genen Gruppen) (ebd.).

Besonders die dritte Schlüsselkompetenz gibt dem, was wir unter sozialkompetentem Handeln verstehen, eine gesellschaftspolitisch aktualisierte Richtung. Gerade für eine multikulturelle Zuwanderungsgesellschaft besteht ein wichtiges Bildungsmoment darin, im sozialen Zusammenleben konstruktiv mit herkunftsbedingten und/oder lebensstilbezogenen Gegensätzen und Unterschieden umgehen zu können (Diversitäts-Ansatz).

An dieser neuen Bildungsdebatte ist unschwer zu erkennen, dass Kompetenzen zu fördern nicht in der Zuständigkeit einzelner Instanzen liegt, sondern universelle Aufgabe von Schule, Elternhäusern, Jugendhilfe und außerschulischen Bildungsträgern ist und deren Zusammen-wirken nahe legt. Deutlich gemacht werden kann dies beispielsweise an den diversen bun-desweiten bzw. internationalen Schulprogrammen zur Kompetenzförderung, die von freien Bildungsträgern als Dienstleistung und Qualifizierungstools für Schulen entwickelt und ange-boten werden.

Das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht berichtet in einer Broschüre von 2004 über mehrere ‚Life-Skills-Modelle‘ im Kontext von Suchtprävention. Es handelt sich dabei um me-thodisch ausgearbeitete Programme für Schulen zur Stärkung personaler und sozialer Kompe-tenzen der Schülerinnen und Schüler. Im Mittelpunkt der Broschüre stehen bundesweit be-kannte und erprobte Programme wie „Lions-Quest - Erwachsen werden“, „Klasse 2000“ und „Eigenständig-Werden“. Die ehemalige Baden-Württembergische Kultusministerin Schavan betont in ihrem Vorwort die Relevanz sozialer Lernziele im Kontext von Schule:

„Die Bildungspläne 2004 geben jetzt noch deutlicher vor, dass Schulen neben Fachkompetenz eine gleichermaßen hohe personale und soziale Kompetenz vermitteln sollen. Schulen sollen Schülerinnen und Schülern Raum zur Selbstfindung geben. Die Kinder sollen eine Persönlichkeit entwickeln, die im Leben bestehen kann, sie sollen Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit auf der Basis von Ver-antwortungsbewusstsein und Toleranz entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler sollen aber auch ler-nen, dass es im Leben nicht nur und nicht primär um Selbstverwirklichung geht, sondern dass Koopera-tion, gegenseitiges Helfen, Toleranz, Konfliktfähigkeit ebenso wichtige soziale Kompetenzen darstel-len. Die in diesem Heft beschriebenen Modelle zeigen den Schulen viele und verschiedenartige Wege auf, wie das Einüben personaler und sozialer Kompetenzen auf verschiedenen Altersstufen angegangen werden kann. Ich empfehle dieses Heft deshalb nicht nur den Suchtpräventionslehrerinnen und -lehrern, sondern allen Lehrkräften zur Berücksichtigung bei der Erstellung der Schulcurricula und der Gestaltung des Unterrichts“ (LEU 2004: 1).

Was in den Worten der Kultusministerin deutlich wird ist zweierlei: erstens dass personale und soziale Kompetenzen ein Lernziel darstellen, das Schülerinnen und Schüler primär in der

Schule erreichen sollen. Die Schule wird als der Ort entworfen, der es ihnen ermöglicht, Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen zu machen und diese weitgehend in Einklang zu bringen – „Raum zur Selbstfindung“. Zweitens wird deutlich, dass die Umsetzung dieses Lernziels qualifiziert und reflektiert im Rahmen der „Erstellung der Schulcurricula und in der Gestaltung des Unterrichts“ angegangen werden soll.

Wie ist nun die ‚Sozialkompetente Schule‘ vor diesem Hintergrund zu verstehen? Sie beinhaltet begrifflich weit mehr als ein Lernziel für Schülerinnen und Schüler, das auf qualifizierten Angeboten basiert. Dies wird bereits deutlich, wenn man danach fragt, worin sich die Kompetenz einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ zeigt – nämlich nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern sondern systemtheoretisch verstanden in der Einheit, in Steuerungs- und Regelungsprozessen, in Interaktionszusammenhängen aller, für die die Schule eine Umwelt bildet. Die ‚Sozialkompetente Schule‘ – so die Grundannahme dieser Begleitforschung (vgl. Anlage Abbildung 1) – ist daher als ein Modus für Schulentwicklung anzusehen, der die Notwendigkeit einer curricularen Verankerung von spezifischen Themen zwar betont, darüber hinaus aber weitere Gestaltungselemente verlangt.³⁶

Der implizierte Mehrwert dieses regionalen Modellvorhabens gegenüber fremdorganisierten ‚life-skills‘-Programmen liegt in folgenden Aspekten begründet:

4.2.1 Die ‚Sozialkompetente Schule‘ verbindet Strukturentwicklung mit alternativen Bildungsinhalten

Klug könnte man die Benennung des Modellvorhabens deswegen nennen, weil sie bereits die Voraussetzungen für die Förderung sozialer Kompetenzen vorweg nimmt: soziale Kompetenz kann nicht theoretisch gelernt sondern ausschließlich praktisch angeeignet werden und dafür muss Schule einen spezifischen Kontext bieten. Im Begriff der ‚Sozialkompetenten Schule‘ sind die Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler und die Qualifizierung der Schule im Bereich des sozialen Lernens miteinander verwoben. Dass dies so ist, liegt am Bildungsziel selbst: Um zu erklären wie ein 12-Zylinder-Motor funktioniert, muss man einen solchen Motor nicht notwendigerweise selbst zusammenbauen können. Der Lerngegenstand kann theoretisch vermittelt werden. Im besten Fall helfen anschauliche Abbildungen, eine Vorstellung über die mechanische Funktionsweise zu entwickeln. Soziales Lernen ist demgegenüber kein technisch-instrumentelles Lernen. Es bedarf anderer Voraussetzungen, die im Zwischenmenschlichen gründen. Es ist auf Reziprozität angewiesen, auf die Reflexion dessen, wie Menschen in sozialen Situationen aufeinander reagieren. Soziale Kompetenz muss in gestalteten Situationen interaktiv erfahren werden, um eine graduelle Abstufung von mehr oder weniger sozialkompetentem Verhalten zu begreifen. Sie wird aber genauso außerhalb dieser

³⁶ Vgl. dazu auch Grunder, der die Wechselwirkung zwischen Schulentwicklung und Ausbildung eines Schullethos für zwingend hält, Schulentwicklung sei ohne eine parallel stattfindende Prägung einer Interaktionskultur nicht denkbar (vgl. Grunder 2006: 32).

