

Astrid Kaiser

Barbara Schaeffers Klassiker

In meinem Kommentar wird das diskursgeschichtliche Profil Barbara Schaeffers, die ein Verständnis von Pädagogik als Handlungswissenschaft betont, nachdrücklich hervorgehoben. Ihre didaktischen Ansätze des sozialen Lernens mit Fokus auf Kinder aus sozial unterprivilegierten Bevölkerungskreisen ist unter dem Pluralismusparadigma der Didaktik verloren gegangen und stellt sich doch hoch aktuell als Aufgabe angesichts sich stärker polarisierender gesellschaftlicher Verteilungsungleichheit und entsprechender Auswirkungen auf das Bildungssystem.

Diskursgeschichte im Sachunterricht

Barbara Schaeffers Text zum sozialen Lernen aus dem Jahr 1978 spannt einen weiten Bogen. Er ist ein klassischer bildungstheoretischer Aufsatz, den es in dieser Breite heutzutage kaum noch gibt. Er ist historisch spekulativ, lerntheoretisch profiliert. Mit ihrer Anlehnung an die Tätigkeitstheorie Leontjews weist sie auf didaktisch positive Möglichkeiten hin, sie kritisiert nicht nur, sondern ist dabei auch konstruktiv im Sinne von Klafkis Verständnis von Erziehungswissenschaft, indem sie konzeptionell Kategorien der Erfahrungsorientierung auf ihrem lerntheoretischen Hintergrund entwickelt.

Ihr Aufsatz ist eher der pädagogischen Klassik als der Moderne zuzuordnen, denn sie nimmt nicht eine kleine Detailfrage zum Gegenstand, sondern verortet ihre Aussagen im Gesamt erziehungswissenschaftlichen Denkens. Dabei betont sie die Eigenständigkeit spezifisch pädagogischer Argumentationsweisen und versucht, in diesem Sinne eine erziehungswissenschaftliche Verortung zu verstärken. Die Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft hat in den letzten Jahrzehnten immer wieder an Profil verloren, indem sie ihre eigenen Ansprüche und Aufgaben zugunsten der Nachbardisziplinen aufgegeben hat und diesen nicht nur begriffliche Deutungshoheiten überlassen hat und manchmal auch überlassen musste. Dies geschah in den frühen 1970er Jahren in Richtung auf Soziologie, heute beginnt die Psychologie den Ton anzugeben, erneut in einer empirischen Tonlage. Die Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards hat dies in jüngerer Zeit nochmals eindrucksvoll deutlich gemacht. Für Schaeffer waren zum Zeitpunkt ihrer Publikation allerdings nur die analytischen sozialwissenschaftlichen Paradigmen ein Problem für die Pädagogik:

„Der Ganzheits- und Handlungscharakter ging der Pädagogik in ihrer *kritisch-analytischen Phase* verloren. Hier etabliert sie sich als Erziehungswissenschaft und gleicht sich in ihrem erkenntnistheoretischen und methodologischen Selbstverständnis den empirischen Sozialwissenschaften an.“ (Schaeffer, S. 1 (Hervorh. im Original))

Heute sehen wir, dass durch die mit hohem Aufwand durchgeführten empirischen Untersuchungen der Lehr-Lernforschung am Ende Kategorien für produktiven Unterricht herauskristallisiert werden, die man als schwache Kopie der bildungstheoretischen Didaktik bezeichnen kann und die einer Rezeptologie von Unterricht Vorschub leisten. Hier sei nur daran erinnert, dass gegenwärtig die Bedeutung von Motivation und Klassenklima nun als „neue Erkenntnis“ von Lehr-Lernforschung diskutiert wird.

Zwar ist eine interdisziplinäre Verbindung wünschenswert und prinzipiell bereichernd, aber das heißt nicht, dass eine Seite sich selbst in dieser Verbindung aufgeben muss. Diese Gefahr hat Barbara Schaeffer schon Ende der 1970er Jahre präzise gesehen und deshalb so deutlich den Appell an die Gestaltung von Pädagogik als Handlungswissenschaft in diesem Artikel herausgearbeitet:

„Die weitergehende Aufgabe, welche sich auf das pädagogische Handeln richtet, muß demgegenüber als das Spezifikum der wissenschaftlichen Pädagogik betrachtet werden. In ihrer Funktion als *Handlungswissenschaft* kann sie sich nicht mehr auf die methodologischen Überlegungen benachbarter Disziplinen berufen; hier muß sie ihre eigenständige wissenschaftliche Legitimation finden.“ (Schaeffer, S. 1 (Hervorh. A.K.))

