

Barbara Schaeffer

Zur Definition des sozialen Lernens

Zuerst erschienen in: Brodtke-Reich, Gabriele (Hrsg.) (1978): Soziales Lernen und Medien im Primarbereich. Paderborn, S. 11-30.

Vorbemerkung

Es ist sicher nicht ganz unproblematisch, ein Werkstattgespräch wie das unsere mit einem Referat zur Definition des anstehenden Themas zu beginnen, zumal im Bereich der pädagogischen Theoriebildung individuelle Erfahrungen, Wertungen und Zielsetzungen eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Theorie dient hier oftmals mehr der persönlichen Abgrenzung als der gemeinsamen Verständigung.

Wenn ich mich trotzdem daran mache, eine Begriffsbestimmung des sozialen Lernens zu entwickeln, so ist mir bewußt, daß subjektive Einfärbungen auch meinem Versuch nicht fehlen werden. Ich gehe aber davon aus, daß gerade das besonders heikle Theorieproblem der Pädagogik den Theoretiker verpflichtet, seinen Bemühungen ein Maximum an intersubjektiv nachvollziehbarer wissenschaftlicher Begründung zugrunde zu legen. Für unsere Tagung erhoffe ich mir, daß mein Versuch dazu beitragen wird, eine gemeinsame Gesprächsbasis zu finden.

1. Wissenschafts- und erkenntnistheoretische Problemstellung

Die entscheidende theoretische Schwierigkeit, die der wissenschaftlichen Begründung einer Konzeption des sozialen Lernens entgegensteht, hat unsere Disziplin mit allen pädagogischen Disziplinen gemeinsam. Andere Sozialwissenschaften, wie z.B. die Geschichte, die Soziologie und die wichtigsten Gebieten der Psychologie bemühen sich in erster Linie um die Analyse gegebener (vergangener oder gegenwärtiger) Zusammenhänge und können hierbei – trotz vieler methodologischer Schwierigkeiten – eine Zunahme an Exaktheit ihres wissenschaftlichen Instrumentariums einfach deswegen leichter verzeichnen, da ihr Gegenstand sich nicht mehr verändert. Ihr Problem besteht lediglich darin, ihn in seinen Konturen und Bewegungen besser und genauer zu beschreiben. Dieser analytisch-kritischen Bestandsaufnahme von Gegebenem oder Vergangenen steht in den pädagogischen Disziplinen die Aufgabe gegenüber, Zielsetzung, Planung und Kontrolle *zukünftigen Handelns* wissenschaftlich zu erhellen und anzuleiten. Ein unvergleichbar schwierigeres Problem, wenn es mit den Mitteln und Maßstäben von Wissenschaft gelöst werden soll. Da wissenschaftlich begründete Handlung aber ohne Erkenntnis undenkbar ist, muß die Pädagogik eine doppelte Aufgabenstellung bewältigen: Ähnlich wie die anderen Sozialwissenschaften muß sie die geschichtliche Entwicklung, die gegenwärtigen Gegebenheiten und die gesellschaftlichen Wirkungsfaktoren ihres Problembereiches verarbeiten. Hierbei wird sie sich der Methoden und Forschungsergebnisse benachbarter Disziplinen bedienen müssen und kann insofern als ein Teilgebiet der Soziologie, Psychologie, Geschichte oder Politökonomie angesehen werden. 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.

In der Geschichte der Pädagogik ist ihr auf Handlung bezogener Ganzheitscharakter in unterschiedlicher Art und Intensität zur Geltung gekommen. In einer ersten *moralisch-philosophischen Phase* haben ihm die Klassiker der Pädagogik – man denke nur an ROUSSEAU, PESTALOZZI, FRÖBEL oder Jean PAUL – Rechnung getragen, indem sie ihre erzieherischen Überlegungen, wenn auch in naiver und wenig reflektierter Weise, immer im Rahmen umfassender Handlungszusammenhänge sahen. 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. Es braucht nicht besonders betont zu werden, wie ergiebig diese Phase bei der Sammlung von Daten, der Isolierung von Einflußfaktoren und der Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Fragestellungen gewesen ist und noch ist. Bei aller angestrebten und zum Teil erreichten Exaktheit der erzielten Einzelergebnisse muß jedoch angemerkt werden, daß als Folge der sezierenden und isolierenden wissenschaftlichen Untersuchungsme-

thoden der Blick für die Komplexität pädagogischer Handlungs- und Wirkungszusammenhänge vielfach verlorengegangen ist.