‚vorbereiteten Lernumgebungen‘ in anderen strukturellen Zusammenhängen des Schullebens erfahren. Schweitzer formuliert diese Voraussetzung auf Seiten der Schule folgendermaßen: Es „reicht nicht aus, einfach an ethische Normen zu appellieren oder diese als Unterrichtsinhalte zu behandeln. Erforderlich ist vielmehr die soziale Erfahrungsqualität von Schule, im Sinne bewusst gestalteter sozialer Beziehungen und einer intentionalen Gemeinschaftsbildung“ (Schweitzer 2006: 19).³⁷

Aus dieser Voraussetzung lässt sich schlussfolgern, dass eine Schule, die sich zur ‚Sozialkompetenten Schule‘ entwickelt, immer mit *zwei Innovationen* zu tun hat: Auf der Ebene des Angebots hat sie es mit *alternativen Bildungsangebote* zu tun, also solchen Lernformen und Inhalten, die sich nicht notwendigerweise aus den Bildungsplänen ergeben; auf der Ebene der Organisation ‚Schule‘ hat sie die strukturelle wie auch die kulturelle Einbettung solcher alternativer Lerninhalte zu gewähren und begibt sich dadurch in einen *Strukturentwicklungsprozess*.

4.2.2 Die ‚Sozialkompetente Schule‘ knüpft am Ausbau schulbezogener Jugendhilfe an

Eine weitere wichtige Voraussetzung der ‚Sozialkompetenten Schule‘ liegt in der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfepartner. Nicht nur bei den Projektangeboten einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ auch bei der dahinterliegenden Konzeptionsfindung handelt es sich um Koproduktionen zwischen einem oder mehreren Jugendhilfepartnern und der Schule. Wären es keine Koproduktionen und stünde das Vorhaben im Verantwortungsbereich von jeweils nur Schule oder nur Jugendhilfe, wäre das Ergebnis ein jeweils anderes. Aus den Kooperationen ergeben sich substanzielle Einflüsse auf die Ausgestaltung einer ‚Sozialkompetenten Schule‘, die von Beginn an in den meisten Fällen noch offen war.

Blickt man auf den Ausbau schulbezogener Jugendhilfe (im Bereich der Jugendsozialarbeit/Schulsozialarbeit/ Jugendberufshilfe, Jugendarbeit, Erziehungshilfen) in den letzten Jahren, dann zeigt sich nicht nur ein Erfolgstrend, sondern auch ein ernüchterndes Bild: Positiv zu bewerten ist, dass die Impementierung von Schulsozialarbeit in der Schule selbst schon ein Ergebnis von Schulentwicklung ist. Dies bestätigen vielfältige Praxiserfahrungen (vgl. Landeswohlfahrtsverband 2000: 28, Bolay u.a.1999: 55f, Olk/ Batke/Hartnuß 2000: 169f, Homfeldt/Schulze-Krüdener 2001). Zugleich lässt sich feststellen, dass der Ausbau zwar in starkem Maße den Bedarf der Schulen getroffen hat und dementsprechend von schulischer Seite nachgefragt wurde, nur selten aber wurde damit eine bildungspolitische Offensive in Verbindung gebracht und dementsprechend selten wurde der Ausbau als Beitrag zur strukturellen Veränderung von Schulen bilanziert.

Interessant ist deswegen, dass Jugendhilfe im Rahmen der Förderung gezielt in einen schulischen Entwicklungsprozess eingebunden ist – eine Laborsituation, die zugleich von beiden Gestaltungspartnern zu steuern und zu bilanzieren ist. Die ‚Sozialkompetente Schule‘ ist da-

³⁷ Der Autor bezieht sich hier auf die Werteerziehung im Rahmen von Schule, die als Teil der Förderung sozialer Kompetenzen verstanden werden kann.

her nicht nur ein Innovationsprozess der Schule sondern auch einer der beteiligten Jugendhilfeträger.

4.2.3 Die ‚Sozialkompetente Schule‘ verknüpft bestehende schulische Ansätze zu einem Gesamtkonzept

In einer Einzelfalluntersuchung an einer Stuttgarter Ganztags Hauptschule konnte gezeigt werden, dass sich eine langjährige, verbindlich geregelte Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule auch dahingehend entwickeln kann, dass der Jugendhilfepartner als ‚Kooperationsmanager‘ der Schule tätig ist: Neben unmittelbaren Angeboten und Aktivitäten für Klassen, einzelne Schülerinnen und Schüler und ‚schulnahe‘ Jugendliche aus dem Stadtteil, koordiniert ein Team von sozialpädagogischen Fachkräften sämtliche schulbezogenen Unterstützungsformen (auch für andere Partner der Schule) und stellt diese in einen bedarfsgerechten Gesamtzusammenhang (vgl. Flad/Bolay 2007: 57-68).

Eine solche Dienstleistung für die Schule ist sinnvoll, kann allerdings nicht vorausgesetzt werden, da die wenigsten Schulen in ihrem Umfeld auf entsprechende Jugendhilfe-Ressourcen, die schulbezogen eingesetzt werden können, treffen. Nicht selten berichten schulische Fachkräfte über ein unkoordiniertes Nebeneinander verschiedenster Projektaktivitäten, die sich aus zahlreichen Gelegenheiten ergeben. Eine Qualitätssicherung im Sinne einer für die gesamte Schule relevanten Auswertung ist dadurch nicht automatisch gegeben, z.B. wenn für das Kollegium nicht die entsprechende Zeit eingeräumt ist, sich gegenseitig über beantragte, laufende und abgeschlossene Aktivitäten systematisch zu informieren und sie in ihrem Ertrag für das Schulkonzept zu reflektieren.

Die Ausschreibung der ‚Sozialkompetenten Schule‘ stellt den Versuch dar, von Beginn an eine solche Gesamtperspektive einzunehmen.

4.2.4 Die ‚Sozialkompetente Schule‘ führt eine stärkere Gegenwartsorientierung in das Schuldenken ein

In den oben angeführten ‚life-skills‘-Programmen drücken sich zukunftsbezogene Entwicklungsziele aus, z.B. „Erwachsen Werden“ oder „Eigenständig werden“. Diese Entwicklungsziele sind überaus kompatibel mit der Unterrichtsfunktion von Schule, denn beide sind auf Zukunft gerichtet, d.h. „auf die Vermittlung von Kompetenzen ausgerichtet, die meist erst später im Erwachsenenleben ihren Sinn erhalten. Die Kinder überblicken die Zukunftsorientierung der Schule nicht, sie erleben nur die ‚Lerngeschwindigkeitsnormen‘ (Zeihner 1988), welche Schule setzt, indem sie Stoffmengen und Ziele in den Zeiteinheiten Unterrichtsstunden und Schuljahr vorgibt. So wird das aktuelle Leben dem Bildungsziel, also der Zukunftsvorstellung untergeordnet (...) Dieses Spannungsfeld von gegenwartsorientiertem Leben und zukunftsorientierter Schule, welches den Schulalltag beherrscht, muß von den Kindern immer wieder emotional und sozial ausgeglichen werden, muss also bewältigt werden“ (Böhnisch 1994: 83). Schule selbst kann aufgrund ihrer funktionalen Bestimmung diese Unterstützung

nur bedingt leisten. Böhnisch schreibt der Schule den Blick auf die „Schülerrolle“ zu, in der sie Schülerinnen und Schüler sehen und (gleich)behandeln muss und die „Schulfähigkeit im engeren Sinne von Intelligenz, Sprache und Ich-Kontrolle“ voraussetzt (ebd.: 85). Demgegenüber sind die Schülerinnen und Schüler in der Bewältigung von Schule, den Anforderungen, die durch Schule an sie gestellt werden und der Ausklammerung aktueller Bedürfnisse gegenüber einem Lernen für die Zukunft, kurz: „des Schülerseins“ auf schulexterne Kontexte angewiesen, insbesondere auf die Familie. Nicht jede Familie – z.B. eine desorganisierte Familie – kann aber ihr Kind in der „sozialen Reproduktion des Schülerseins“ ausreichend unterstützen. In diesen Fällen werden Ersatzkonstellationen in den Handlungsfeldern der Jugendhilfe notwendig, in denen sich das Eigenleben der Jugendlichen im ‚Hier und Jetzt‘ entfalten kann und ein Ausgleich zu schulischen Funktionsanforderungen entsteht.