Ihr gelingt es, in dieser umfassenden Rundschau eine historische Rekonstruktion von Lernbedingungen in Steinzeit und Mittelalter zu umreißen. Sie kontrastiert diese mit gegenwärtigen Aufwuchsbedingungen von Kindern und beginnt sie didaktisch zu transformieren. Gleichzeitig war sie ihrer Zeit schon ein wenig voraus – und dies in doppelter Hinsicht: Sie sah bereits die besonderen pädagogischen Probleme, die sich für Kinder aus der Unterschicht ergeben, obgleich damals die Kluft zwischen arm und reich noch nicht so stark auseinander driftete wie heute. Insofern war sie visionär, wenn auch durch den Diskurs der sozialen Unterprivilegierung um 1970 in

diese Richtung verstärkt. Allerdings hat sie auch eine Diskursentwicklung antizipiert und sich dieser selbst partiell angeschlossen, die aus heutiger Sicht auch als problematisch zu werten ist: Sie formulierte schon sehr früh die kulturpessimistische Sicht von veränderter Kindheit, wie sie erst durch die Publikationen des Arbeitskreises Grundschule ab 1989 verbreitet wurde. Diese hat sie schon sehr pointiert 10 Jahre vorher ausgedrückt.

Wissenschaftstheoretisch war sie eindeutig profiliert. Sie sah als wesentliche Merkmalsbestimmung von Erziehungswissenschaft an, als wissenschaftliche Aufklärung von pädagogischer Praxis zu wirken. Dies ist im heutigen neutral-kontemplativen Gestus von positivistischer Wissenschaft oder der neutralen Analyse von quantitativen Relationen nicht mehr zu finden. Ihre Ausführungen grenzen an Gedanken der Parteilichkeit von Wissenschaft, ohne diese allerdings soweit zuzuspitzen, dass damit die Grenze von Wissenschaft zu Politik überschritten wird. Dennoch war es gerade dieses engagierte Motiv der Praxisaufklärung, das sie in Fortführung der Aufklärung zu einer modernen Pädagogin machte, die die Widersprüche der Zeit sah und Handlungsmaximen aufzustellen begann. Sie wollte aber eindeutig die Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft verstehen und betrachtet sie als eine normative Disziplin per definitionem. Sie grenzt sich dabei explizit von einem positivistischen Wissenschaftsverständnis ab, das zu jener Zeit vor allem über die Nachbardisziplin Psychologie in die Erziehungswissenschaft eingedrungen war, indem sie kritisch anmerkt:

„Bei aller angestrebten und zum Teil erreichten Exaktheit der erzielten Einzelergebnisse muß jedoch angemerkt werden, daß als Folge der sezierenden und isolierenden wissenschaftlichen Untersuchungsmethoden der Blick für die Komplexität pädagogischer Handlungs- und Wirkungszusammenhänge vielfach verlorengegangen ist.“ (Schaeffer, S. 1)

Für Schaeffer ist wissenschaftskritisches Vorgehen in einem solchen Kontext unerlässlich. Sie fordert geradezu eine gezielte Handlungswissenschaft. Diese ist keinesfalls unrealistisch, Jahrhunderte erziehungswissenschaftlichen Denkens haben bereits ein differenziertes Spektrum pädagogischer Erkenntnis hervorgebracht (vgl. Bernhard 2006).

Für mich war deshalb dieser Text jahrelang „Kult“ und hing quasi als Segen über 10 Jahren Schulpraxis. Ich habe den Text nicht umsonst für diese Reihe „Archäologie“ von „widerstreit-sachunterricht“ empfohlen, er ist für mich eigentlich ein Verbindungsglied zwischen den frühen 1970er Jahren und heutigen Ansätzen zu gesellschaftlicher Bildung im Sachunterricht.

Didaktisches Profil

Der von Schaeffer gewählte lerntheoretische Ansatz changiert zwischen Gesellschaft und Subjekt, zwischen Erfahrung und Lernen. Handlungsorientierung und Sinn sind für sie die entscheidenden Kategorien.

Insofern ist soziales Lernen nicht eine bloße Kommunikationstechnik, sondern eingebunden in sinnvolles Handeln. Damit entwickelt sie einen didaktischen Ansatz, der die Verbindung von Lernen und Leben herzustellen versucht.