Heute mehren sich in vielen Teilbereichen der Pädagogik Ansätze, die diese nunmehr auf wissenschaftlicher Ebene wieder als Handlungswissenschaft begreifen. Auch der vorliegende Versuch, eine wissenschaftliche Bestimmung für die Didaktik des sozialen Lernens zu entwickeln, versteht sich als ein Beitrag zu solchen Bemühungen und wird daher mit einer Untersuchung des Handlungsbegriffes beginnen.

Bei dem Versuch einer Definition von Handlung beziehen wir uns auf die theoretischen und empirischen Grundlagenforschungen, die der russische Psychologe LEONTJEW in seinem Buch „Probleme der Entwicklung des Psychischen“⁽¹⁾ vorgetragen hat. In einer differenzierenden Weiterentwicklung des von MARX und ENGELS her bekannten Begriffes der Arbeit weist LEONTJEW nach, daß der qualitative Unterschied zwischen Mensch und Tier nicht in einem einzelnen körperlichen Merkmal oder in einer einzelnen Fähigkeit der Menschen zu finden ist, sondern in der Entwicklung der Fähigkeit, sinnvoll koordinierte Handlungen durchzuführen. Handlungen der Menschen unterscheiden sich LEONTJEW zufolge dadurch von den Tätigkeiten der Tiere, daß sie der individuellen Bedürfnisbefriedigung nicht in direktem Zugriff auf ihren Gegenstand, sondern erst über den Umweg einer gemeinschaftlichen Sinnbestimmung dienen. Er verdeutlicht diesen Zusammenhang am Beispiel eines Treibers, der den jagenden Stammesgenossen Beutetiere zutreibt. Das Wegscheuchen von Beutetieren könnte eigentlich nicht im Interesse eines hungrigen Lebewesens liegen, wenn nicht die gemeinschaftliche Organisation des gesamten Handlungszusammenhanges dieser Einzelaktion des Treibers Sinn geben würde. Das Wesen der menschlichen Handlungen wird demzufolge von den folgenden drei Komponenten, die sich wechselwirkend beeinflussen, bestimmt:

1. den beteiligten *Individuen*,
2. der Eigenart der *Gegenstände*, auf die sich die Handlung richtet und
3. der Struktur der *Gemeinschaft*, in deren Rahmen sich eine Handlung abspielt und von deren kollektiven Organisationsformen und Wertungen alle Handlungen direkt oder indirekt Zielsetzung, Sinnzusammenhang und Bedeutung beziehen.

Für die Entwicklungsgeschichte ist LEONTJEWs Definition der Handlung interessant, weil sie eine Erklärung für die ständige Veränderung und Erweiterung der intellektuellen, praktischen und sozialen Strukturen des Menschen bietet. Da sich das Individuum in der Handlung seinem Gegenstand nicht unmittelbar zuwendet, sondern diesen auf die anderen Individuen und die Gemeinschaft bezieht, entsteht die Möglichkeit und Notwendigkeit, einen über den Moment hinaus dauernden „Begriff“ vom Gegenstand zu entwickeln, welcher mitteilbar ist, und mit dem Verständnis der anderen Gemeinschaftsmitglieder übereinstimmt. Die Notwendigkeit zur Benennung der Gegenstände entsprechend ihren Eigenschaften und den Funktionen, die sie im Rahmen gemeinschaftlicher Handlungsabläufe haben, ermöglicht Sprache, Erinnerung, Festhalten einzelner und gemeinsamer Erfahrungen, Erkenntnisse über Gegenstände und die Möglichkeit, sie zu verbessern. Aber auch für die Psychologie des Lernens ist LEONTJEWs Definition von Bedeutung. Sein Handlungsbegriff enthält alle jene Komponenten, die auch für die individuelle Entwicklung wichtig sind. In der handelnden Auseinandersetzung mit der Natur oder mit anderen Gegenständen macht das Individuum auf mehreren Ebenen Lernerfahrungen.