Indem sich eine ‚Sozialkompetente Schule‘ – wie noch zu zeigen sein wird – auf den sozialen Austausch unter den Mitschülerinnen und -schülern, auf außerordentliche gemeinsame Erlebnisformen, auf die Verbindung von Schule und außerschulischem Lebensraum besondere Aufmerksamkeit legt, erfahren gerade auch die für das Schülersein zentralen Aspekte, wie Identifikation, Motivation, soziale Beziehungen eine Aufwertung im Kontext von Schule. Ebenso wird gegenwärtigen Bedürfnissen, die aus der Situation heraus entstehen, Raum gegeben. Folgt man Böhnischs theoretischer Annahme, dass Schule nicht in Lage ist, „das Ausmaß der Lern- und Leistungsfähigkeit wiederherzustellen, das sie verbraucht“ (ebd.), entsteht in der ‚Sozialkompetenten Schule‘ eine andere Balance zwischen motivationsfördernden und Leistungsfördernden Bereichen. Gerade deshalb ist anzunehmen, dass die ‚Sozialkompetente Schule‘ auch Einfluss auf die Schulmotivation der Schülerinnen und Schüler insgesamt nimmt.

Die Angebote der ‚Sozialkompetenten Schule‘ gehen daher weit über ein rein funktionales Präventionsverständnis hinaus, das die Erreichung von Entwicklungszielen wie „erwachsen werden“ gefährdet sieht und Übergänge ins junge Erwachsenenalter unter einen „generalisierten Defizitverdacht“ stellt (Arbeitsgruppe Landesjugendbericht 2004: 116). Es handelt sich um kein Vorbeugeprogramm, das schlechten Ausgangsbedingungen ein Versprechen auf das Ausbleiben zukünftiger Krisen entgegenstellt. Die Sozialkompetente Schule setzt auf die Effekte, die sich bereits in der Gegenwart entfalten und sich in einem spürbar angenehmen Schulklima ausdrücken (vgl. auch Kap. 3.4). Dieses Veränderungsperspektive ist allerdings auf das Zusammenwirken mehrerer Dynamisierungsmomente in der Gestaltung von Schule angewiesen. Kein einzelnes Projekt kann dies leisten.

Literatur

- Arbeitsgruppe Landesjugendbericht 2004: Landesjugendbericht Baden-Württemberg für die 13. Legislaturperiode, herausgegeben vom Sozialministerium und vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Stuttgart
- Böhnisch, L. 1994: Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft, Weinheim und München
- Bolay, E./ Bitzan, M./ Thiersch, H. 2006: Die Stimme der AdressatInnen. Biographische Zugänge in den Ambivalenzen der Jugendhilfe; in: dies.: Die Stimme der Adressaten, Weinheim und München, S. 257-288
- Bolay, E./ Flad, C./ Gutbrod, H. 2004: Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung, Tübingen
- Bolay, E./ Flad, C./ Gutbrod, H. 2003: Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit, herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg
- Bolay, E. u.a. 1999: Unterstützen, Vernetzen, Gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit. Herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern, Landesjugendamt: Materialien zur Schulsozialarbeit VII, Stuttgart
- 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, Berlin
- Dalin, P. 1999: Theorie und Praxis der Schulentwicklung, Neuwied/Kriftel
- DJI/ Landeshauptstadt Stuttgart 2007: Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur Basiserhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie, München und Stuttgart
- Evers, R. 2006: Soziale Kompetenz zwischen Rationalisierung und Humanisierung - eine erwachsenenpädagogische Analyse, Münster
- Flad, C./ Bolay, E. 2007: Praxisentwicklungen in der Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe, in: Zeller, M.: Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule, Hohengehren, S. 45-80
- Forum Erziehungshilfe 2007: Steuerung kommunaler Kooperation zwischen Schule und Erziehungshilfen - Ein Interview, 2/07
- Grunder, U. 2006: Schulentwicklung und Schulethos; in.: Grunder, U./ Schweitzer, F. (Hg.): Gemeinschaft – Schule – Ethos, Weinheim und Basel
- Grunder, U./ Schweitzer, F. (Hg.) 2006: Gemeinschaft – Schule – Ethos, Weinheim und Basel
- Habermas, J. 1995: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a.M.
- Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J. 2001: Schulsozialarbeit: eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme; in: neue praxis, Heft 1, Jg. 31, S. 9-28
- Hopf, W. 2002: Sozialwirksame Schule: ein neues Konzept pädagogischer Schulentwicklung (Teil II), in Schulverwaltung BY Nr. 1/2002, S. 24-31
- Kräfte, A. 2005: Beurteilung sozialer Performanz von Berufsschülern im Ausbildungsberuf Kaufmann - Kauffrau für Bürokommunikation: Entwicklung eines Beobachtungsinstrumentes, Mannheim
- Landeswohlfahrtsverband (LWV) Württemberg-Hohenzollern (Hg.) 2000: Schulsozialarbeit - eine Erfolgsbilanz. Resümee aus fünfzehn Jahren Förderung durch den Landeswohlfahrtsverband, Stuttgart
- LEU 2004: Suchtprävention, Gesundheitsförderung, Lebenskompetenzen, Stuttgart