Sie hebt in ihrer Rezeption der Tätigkeitstheorie die Einheit von emotionalem, pragmatischen und kognitiven Lernen hervor. Somit erfasst sie mit Erfahrungskategorien das Lernen. Sie zeigt, dass isoliertes Lernen von formalen Dimensionen elementare menschliche Gegebenheiten ignoriert. Insofern greift sie Klafkis Konzept der kategorialen Bildung auf, indem sie aus den Erfahrungen die materiale Seite von Bildung herauszueruieren versucht. Eine derart komplexe und integrative Sichtweise von Lernen ist im didaktischen Denken, das eher zu analytischer Trennung als zu Synthese neigt, eine Provokation. Indem sie Lernerfahrungen „im Rahmen sozialer Erfahrungsprozesse“ (Schaeffer, S. 3) verortet, schafft sie eine Verbindung zwischen historischen und individuellen Bildungsprozessen und betrachtet die genetische Dimension historischer Lernprozesse als situativ komplex und individuell relevant.

Die Tätigkeitstheorie ist bereits eine Integration verschiedener Disziplinen (vgl. Siebert 2006), sie zieht die Neurobiologie wie sozialwissenschaftliche Beobachtungen des Lernens und die Analyse der psychologischen Tiefenstruktur mit ein. Aber sie setzt die Pädagogik als Handlungstheorie nicht außer Kraft, sondern gibt ihr einen Rahmen.

Besonders wichtig ist Schaeffers Ansatz, didaktische Entscheidungen zum sozialen Lernen nicht abgehoben von der sozialen Realität zu treffen, sondern diese zentral in die Überlegungen einzubeziehen. Damals formulierte sie die sozialen Bedingungen noch eindimensional:

„In Zeiten von Arbeitslosigkeit und Lehrstellenmangel wird die Möglichkeit, sich mit ihrem Platz in der Zukunft anzufreunden für Unterschichtkinder und Hauptschüler immer schwieriger“ (Schaeffer, S. 4)

Für heutige Zeiten hieße dies, systematisch von der Heterogenität der Kinder im Sachunterricht auszugehen und Modelle des sozialen Lernens zu entwickeln, die der Vielfalt der Erfahrungen, der Vielfalt der Lebensweise und der Vielfalt der Deutungsmuster dieser Situationen durch die Kinder entsprechen. M.E. kann dies nur in ein elaboriertes Konzept kommunikativen Sachunterrichts münden, den ich als Modellierung der modernen Risikogesellschaft ansehe (vgl. Kaiser 2004). Dies wäre dann der Weg zu einer wissenschaftlich fundierten Didaktik des sozialen Lernens.

Schaeffer bleibt bei ihren didaktischen Vorstellungen aber nicht abstrakt normativ. Implizit greift sie den Klassiker zum politischen Lernen in der Arbeiterbildung, Oskar Negts Buch „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (1968), auf, der auf die Erfahrungen der Arbeiter und der ihnen innewohnenden Widersprüche setzte. Auch sie nimmt wie Negt die Erfahrungen der Unterschichtkinder zum Ansatzpunkt für reflektierendes soziales Lernen, wenn sie als Lernprinzipien ausführt:

„Produktion gemeinsamer Erfahrungsperspektiven, Kompensation subjektiver Erfahrungsdefizite, Rekonstruktion von Erfahrungszusammenhängen im Bewußtsein der Schüler, vermittelt über Gegenstände und Werkzeuge des täglichen Gebrauchs.“ (Schaeffer, S. 7)

Wichtig für ihren erfahrungsorientierten Ansatz des sozialen Lernens ist es, nicht nur Erfahrungen zu schaffen, sondern vor allem die Reflexion der eigenen sozialen Erfahrungen zu leisten.

Bereits damals hat sie biografische fallbezogene Arbeit vorgeschlagen, um eine Brücke zwischen Subjekt und gesellschaftlichen Problemen und Erfahrungen zu schlagen und die persönlichen Reflexionen anzuregen.

Barbara Schaeffer bleibt aber nicht bei allgemeinen, konzeptionellen Postulaten stehen, sondern entwickelt auch mikrostrukturelle Aussagen. So formuliert sie eine soziohistorische Erklärung dafür, warum in unteren gesellschaftlichen Statusgruppen die Lernmotivation strukturell besonders gering ausgeprägt ist. Besonders Lehrerinnen und Lehrer an Hauptschulen und Förderschulen kennen das Problem von geringer Lernmotivation ihrer Schülerinnen und Schüler. Dies wird jedoch meist individuell zu erklären versucht aus der Misserfolgsgeschichte des Lernens des einzelnen Subjekts. Hier bietet Schaeffer dagegen eine strukturelle Erklärungshypothese an, die das einzelne Kind vom Verdikt des Versagens entlastet und doch einen kollektiven Motivationsaufbau betont.