Die gemeinschaftliche Komponente der Handlung ermöglicht emotionale, ihre gegenständliche Seite praktische Erfahrungen und die Reflexion der in der Handlung angegangenen Problembewältigung setzt intellektuelle Erfahrungsprozesse in Gang. Wie die phylogenetische so findet auch die ontogenetische Entwicklung des Menschen dann unter optimalen Bedingungen statt, wenn die Individuen in solche Handlungszusammenhänge eingebunden sind, deren emotionale, praktische und intellektuelle Erfahrungsgehalte aufeinander abgestimmte und gleichgewichtige Lernprozesse ermöglichen. Diesen subjektiven Aspekt der Struktur von Handlungen nennen wir *E r f a h r u n g*. „Wir wollen einen solchen ganzheitlichen ... Vorgang der Erkenntnisgewinnung, den wir als handelnden und erkennenden Wechselwirkungsprozeß zwischen Subjekt, Kollektiv und Objekt begreifen, dann als Erfahrung bezeichnen, wenn er von der Seite des Subjekts oder Individuums betrachtet wird.“⁽²⁾

Erfahrung wäre also die Gleichzeitigkeit von sozial-emotionalen, theoretisch-intellektuellen und gegenständlich-praktischen Lernvorgängen in einem realen Handlungsablauf.

In und mit der Handlung lernt das Individuum aber nicht nur sich selbst und seine Fähigkeiten kennen und entwickeln, es lernt auch die Regeln der Gemeinschaft und es lernt die Eigenschaften der Gegenstände. „Die Entwicklungsmöglichkeiten der Individuen (Erfahrung, Lernen), der Gemeinschaft (Organisationsformen, Werte und Normen, Religion) und der Gegenstände (Natur, Kultur, Technik und Produktionsmittel) sind voneinander abhängig, bedingen sich gegenseitig und sind eingeschlossen in eine Vielzahl einzelner Handlungsabläufe, deren langfristiger Zusammenhang als *Geschichte* bezeichnet wird.“⁽³⁾

Dies alles mag plausibel klingen, aber – so könnte man sich fragen – was hat es mit der Definition des sozialen Lernens zu tun? Eine erste Antwort können wir bereits geben: Wenn Handlungen sich dadurch auszeichnen, daß in ihnen individuelle, gegenständliche und soziale Faktoren gemeinsam wirken, und daß sie Lernen und Entwicklung dadurch fördern, daß sie praktisch-gegenständliche, theoretisch-intellektuelle und sozial-emotionale Lernprozesse gleichzeitig ermöglichen, so wird Lernen, welches sich nur auf jeweils einen dieser Aspekte rich-

tet, elementare menschliche Gegebenheiten ignorieren. Weder die einseitig intellektuelle Ausrichtung unserer schulischen Lernprozesse, welche emotionale und praktische Komponenten übersieht noch eine Konzeption des sozialen Lernens, welche sich ausschließlich auf die Förderung zwischenmenschlicher Beziehungen und Verhaltensweisen konzentriert, würde dem ganzheitlichen Charakter von Lernprozessen gerecht werden. Ehe wir im dritten Teil unseres Beitrages aus der Definition des Handlungs- und des Erfahrungsbegriffes eine didaktische Konzeption des sozialen Lernens entwickeln, wollen wir daher im folgenden zunächst die Handlungs- und Erfahrungsbereiche heutiger Kinder und Jugendlicher betrachten, um zu ermitteln, inwiefern sie die soziale Lernfähigkeit der Heranwachsenden fördern oder behindern.