- Mack, W. 2007: Perspektiven der Ganztagschule; in: Zeller, M.: Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule, Hohengehren, S. 11-22
- Merchel, J. 2004: Kooperation auf der Planungsebene: Jugendhilfeplanung und Schulentwicklung; in: Hartnuß, B. /Maykus, S. (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Berlin, S. 593-612
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006: Einführung der Evaluation in den Schulen; in: Magazin Schule Herbst/Winter 2006, S. 38-40
- Münchmeier, R. 2006: Bildungschancen in freiwilligen Engagements junger Menschen; in: Landesstiftung Baden-Württemberg gGmbH (Hg.): Erfahrungen, die's nicht zu kaufen gibt, Stuttgart, S.10-17
- Müller, B. 2006: Projekt „Regionale Bildungslandschaft im Landkreis Ravensburg“, Landkreistag Baden-Württemberg (Hg.): Landkreisnachrichten 45. Jahrgang (2/06), S. 131-134
- Olk, T./Bathke, G.-W./Hartnuß, B. 2000: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München
- Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hg.) 2003: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, Göttingen
- Senge, P.M. 1996: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation, Stuttgart
- Schumann, B. 2007: "Ich schäme mich ja so!" Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle", Bad Heilbrunn
- Schweitzer, F. 2006: Wie viel Gemeinschaft braucht die Schule? Möglichkeiten und Grenzen von Schulethos und Wertorientierung in der pluralen Gesellschaft; in: Grunder, U. / Schweitzer, F. (Hg.): Gemeinschaft – Schule – Ethos, Weinheim und Basel, S. 10-30
- Wolff, E. 2004: Eckpfeiler einer lernenden Organisation, in: Verein für Kommunalwissenschaften e.V. (Hg.): Wenn das Jugendamt wüsste, was das Jugendamt weiß... - Das Jugendamt auf dem Weg zu einer lernenden Organisation. Aktuelle Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe, Band 44
- World-Vision Kinderstudie 2007: Zusammenfassung (der Repräsentativbefragung durch Hurrelmann, K. /Andresen, S. in Zusammenarbeit mit TNS Infratest Sozialforschung); <http://www.worldvisionkinderstudie.de/die-studie-2007.html>, Stand Oktober 2007
- Zeiber, H. 1988: Unselbständige Zeit – Selbständige Kinder? In: Neue Sammlung 1/1988, S. 75-92
- Zeller, B. 2005: Förderung der sozialen Kompetenz von Kindergartenkindern. Entwicklung und Evaluation eines integrativen Trainings zur Prävention von emotionalen Auffälligkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und Beziehungsschwierigkeiten, Internetdokument http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2006/2202/pdf/Diss_Benjamin-Zeller.pdf
- Zeller, M. (Hg.) 2007: Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule, Hohengehren
- Ziegler, H. 2006. What Works? – Probleme einer ‚Wirkungsorientierung‘ in der sozialen Arbeit, in: Forum Erziehungshilfen 5/2006, S. 262-266

Anhang - Modellförderung und wissenschaftliche Begleitung

I Ausgangspunkt und Zielsetzung der Modellförderung

Ausschreibung im Rahmen des Projektmittelfonds Zukunft der Jugend

Die Landeshauptstadt Stuttgart verfügt seit 1999 über einen Projektmittelfonds, aus dem Projekte zur Jugendförderung angeregt werden. Die Organisationsstelle des Fonds liegt bei der Jugendhilfeplanung des städtischen Jugendamtes. Eine jährliche Ausschreibung gibt Themenschwerpunkte vor, zu denen Projekte entwickelt werden sollen. Sie richtet sich an sämtliche städtische Organisationen oder Organisationseinheiten, die jugendbezogen arbeiten, sprich an die Jugendhilfe, die Kulturarbeit, den Sport, den Gesundheitsbereich, die Polizei, die außerschulische Bildung ebenso wie an Schulen. Eine Bewerbung setzt voraus, dass die vorgestellte Projektidee neuartig ist, einen für Jugendliche aktivierenden Charakter hat und die Zielgruppe an der Konzeption und Umsetzung beteiligt. Die Auswahl der zu fördernden Projekte wird durch den Vergabeausschuss des Fonds vorbereitet und im Jugendhilfeausschuss beschlossen.

Im Vergabebjahr 2004 lag auf der Förderung von Projekten im Lebensraum Schule besonderes Gewicht. Darunter fällt zum einen die Ausschreibung der ‚sozialkompetenten Schule‘, die anders als in den Vorjahren nicht Einzelprojekte fördert sondern aufeinander aufbauende Projektbausteine, die in einem Gesamtzusammenhang stehen; und zum anderen die Qualifikation von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern an Hauptschulen im Bereich der Mediation und Streitschlichtung.

Fördergedanke aus Sicht des Jugendamts

In einem 90 minütigen Interview wurden die Leitung der Jugendhilfeplanung, der für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule zuständige Planer und die Mitarbeiterin des Projektmittelfonds ‚Zukunft der Jugend‘ um ihre Einschätzung zu folgenden Fragen gebeten:

- *Erstens* wurden die Ausgangsüberlegungen, die zur Ausschreibung des Themenschwerpunkts führten, erfragt, d.h. die spezielle thematische Förderung sollte im Zusammenhang der allgemeinen Zielsetzung und Entwicklung des städtischen Förderinstruments „Projektmittelfonds“ dargestellt werden.
- *Zweitens* wurde nach der Resonanz auf die Ausschreibung und nach den Faktoren und Überlegungen, die in der Auswahl der sechs Schulen eine Rolle spielten, gefragt.
- *Drittens* wurden die GesprächspartnerInnen nach ihren Erwartungen hinsichtlich möglicher und erwünschter Entwicklungen gefragt.

Zentrale Ergebnisse des Interviews werden im Folgenden thematisch zusammengefasst:

„Wir haben es ja nicht sozialkompetente Jugendhilfe an der Schule genannt“ – zu den Ausgangsüberlegungen

Mit der Ausschreibung der ‚Sozialkompetenten Schule‘ setzte der Projektmittelfonds erstmalig einen Perspektivwechsel in der Förderung schulbezogener Projekte um. Anstatt isolierter

Einzelmaßnahmen sollen an einem Schulstandort mehrere, aufeinander abgestimmte Teilprojekte gestartet werden, die in einem thematischen Zusammenhang stehen. Man habe mit dieser neuen Förderbestimmung nicht primär auf aktuelle Herausforderungen im System Schule reagieren wollen, wie etwa die Bildungsplanreform, leitend waren vielmehr die Erkenntnisse, die aus der bisherigen Förderpraxis des Fonds gewonnen werden konnten: Mit der Gründung des Fonds 1999 wurde zugleich seine Förderbestimmung festgelegt. Er wurde in einer Zeit implementiert, in der Jugendarbeitslosigkeit besonders im Blick war. Daher wurde festgelegt, aus Mittel des Fonds hauptsächlich chancenarme Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf zu fördern. Seine Zielsetzung orientiere sich damit an §13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Mit den Projekten solle unkompliziert Neues ausprobiert und auf aktuelle kommunale Themen der Jugendhilfe reagiert werden können. Bereits ein Jahr nach Gründung sorgte die sogenannte ‚Pfeifferstudie‘ zur Jugendgewalt und deren Erkenntnisse zur Situation in Stuttgart für den politischen Beschluss, möglichst vielseitig Projekte zur Gewaltprävention an Stuttgarter Schulen zu starten. Unter dem Überbegriff der Gewaltprävention wurden durchgehend über mehrere Jahre hinweg Einzelmaßnahmen v.a. zur Schülerstreitschlichtung gefördert. „Jedes Jahr wurden neue Projekte beantragt, die immer zwei bis drei Klassen betrafen. Wir haben festgestellt, dass die Einzelprojekte keine strukturellen Veränderungen nach sich zogen und das Leben an der Schule nicht verändert haben“. Einzelprojekte geben daher kaum Anlass, dass sich parallel mit dem Lernertrag bei den Schülerinnen und Schülern auch die soziale Kompetenz der Schule im alltäglichen Umgang mit Konflikten weiterentwickeln kann. Ideal sei demgegenüber ergänzend zu der sozialen Qualifizierung der Heranwachsenden eine Möglichkeit für Schulen zu schaffen, das eigene System daraufhin zu befragen, inwiefern es zur Entstehung der Probleme, mit denen es zu tun hat, beiträgt. Mit dem Umdenken in der Projektförderung sollte nun „Schule als System, das sich selbst qualifiziert“, unterstützt werden ebenso wie die realisierten Projekte einen Niederschlag in der Schulkultur finden sollten. Dadurch solle gerade vermieden werden, dass Schule eine Abspaltung solch kritischer Themen wie Konflikte und Gewalthandeln vornimmt, indem sie diese in die Zuständigkeit externer Experten aus der Jugendhilfe qua Kooperationsprojekt entlässt. In einem Gesamtkonzept sei demgegenüber die Basis für Veränderungen an Schulen gegeben. An dieses könne man schließlich auch als Förderinstanz andere inhaltliche Ansprüche stellen als an die Umsetzung einzelner Maßnahmen. In diesem Sinne sei die ‚Sozialkompetente Schule‘ als Gesamtkonzept eine Qualifizierungsaufgabe für Schule. Neu ist diese Herangehensweise aus Sicht der Jugendhilfeplanung deshalb, weil „mit städtischem Geld (..) normalerweise das, was Schule inhaltlich macht, nicht unterstützt (wird), (...) das ist Sache des Landes“ (vgl. Kap. 4.1).