Sie sieht eine für die Sachunterrichtsdidaktik sehr relevante Perspektive als Möglichkeit, nämlich die Kluft zwischen Leben und Arbeitswelt – auch wenn diese in den 1970er Jahren sehr plakativ verstanden wurde – zu verringern, um auch diesen Kindern den Sinn des Lernens erfahrbar zu vermitteln.

Politisches Profil

Auch wenn real gesellschaftlich die Armut von Kindern dramatisch zunimmt und die Schere der sozialen Ungleichheit weiter auseinander klafft als in vergangenen Jahrzehnten, ist das pädagogische Nachdenken über Kinder aus unterprivilegierten sozialen Verhältnissen „out“.

Barbara Schaeffer wählt in ihrem Artikel Beispiele von Kinderaussagen über prägnante lebensweltliche Erfahrungsausschnitte aus. Die Auswahl wird aus einem Band von Texten von englischen Arbeiterkindern entnommen. Dies ist für heutiges pädagogisches Denken ungewöhnlich, auch wenn von der sozialen Entwicklung dies vielleicht nötiger denn je ist. Doch heute bleibt die Debatte auf einer abgehobenen, begrifflichen Ebene stecken – es wird politisch diskutiert, ob man das Wort „Unterschicht“ oder „abgehängtes Prekariat“ benutzen darf oder nicht. Als ob das Nicht-Benennen allein des Wortes Unterschicht, das ja auch Durchlässigkeit impliziert oder zumindest implizieren kann, bereits die soziale Krisensituation heilen könnte! Da war Barbara Schaeffer konsequenter, sie setzte sich direkt parteilich vor allem für die Perspektive von Arbeiterkindern ein.

„Der Verlust an Lebensperspektive und langfristigen Identifikationsangeboten trifft die Kinder unterer Sozialschichten besonders hart.“ (Schaeffer, S. 3)

Sie kritisiert aber nicht nur die gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern auch die daraus folgenden Bildungsmöglichkeiten. So sieht Schaeffer die Auflösung der Einheit von Leben, Arbeiten und Lernen als Katastrophe für die Lernmöglichkeiten von Kindern an und folgert aus ihrer radikalen Schulkritik die Wiedergewinnung von produktiven Erfahrungsräumen auch und gerade für die Kinder aus deprivierten sozialen Verhältnissen.

Bei aller politischen Profilierung ihres Verständnisses von Sozialem Lernen fällt allerdings auch auf, dass sie den Diskurswechsel von der politischen Erziehung hin zum resignativen Modell der Veränderten Kindheit selbst mit betreibt. Stark kulturpessimistisch erfolgt vor allem ihre Interpretation der Erfahrungsverluste für Großstadtkinder, die sie durch den „Zusammenbruch der sozialen Nachbarschaft“ (Schaeffer, S. 3) und innerfamiliäre Brüche verstärkt sieht. Konkret macht sie diese Entwicklung an der Verdrängung kleiner Läden durch Supermärkte fest. Eine derartige Sichtweise greift die auch in der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts weit verbreitete Sichtweise auf. Weil die realen gesellschaftlichen Tendenzen zu Industrialisierung und Urbanisierung damals negativ gewertet wurden, ohne die ihr innewohnenden Brüche und Widersprüche zu sehen, verließen sich viele Strömungen der Reformpädagogik auf eine Idealisierung von Landidylle und forderten eine Harmonisierung im Feld der Pädagogik unter Etiketten wie Ganzheitlichkeit oder Heimat.

Resümee

Der Beitrag Schaeffers ist erstaunlich aktuell. Er transzendiert das gegenwärtig nur in Form von Interaktionsspielen entpolitisierte soziale Lernen und verweist auf die fundamentalen politischen Dimensionen in einer Gesellschaft, in der die Gegensätze zwischen „arm und reich“ zunehmen und sich verschärfen. Ihr substantiell er-

fahrungsorientierter Ansatz, der sich nicht an oberflächlichen Merkmalen, sondern wie bei Negt (1968) an sozialen Topoi orientiert, weist Perspektiven für die Sachunterrichtsdidaktik auch und gerade heute auf.

Literatur

Bernhard, Armin (2006): Pädagogisches Denken. Baltmannsweiler: Schneider

Kaiser, Astrid (2004): Kommunikativer Sachunterricht. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht (=Basiswissen Sachunterricht Band 2). Baltmannsweiler: Schneider, S. 48-57

Schoeffer, Barbara (2007): Zur Definition des Sozialen Lernens. In: www.widerstreit-sachunterricht.de/8/2007

Siebert, Birger (2006): Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht. Berlin: Lehmanns Media

Negt, Oskar (1968): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. Frankfurt a. M.: EVA