II. Zur geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Qualität sozialer Handlungsfelder und Erfahrungsprozesse von Kindern und Jugendlichen

Lernerfahrungen, so haben wir gesehen, spielen sich immer im Rahmen sozialer Erfahrungsprozesse ab. Nun haben sich aber im Verlauf der geschichtlichen Entwicklung die Beziehungen zwischen den Individuen, der Gemeinschaft und den zum Leben benötigten Gegenständen (die Sozialerfahrungen also) entscheidend geändert. Der als Handlungseinheit beschriebene Lebensprozeß hat sich seit den Zeiten der Treiber und Jäger auf eine Weise kompliziert, die es vor allem Kindern nahezu unmöglich macht, seinen inneren Zusammenhang zu erkennen. Lernen, Leben und Arbeiten haben scheinbar nichts mehr miteinander zu tun, wobei das Lernen „zu einer hochspezialisierten, meist unlustvollen Teilbetätigung geworden ist, die sich getrennt von dem abspielt, was man als soziales Individuum tut, erfährt, erlebt, fühlt, sagt und produziert. Der Zusammenhang zwischen Gelerntem und Gelebtem ist für das Individuum allenfalls in der abstrakten Form von Zensuren und Zeugnissen und den damit bescheinigten Lebenschancen nachvollziehbar.“⁽⁴⁾

Daß dem nicht immer und nicht überall so gewesen ist, lehren uns die Lern- und Lebensbedingungen anderer Zeiten und anderer geographischer Breiten. So fanden z.B. in der großen bäuerlichen oder handwerklichen Haushaltsfamilie des Mittelalters Lebens-, Lern- und Arbeitsprozesse unter einem Dache statt. Hier wurden in einem den Kindern grundsätzlich zugänglichen Erfahrungsraum alle wesentlichen Dinge und Abläufe des Lebens getätigt. Die Produktion der für den Verkauf und der für den eigenen Verbrauch bestimmten Güter, die Pflege der Kranken, Geburt, Alter und Tod waren Geschehnisse, bei denen die Kinder zugegen waren und in die sie beobachtend, imitierend und partizipierend einbezogen wurden. Die Vielzahl der Identifikationsangebote durch die zahlreichen Hausgenossen, die Fülle der Anregungen, die sich aus den beobachtbaren Tätigkeiten der Erwachsenen und aus den zur Erprobung bereitstehenden Gegenständen ergaben, sowie die Möglichkeit, den Sinn der einzelnen Tätigkeiten und die soziale Struktur der Gemeinschaft zu verstehen, waren Bedingungen, unter denen sich fachliche Qualifikation, soziale Identität und emotionale Entwicklung der Kinder von selbst und gemeinsam ergaben.