„Das Ziel ist beschrieben, aber nicht der Weg, und deswegen braucht die Schule Entwicklungsspielräume“ - Zu den Auswahlüberlegungen

Das Ziel einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ liege in einem Kompetenzzuwachs der Schule insgesamt, der sich auch in strukturellen Veränderungen bzw. Veränderungsbereitschaft ausdrückt. Mehr strukturelle Wirkung in den Schulen zu erzielen heißt in dem Fall auch, mehr strukturelle Vorgaben zu machen. Die Vorgaben waren, ein feststehendes Curriculum der Projektarbeit zu entwickeln, das sich altergerecht ausdifferenziert. Darüber hinaus gab die Ausschreibung auch Inhalte vor:

- „- Das Erlernen, wie man Konflikte mit Anderen konstruktiv lösen kann (...)
- der Umgang mit sich selbst, insbesondere der Umgang mit dem eigenen Körper, mit Essen, Gesundheit und Suchtverhalten (...);
- dass Mädchen und Jungen in ihren jeweiligen Lebenslagen, Bedürfnigkeiten und besonderen Bewältigungsaufgaben wahrgenommen und entsprechende Angebote konzipiert werden (Genderperspektive);
- die Implementierung von Streitschlichtung in den Strukturen der Schule;
- die Implementierung von Schüler- und Schülerinnenpartizipation u.a. im Rahmen der Schulentwicklungsprozesse“ (Merkblatt für Schulen).

Neben diesen inhaltlich spezifischen Vorgabekriterien ging die Förderung ebenso davon aus, dass die Schulen Offenheit, Entwicklungsspielraum und Gelegenheiten benötigen, um ein anspruchsvolles Ziel wie das einer ‚Sozialkompetente Schule‘ zu erreichen. Während Einzelmaßnahmen wie Mediationsangebote in der Regel von Jugendhilfeanbietern bereits konzeptionell ausgearbeitet seien (der Part der Schule daher vornehmlich in der Finanzierung des Dienstleistungsangebot besteht), setze die ‚Sozialkompetente Schule‘ einen erweiterten Vorlauf in der Kooperation voraus, um gemeinsame Konzeptentwicklungsschritte zu gehen. Nicht die additive Summierungen der Projektbausteine, sondern die qualitativen Querverbindungen unter ihnen und ihre Ausrichtung am Schulprofil müssen dabei kenntlich werden, so die Perspektive der Jugendhilfeplanung. Dazu sei notwendig, dass das entwickelte Gesamtkonzept im Kollegium diskutiert und abgestimmt ist und im Umsetzungsvorschlag die aktive Rolle der Lehrkräfte deutlich wird. Auch auf diese Absicht zur gemeinsamen (schulinternen aber auch -externen) Gestaltung hin wurden die eingereichten Konzeptionen bewertet, z.B.:

- Wird erkennbar, dass Schule und Jugendhilfepartner eine gemeinsame Konzeptentwicklungsphase eingegangen sind?
- Ist ein sich fortsetzender Verständigungsprozess über die konzeptionell vereinbarten und im Projektantrag ausgewiesenen Ziele zu erkennen?

In der getroffenen Auswahl zeigt sich ferner, dass sowohl Schulen berücksichtigt wurden, für die die systematische Integration von Projekten zum sozialen Lernen neu ist, ebenso wie Schulen, deren Arbeitsweise ein solcher Ansatz bereits entspricht.

Zu den Erwartungen an die Ergebnisse

Die von der Jugendhilfeplanung dargestellten Erwartungen an die Ergebnisse der Modellförderung ‚Sozialkompetente Schule‘ lassen sich in drei Punkten zusammenfassen:

- Selbstständige Bewertung und Fortsetzung der Projektidee

Eine erste Erwartung richtet sich an die Projektverantwortlichen. Der für die Projektarbeit geschaffene Rahmen solle zugleich eine Grundlage für die selbstständige Bewertung der Angebote, der Arbeitsweisen und der Projektverläufe ermöglichen. Es ginge nicht darum, am Ende gegenüber dem Förderer positive Ergebnisse zu bescheinigen. Die Umsetzung der Projekte solle demgegenüber so ausgewertet werden, dass am Ende bestimmt werden kann, welche Elemente sinnvoll weiterzuführen sind und welche nicht. Dies stelle auch einen Beitrag zur Stärkung reflexiver Elemente in der Gestaltung des Schullebens dar und zur Qualifizierung von Jugendhilfe und Schule in der Auswertung neuer gemeinsamer Lernarrangements.

Gerade weil die Förderidee zur ‚Sozialkompetenten Schule‘ auf eine mangelnde Nachhaltigkeit von vereinzelt Kooperationsprojekten reagierte, ist ein wesentlicher Anspruch der Förderung auch darin zu sehen, dass die Projektarbeit bzw. Elemente daraus über den Förderzeitraum hinaus fortgesetzt werden können. Daher wird erwartet, dass die Projektverantwortlichen „überprüfen, was das Schulsystem bieten kann, um die ‚Sozialkompetente Schule‘ an den Standorten weiterzuführen. Erst dann kann ich sagen, das ist erfolgreich“.

- *Verallgemeinerbare und übertragbare Erkenntnisse zur Förderung sozialer Kompetenzen werden deutlich*

Eine weitere Erwartung besteht darin, dass am Ende der Projektlaufzeit deutlich wird, was verallgemeinerbare Ergebnisse und Erkenntnisse sind, von denen auch Schulstandorte außerhalb der Modellförderung profitieren können. Diese übertragbaren Erkenntnisse beziehen sich zum einen auf die Wirkungs-Reichweite eines solchen Gesamtkonzepts: Beurteilt werden soll, in welchem Maß auf das Schulklima und auf die sozialen Kompetenzen der Heranwachsenden Einfluss genommen werden kann. Diese erlebten Veränderungen sollten vornehmlich aus der Sichtweise der Schülerinnen und Schüler gewonnen werden.

Zum anderen beziehen sich übertragbare Ergebnisse auf die Steuerung des Projektzusammenhangs. Hierzu werden fundierte Aussagen zu notwendigen Planungs- und Interventionsschritten erwartet.

- *Erkenntnisse zur Anlage der Förderung werden gewonnen*

Drittens wird erwartet, dass auch der Geldgeber von den Lerneffekten der Schulen profitieren könne. Denkbar wäre, dass am Ende des Förderzeitraums die beteiligten Schulen ausgehend von ihren Erfahrungen Empfehlung an die Förderung aussprechen. Eine Bilanz zum Stellenwert der inhaltlich vorgegeben Themen soll möglich sein. Es soll deutlich werden, dass die Projektverantwortlichen, sich in ihren Antragsdarstellungen nicht nur affirmativ auf die vorgegebenen Themenstellungen wie z.B. geschlechtsspezifische Förderung sozialer Kompetenzen bezogen haben. Diese Themen sollen vielmehr auch realen Einfluss auf die Projektgestaltung genommen haben.

II Auftrag und Anlage der wissenschaftlichen Praxisbegleitung

Der Auftrag zur wissenschaftlichen Begleitung dieser Modelle ist an ein Erkenntnisinteresse gebunden, dass vor allem auf deren ‚Werdegang‘ zielt. Indem der Auftraggeber danach fragt, auf welchen Wegen und mit welchen Ergebnisse die geförderten Schulen ihr Konzept einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ umsetzen können, werden Fragestellungen relevant, die sich auf die Beschreibung von Prozessen und deren Bilanzierung beziehen. In der qualitativen Forschung wird zwischen Fragestellungen, die auf die Beschreibung von vorfindlichen Zuständen zielen, und prozessorientierten Fragestellungen unterschieden. Ein – wie hier vorliegend – in der Entwicklung begriffener Untersuchungsgegenstand macht es notwendig, die Ursachen, Prozesse, Konsequenzen und Strategien zu beachten, die diesen Veränderungsprozess beein-

flussen (vgl. Flick 1995: 68f). Ebenso ist eine prozessorientierte Vorgehensweise in der Datenerhebung sinnvoll.

Die folgenden zwei grafischen Abbildungen stellen einen entsprechend konzipierten Forschungszugang dar.

Abbildung 1 beinhaltet die Grundannahme der Forschung: Das Etikett ‚sozialkompetente Schule‘ ist sowohl als spezifisches Lernziel zu verstehen, das *auf die Schülerinnen und Schüler bezogen* ist; es ist aber ebenso auf die *Schule als Organisation bezogen* und meint dann ein spezifisches Organisationsziel, das auf strukturelle und – wie sich im weiteren Prozess zu ergänzen zeigte – auf kulturelle Momente des Schullebens zielt (ausführlich in Kapitel 1.4 differenziert). Da die Entwicklungen zur ‚Sozialkompetenten Schule‘ im Rahmen einer Projektförderung geschehen, ist ferner *der spezifische Fördergedanke* in Rechnung zu stellen, der das Arrangement zwischen Geldgeber und Schule mitbedingt und vorwegnimmt, was unter ‚Sozialkompetenter Schule‘ zu verstehen ist. Den jeweiligen Perspektiven werden die oben aufgelisteten Teilfragestellungen zugeordnet.

Abbildung 2 gibt einen Überblick über das Forschungsprogramm und zeigt auf, wann welche Teilerhebungen mit welchem Thema und in welcher Form durchgeführt wurden.

Es wird kenntlich, dass die Datenerhebung in drei Kontexten erfolgt:

- Zunächst wurde in einem Gruppeninterview mit VertreterInnen des Jugendamtes, die für die Ausschreibung verantwortlich sind, der Fördergedanke rekonstruiert ebenso wie die Erwartungen an die Ergebnisse abgefragt.
- Im Rahmen der halbjährlichen Austauschtreffen aller Modellvertreter sollten zwei Fragestellungen diskursiv erörtert werden: 1. Welche internen und welche externen, d.h. auf außerschulische Projektpartner bezogene Kooperationen benötigt eine ‚Sozialkompetente Schule‘? 2. Was sind Bedingungen für Erfolg und was sind Wirkungen und Nebenwirkungen (Erfolge und Erfolgsindikatoren)?
- Der Kern der Datenerhebung fand an den sechs Schulen statt, die zweimal besucht wurden. In einem ersten Gruppeninterview galt das Frageinteresse der Ausgangssituation und den bisherigen Herausforderungen in der Umsetzung der Modelle. In einem zweiten Gruppeninterview wurden derzeitige Veränderungen im Kontext einer ‚lernenden Schule‘ und der Gesamtprozess mit seinen Wirkungen erneut bilanziert.