Die Einheit von Leben, Arbeiten und Lernen mußte sich in dem Maße auflösen, in dem die industriell-kapitalistische Produktionsweise neue Lebens-, Arbeits- und Lernbedingungen schuf. Die Arbeit wanderte aus den Wohnungen, die Väter, meist auch die Mütter aus den Familien aus. Die Auswirkungen dieser veränderten Arbeitssituation auf die innerfamiliäre Erziehung: der Funktionsverlust der Familie ist oft beschrieben worden. Hier sollen deshalb nur die Konsequenzen untersucht werden, die die neue Organisation der Arbeit auf die soziale Entwicklung und das Lernschicksal der Mehrzahl aller Kinder und Jugendlichen haben mußte. Um diese zum Teil katastrophalen Effekte zu verstehen, müssen wir uns vor Augen halten, daß die Kinder mit der neuen Arbeitssituation nicht nur die *Gegenwart* ihrer Eltern verloren, sondern auch die für ihre eigene *Zukunft* so bedeutsame Möglichkeit, sich an ihren erwachsenen Bezugspersonen und deren Tätigkeit zu orientieren. Die Arbeit der Erwachsenen mußte ihnen in doppeltem Sinne fremd werden. Erstens verlor sie Anschaulichkeit und Präsenz und zweitens konnte sie kaum mehr als etwas Erfreuliches, als etwas, das Selbstwertgefühl und Kontakt mit geliebten Personen vermittelt, erlebt werden. Kinder mußten die Arbeit ihrer Eltern als Zwang ansehen, der gerade das Gegenteil bewirkte. Menschen wurden durch sie auseinandergerissen, die Familie durch sie aufgelöst, die Kommunikation und Gemeinsamkeit von Freunden und Familienmitgliedern auf ein Minimum an Zeit und an inhaltlichen Bezügen reduziert. Was Wunder, daß die Bereitschaft, es den Erwachsenen gleichzutun, an ihrer Arbeit teilzuhaben, sich auf diese vorzubereiten und für sie zu lernen, bei den betroffenen Kindern verkümmern muß. Der Verlust an Lebensperspektive und langfristigen Identifikationsangeboten trifft die Kinder unterer Sozialschichten besonders hart. Der Erwerb von Lernmotivation und sozialer Identität wird bei ihnen durch den niedrigen Sozialstatus der Eltern noch erschwert. Und auch wenn es sich, wie Hartmut von HENTIG feststellt, um einen Aspekt unserer Realität handelt, den alle Kinder zu spüren bekommen, steht außer Zweifel, daß Unterschichtskinder von dem Defizit an Zuwendung und Kontakt am härtesten betroffen sind.

Für Großstadtkinder kommt zu dem innerfamiliären Erfahrungsverlust der Zusammenbruch der sozialen Nachbarschaft hinzu. Die bauliche Sanierung der Städte, die Verdrängung der kleinen Läden durch Supermärkte, die Errichtung von zentralen Gesamtschulen, die Umsiedlung ganzer Wohnbezirke und das Einströmen fremder Bevölkerungsgruppen vollziehen hier scheinbar unaufhaltsam ihr zerstörerisches Werk. Um zu ermitteln, welche

Verluste diese Veränderungen mit sich bringen, muß man sich den Schatz an positiven, emotionalen Erfahrungen vorstellen, die die Kontakte der Mutter auf dem Straßenmarkt oder in dem kleinen Laden um die Ecke enthalten und sich vergegenwärtigen, wie bedeutsam für Kinder ein Netz von sozialen Bezügen, das sie trägt und ihnen Orientierungen ermöglicht, gerade in der Wohngegend sein muß, die ja für die Kinder einziger Lebensraum ist. Die Ferne und Müdigkeit der Eltern wird im Erleben heutiger Kinder häufig ergänzt durch die Anonymität der Nachbarschaft und durch die emotionale Distanz zu den in den Kinderhorten und Schulen tätigen Lehrern und Erziehern. Mit dem Verlust an Bezugspersonen geht für die Kinder der Verlust an Tätigkeitsfeldern und Erfahrungsräumen einher. Die Kinderfeindlichkeit der Straßen, Plätze und Parkanlagen unserer Städte braucht kaum näher erläutert zu werden; ich möchte deshalb nur die Zentralisierung, Mechanisierung und Automatisierung alltäglicher Handlungsabläufe erwähnen, die fast immer mit einem Verlust an Kommunikation und Erfahrungsmöglichkeit verbunden ist. Das Gedicht ‚Der Supermarkt‘ einer elfjährigen Schülerin zeigt besser als theoretische Überlegungen, um was es für die Kinder hierbei geht:

DER SUPERMARKT

Ich schaffe es, mich durch die Tür zu quetschen
und die hitzige, geschäftige Menge zu begrüßen, die mich empfing.
Es ist, als ob ich in eine kleine Sardinendose reingepreßt wäre.
Ich langte nach einer Dose Erbsen
und habe den ganzen Haufen vor meinen Füßen.
Ich schob mich weiter, versuchte nicht an die Wand zu stoßen.
Alle scheinen in Eile
als ob die Welt in fünf Minuten unterginge
schließlich hatte ich meine wenigen Sachen zusammen.
Und jetzt das Anstehen,
die Warterei, die einen wirklich fertigmacht,
die mir echt an die Nieren geht.
Ich stehe allein, unbequem –
Die Schlange bewegt sich
ich entspanne meine Muskeln und kämpfe um meinen Platz.(5)