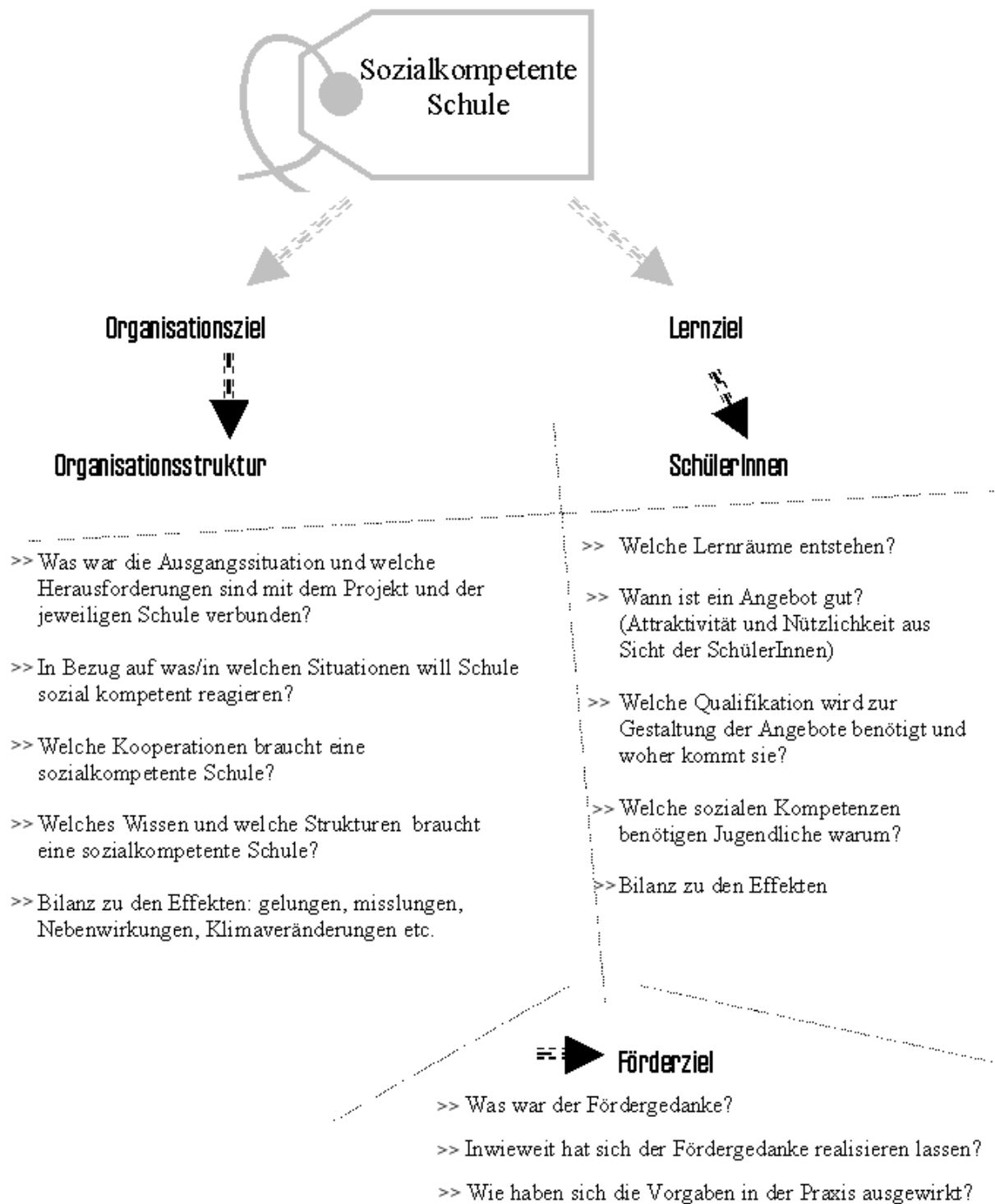


Abbildung 1

Zeitschema

Ablauf der Praxisbegleitung

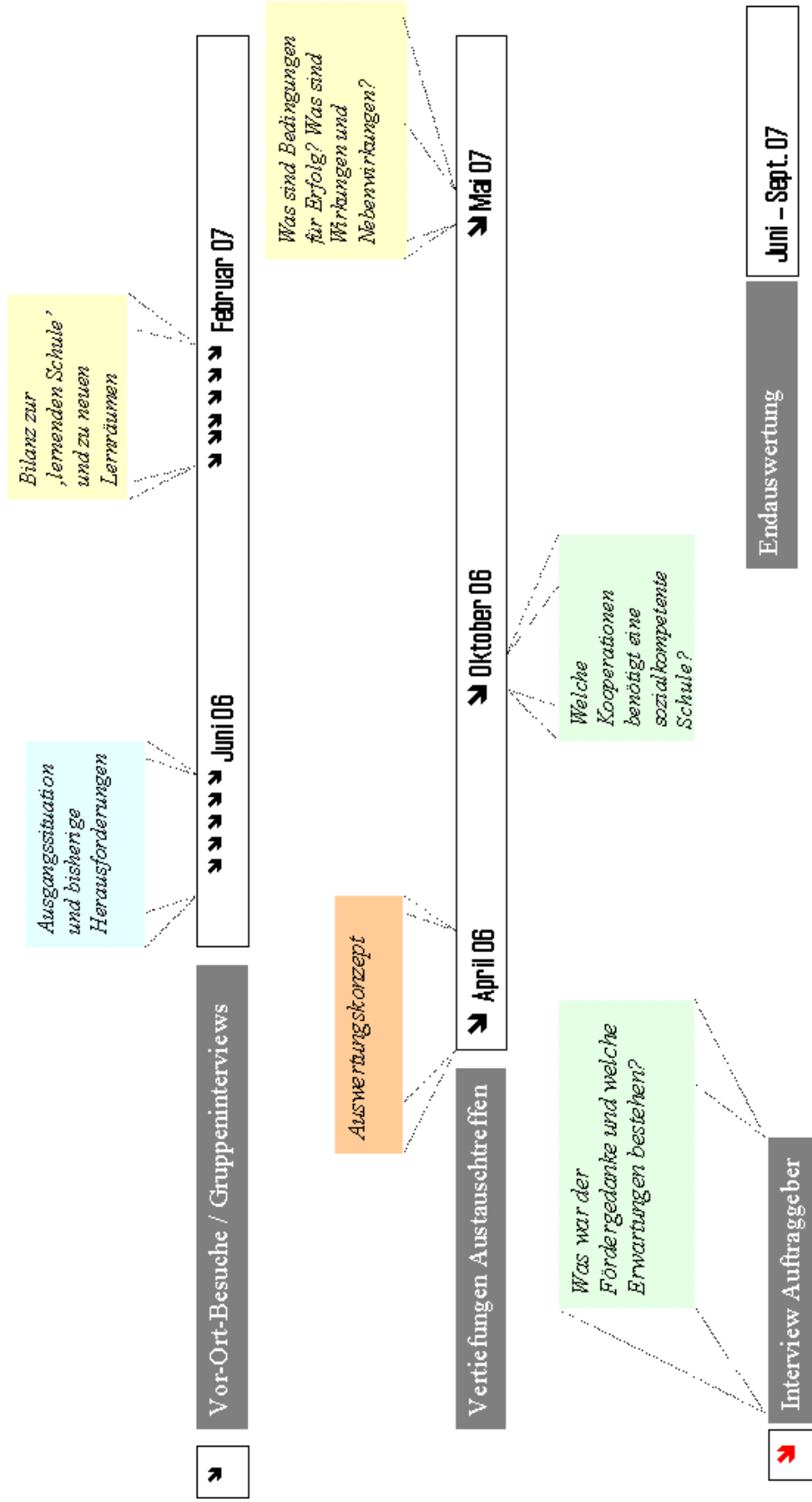


Abbildung 2

Insgesamt wurden also 13 Gruppeninterviews und drei Diskussionen in der Großgruppe aller Projektvertreter durchgeführt und ausgewertet. Die Wahl des Gruppeninterviewverfahrens ermöglicht, über die Einzelmeinung hinaus zustimmungsfähige Aussagen (Prozessbeschreibungen), sich ergänzende Erinnerungen von Ereignissen und gegebenenfalls differierende Sichtweisen innerhalb der Befragtengruppe anzuregen.

Zur Durchführung der Interviews und zu den Austauschtreffen lässt sich Folgendes bemerken: Alle geplanten Interviews konnten durchgeführt werden. Die durchschnittliche Interviewdauer lag bei 1,5 Stunden. Sie fanden in jeweils unterschiedlicher Besetzung statt. In jedem Fall waren die Schulleitungen beteiligt und zumeist Lehrkräfte, ebenso wie die Fachkraft für Sozialarbeit an der Hauptschule, wenn vorhanden. Die Zusammensetzung der Runde wurde durch die Schulleitung bestimmt und organisiert. Im ersten Interview wurde angeregt, auch Vertreter des Kooperationspartners hinzuzubitten; im zweiten wegen des mehr schulzentrierten Themas eher Lehrkräfte. Außerdem erklärten sich am Zeppelin-Gymnasium im Anschluss an das Fachkräfteinterview einige Schülerinnen und Schüler zu einem Gespräch bereit. (Teilweise erfolgten positive Rückmeldungen zu den Interviews bzw. wurden die Inhalte und Fragestellungen von den Befragten als interessant empfunden.)