Auch die Automation und Technisierung im häuslichen Bereich bedeutet ein Defizit an Erfahrungen für die Heranwachsenden, da durch sie die wenigen lebensnotwendigen Prozesse, die sich noch in der unmittelbaren Umgebung von Kindern ereignen, deren Teilhabe und Einsichtnahme entzogen werden. Diese Feststellung darf im übrigen keinesfalls als Polemik gegen technische Hilfe im Haushalt mißverstanden werden. Sie soll nur helfen, unseren Blick zu schärfen für die vielfältigen Verluste, die sich hinter den selbstverständlichen Alltäglichkeiten unserer Erwachsenenwelt verbergen und für die wir unseren Kindern meist keinen Ersatz bieten.

Bei der Analyse der für die soziale Entwicklung bedeutsamen Erfahrungsräume muß noch auf einen oft vernachlässigten Zusammenhang hingewiesen werden: den Aspekt der zukünftigen Handlungsmöglichkeiten der Jugend und ihrer jeweiligen sozialen Gruppe, Klasse oder Schicht.

In der Zukunft liegende Identitätsangebote prägen ebenso wie geschichtliche Identitätsangebote die soziale Entwicklung eines Menschen weit intensiver, als z.B. von der Sozialisationsforschung zur Kenntnis genommen wird. Im Zeichen von Arbeitslosigkeit und Lehrstellenmangel wird die Möglichkeit, sich mit ihrem Platz in der Zukunft anzufreunden für Unterschichtkinder und Hauptschüler immer schwieriger. Daß die Geschichte bei der Ausbildung ihrer sozialen Identität Hilfestellung leisten könnte, ist angesichts des immer noch überwiegend bürgerlichen Geschichtsverständnisses unserer Richtlinien und Lehrer bzw. angesichts des Mangels an qualifiziertem Geschichtsunterricht nicht zu erwarten. Hinsichtlich der stabilisierenden und integrierenden Wirkung einer politischen Zukunftsperspektive, sieht es im gegenwärtigen Klima restriktiver Verfolgung und Kriminalisierung alternativer politischer Grundsatzüberlegungen für den durchschnittlichen Jugendlichen ebenfalls hoffnungslos aus. Unsere Gesellschaft läßt ihrer Jugend nicht einmal in der Phase der Identitätsfindung Spielraum für politisches Engagement.

Aufgabe der Schule wäre es, angesichts einer gesellschaftlichen Organisation, die die Welt der Kinder auf so vielfältige Art verarmen läßt und sie von der Welt der Erwachsenen trennt, die Kinder für ihre Verluste zu entschädigen und die Kluft zwischen ihrem Leben und der Arbeit der Erwachsenen zumindest zu verringern.

Wir alle wissen, daß die Schule sich dieser Aufgabe kaum bewußt, geschweige denn ihr gewachsen ist. Die Schule ist ein Ort der Entfremdung des Lernens geworden, welche der Entfremdung der Arbeit im Betrieb und der Entfremdung des Lebens in isolierten Wohnghettos entspricht. Die Dürftigkeit der Ausstattung mit handhabbaren Gegenständen, die emotionale Ferne der dort tätigen Bezugspersonen und eine Organisation des Lernens, die Zusammenhänge inhaltlich und zeitlich zerhackt, lassen kaum je identitätsstiftende Erfahrungsprozesse zu. Eine ausführliche Beschreibung der in der Schule tatsächlich stattfindenden sozialen Lernprozesse, des heimli-

chen Lehrplans, wollen wir uns hier sparen. Das folgende Gedicht der 13jährigen Sharon soll uns nur noch einmal das Gefühl der Fremdheit und Sinnlosigkeit, das viele Schüler mit Schule verbinden, vor Augen führen:

Lehrer, Lehrer, wer bist du,
Wie du so groß auf deinem Stuhl sitzt,
Sag mir, wie du heißt und welches Fach du gibst, Und bitte sag mir auch, was du ißt.
Viele sitzen da und glotzen
Und beobachten dein Gesicht mit dem erschreckenden Blick
Wie du den ganzen Tag lang faselst und fantasierst
Und keinen Gedanken an die verschwendest, die nur vor sich hinstarren
Lehrer, Lehrer wer bist du
Wie du so groß auf diesem Stuhl sitzt
Ist es wahr, daß du Leute schlägst, kochst, ißt und verdaust?
Wenn ja, wird dein Verstand anderswo gebraucht. (6)

III. Didaktische Dimensionen des sozialen Lernens

Die hier vorgetragenen sozialisationstheoretischen Überlegungen sind für unser Thema deswegen wichtig, weil eine Definition des sozialen Lernens sowohl erkenntnistheoretisch als auch gesellschaftlich-historisch begründet werden sollte. Die Entwicklung didaktischer Kategorien müßte nun beiden Bereichen Rechnung tragen beziehungsweise beide Aspekte miteinander verbinden. Doch taucht hierbei eine erste Schwierigkeit auf: Die begriffliche Bestimmung von Erfahrung als des subjektiven Niederschlages von Handlungen hat ergeben, daß Erfahrung die Gleichzeitigkeit von sozial-emotionalen, gegenständlich-praktischen und theoretisch-intellektuellen Lernprozessen in realen Lebenszusammenhängen ist. Die geschichtlich-gesellschaftliche Analyse dieser Lebenszusammenhänge hat demgegenüber gezeigt, daß durch die gewaltsame Trennung der Lebensbereiche ganzheitliche Erfahrungsprozesse nahezu unmöglich geworden sind und daß die Erfahrungen der Kinder verkümmern in einer Umwelt, die ihnen keine emotionale Identität, keine praktische Partizipation und keine intellektuelle Einsichtnahme in die Tätigkeiten und Gesetze der Erwachsenenwelt gewährt, und die die Handlungsmöglichkeiten selbst in den kindlichen Reservaten noch durch eine Fülle von Tabus und Verboten einengt.

Bei näherer Betrachtung ist es aber gerade dieser Widerspruch zwischen Begriff und Realität von Erfahrung, dem wir die wichtigsten didaktischen Dimensionen des sozialen Lernens entnehmen können. Zunächst einmal deshalb, weil wir in ihm die Ursache für Erscheinungen wie Schulunlust, Aggressivität, Motivationsschwäche, mangelnde Konzentrationsfähigkeit und emotionale Verkümmern der Schüler erkennen müssen, deren beängstigende Zunahme Anlaß dafür war, der Schule den uns beschäftigenden neuen Erziehungsauftrag abzuverlangen. Wenn sich der Lernbereich soziales Lernen nun nicht als vordergründige Aufmunterungsdidaktik mit bloßer Ventilfunktion für schulischen Entfremdungsstreß verstehen will, so muß er sich daher mit den Ursachen dieser psychischen Defizite befassen. Wir haben die Ursache darin gesehen, daß Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft ganzheitliche Lernprozesse, die sowohl befriedigende affektive, als auch intellektuelle und praktische Erfahrungen vermitteln, vorenthalten werden, und daß ihnen der eigentliche Sinn ihrer eigenen Probleme und Lernanstrengungen verborgen bleiben muß. Will Soziales Lernen einen wirksamen Ausgleich für innerhalb und außerhalb der Schule erfahrene Deprivationen anstreben, so kann dies daher nur gelingen, wenn den Schülern auf allen beteiligten Ebenen gleichzeitig und mit gleicher Intensität Hilfestellung angeboten wird. Dies bedeutet einmal, daß den Schülern Aktivitäten geboten werden müssen, die mit positiven *Gefühlen* belegbar sind und die sie in Kontakt miteinander und mit der heute oder später für sie relevanten sozialen Umwelt bringen. Es bedeutet zweitens, daß den Schülern *Einsicht* gewährt wird in die gesellschaftlichen Hintergründe, welche ihre und anderer Menschen Erfahrungen bestimmen und beeinflussen. Es muß ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, zu begreifen, in welcher Weise individuelle Erfahrungen, Probleme und Lebenschancen mit den gesellschaftlichen Erfahrungen und Strukturprinzipien verbunden sind und wie diese wiederum abhängen von der geltenden Art der Beherrschung der natürlichen und technischen Ressourcen einer Gesellschaft durch Einzelne oder durch die Gemeinschaft. Nicht zuletzt müssen den Schülern Möglichkeiten aufgezeigt und Hilfsmittel genannt werden, mit denen sie sich in Kenntnis der gesellschaftlichen und materiellen Bestimmungsfaktoren gemeinsam um die *Gestaltung eigener Erfahrungsperspektiven* bemühen können.