Die Austauschtreffen fanden ebenfalls in geplanter Häufigkeit und Intention statt. Jeder Standort war jeweils durch eine oder mehrere Personen vertreten. Da die Austauschtreffen die doppelte Funktion erfüllten, zugleich Forum des Austauschs unter den Modellen zu sein und Ort der Datenerhebung, war die Balance zwischen beiden Interessen nicht immer einfach. Besonders das mittlere Austauschtreffen konnte den vorgesehen inhaltlichen Rahmen nicht erfüllen, da eine grundsätzliche Verständigung darüber, was eine prozessbegleitende Forschung zu leisten hat, mehr Gewicht als geplant erlangte, so dass der vorgesehene Themenbereich Kooperation und notwendige Kooperationskonzepte nicht erörtert und auch an keiner anderen Stelle während der Begleitung nachgeholt werden konnte.

Um den Geltungsanspruch eines so angelegten Forschungszugangs zu verstehen, sind drei Präzisierungen wichtig:

- *Erstens*: Nicht die Effektivität der Modelle wird untersucht, sondern deren Beurteilung durch projektverantwortliche Personen.
- *Zweitens*: Nicht das ‚Tun‘, also die Projektarbeit selbst wird untersucht – etwa durch einen Ansatz der teilnehmenden Beobachtung – sondern das ‚Reden‘ darüber, d.h. die Reflexion einer Praxis, die für die Schule etwas Neues darstellt. Aus den Beschreibungen und Erfahrungen der projektverantwortlichen Personen geht daher auch der Beurteilungsmaßstab hervor. Sie werden als die diesbezüglichen Expertinnen und Experten angesehen und es wird kein von außen festgelegter Beurteilungsmaßstab angelegt. Es handelt sich also nicht um eine Art der Evaluation, die Wirkungen einer Maßnahme an zuvor festgelegten Zielansprüchen bemisst, sondern um einen rekonstruktiven Zugang, der auf das Erfahrungswissen des Befragtenkreises zu den Gestaltungsüberlegungen, Umsetzungsbemühungen und Ergebnissen einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ abgestellt ist. Nicht erfasst werden solche Aspekte, die den Befragten nicht im Blick sind, die sie nicht bedenken oder auch Erfahrungen, die sie nicht gemacht haben etc. Da Handeln und damit auch Veränderungsbereitschaft jedoch immer durch die Perspektive von Handlungssubjekten auf ihre Lebenswelt geprägt und durch subjektive Sinnzu-

schreibungen gesteuert ist, spielt die eigene Auswertung ihres Erfahrungswissens eine immens wichtige Rolle, um Veränderungs- und Gestaltungsprozesse einschätzen zu können – d.h. um die handlungsrelevanten Wirkungen, die von der ‚Sozialkompetenten Schule‘ ausgehen, erfassen zu können.

- *Drittens*: Aufgrund des begrenzten Budgets der Untersuchung war es nicht möglich, alle an dem Innovationsprozess beteiligten Akteure um Ihre Erfahrungen und Einschätzungen zu bitten. So sind die wesentlichen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler als Adressaten der Angebote nicht systematisch erfasst, ebenso wie auch die Perspektiven der Eltern, die in den Konzepten zum Teil als Mitgestalter und zum anderen auch als Adressaten vorkommen, nicht berücksichtigt werden konnten.

Der vorliegende Bericht basiert hauptsächlich auf sechs qualitativen Einzelfallanalysen. D.h. jedes der sechs Modelle ‚Sozialkompetente Schule‘ wurde in einer eigenen Erhebungs- und Auswertungseinheit betrachtet. Darüber hinaus wurde die Einheit des einzelnen Falls an späterer Stelle der Auswertung überschritten und themenbezogene Kategorien, die sich im Gesamtmaterial abzuzeichnen begannen, textübergreifend untersucht. Während der *erste Aufbereitungsschritt* beschreibend und systematisierend vorgeht, nimmt der *zweite Schritt* eine stärkere Selektion des Materials vor. Auf diese Weise können *Schlüsse* aus dem empirischen Material insgesamt gezogen werden. Ziel dieses zweiten Schritts ist es, relativ weitreichende Konsequenzen, die verallgemeinernd mit der Gestalt einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ in Verbindung gebracht werden können, zu erfassen. Im Folgenden sind diese beiden Schritte methodisch beschrieben:

Erster Schritt – Materialaufbereitung und Auswertung der Fallbeschreibungen

Das den Fallbeschreibungen zugrunde liegende Material ergibt sich aus zwei leitfadengestützten Gruppeninterviews, die an den Schulen mit Projektbeteiligten geführt wurden, den Zwischenbilanzen der Schulen während der Austauschtreffen, einer standardisiert erfassten Übersicht aller durchgeführten Projekteinheiten innerhalb des Projektzeitraums sowie den im Förderantrag enthaltenen Angaben und Ausführungen.

Die Auswertung basiert auf einem dafür geeigneten Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Flick 1995: 212ff). Dabei wird das Datenmaterial reduziert und expliziert, d.h. der Aussagegehalt wird auf Zentrales verdichtet. Darüber hinaus erfolgt ein „Aufdecken, Freilegen und Kontextualisieren von Aussagen“ (ebd.: 196). Das Verfahren eignet sich insbesondere, um subjektive Standpunkte und Bedeutungszuschreibungen der Befragten wiederzugeben. Über mehrere Arbeitsschritte wird eine strukturierende Inhaltsanalyse erarbeitet. Konkret heißt das, dass die Auswertung nach einer inneren Struktur innerhalb des jeweiligen Datenmaterials sucht, die sich über die Zusammenfassung bestimmter Inhaltsbereiche, über die Typisierung markanter Ausprägungen in den Daten und über skalierende Einschätzungen erschließt (vgl. ebd.: 214).

Zweiter Schritt: Vergleich zentraler thematischer Bereiche

Im Unterschied zu den Einzelportraits, deren Befunde jeweils nur für einen einzelnen Modellstandort gültig sind und die unabhängig voneinander ausgewertet wurden, liegt den Ergebnissen des Quervergleichs eine veränderte Auswertungsstrategie zugrunde. Die verschiedenen Aussagen zu einer ‚Sozialkompetenten Schule‘ werden zusammengefasst und darin enthaltene „einzelne Aussagen (...) aus ihrem Kontext (dem Fall, dem Prozeß) und seiner Struktur zumindest teilweise herausgelöst zugunsten der darin enthaltenen allgemeinen Struktur“ (Flick 1995: 232). Grundlage dafür ist das von Flick entwickelte Verfahren des thematischen Kodierens (vgl. ebd.: 206ff), das die Einzelfallanalyse nutzt, um in einem zweiten Schritt in Bezug auf alle Fälle die darin enthaltenen vergleichbaren thematischen Bereiche miteinander im Detail abzugleichen und anhand einer entwickelten thematischen Struktur auszuwerten. Anhand von Ankerbeispielen aus den Interviews, werden die Teilperspektiven auf ein Thema (Ausprägungen) verdeutlicht, die sich entweder spektral ergänzen oder in logischen Beziehungen zueinander stehen. Diese Zusammenhänge zu finden und am Material abzusichern, ist hier Ziel der Auswertung.