Diese drei Dimensionen des sozialen Lernens möchte ich in Anlehnung an die bereits an anderer Stelle (7) entwickelte Systematik einer Didaktik der politischen Bildung und des sozialen Lernens folgendermaßen bezeichnen:

1. Die affektive Kompensation subjektiver Erfahrungsdefizite.
2. Die kognitive Rekonstruktion objektiver Erfahrungszusammenhänge und
3. die kollektive Produktion von Erfahrungsperspektiven.

Dem Aspekt der *Kompensation von Erfahrungsdefiziten* würden alle jene Unterrichtsvorgänge dienen, welche die Schüler sowohl intellektuell als auch emotional anregen, und die dies über gemeinsame praktische Aktivitäten erreichen. Hierzu gehört der selbsttätige Kontakt mit *Gegenständen* der Natur (Pflanzen, Tiere, Rohstoffen), des täglichen Lebens (Haushaltsgeräte, Nahrungsmittel, Konsumgüter) oder der Arbeitswelt (Werkzeuge, Maschinenteile, Halbfertigprodukte). Ute MOELLER-ANDRESEN hat in dem Bericht über ihre erste Klasse (8) gezeigt, daß man mit etwas Fantasie und vergleichsweise geringfügigen Hilfen auch in der Schule weit mehr machen kann als allgemein üblich ist, nämlich: Kochen, Backen, Pflanzen und Säen, Geräte auseinandernehmen, Tiere beobachten, Frühstücken, auf dem Wochenmarkt einkaufen, eine Backstube besichtigen – und eine ganze Reihe anderer Dinge mehr, die den Unterricht zur gemeinsamen Erfahrung werden lassen. Erfahrungen werden weiterhin durch solche Unterrichtsverfahren ermöglicht, die den Schülern unmittelbare Einfühlung in die Situation von *Menschen* anderer Schichten, Erdteile oder historischer Epochen eröffnen (Schauspiel, Rollenspiel, Planspiel, Interviews, Besuch im Klassenzimmer, Hilfsaktionen etc.). Hierbei ist es wichtig, solche geschichtlichen oder zeitgenössischen Personen oder Gruppen auszuwählen, die den Schülern als Vorbild dienen können bzw. geeignet sind, ihnen eine realistische soziale Identität zu vermitteln. Die unmittelbare Erlebnis- und Handlungsfähigkeit der Schüler unterstützen auch alle Maßnahmen, welche den *Gruppenkontakt* und die Solidarität der Schüler untereinander fördern (Gruppenarbeit, Gruppentests, gegenseitige Hilfe und Nachhilfe, Gruppenprojekte, praktische Medienarbeit, Lernspiele, die Lernkontakt als Sozialkontakt fördern, eigenständige Darbietung von Gruppenarbeitsergebnissen, selbständige und gemeinsame Unterrichtsplanung durch Schüler). Unterrichtsprojekte, die geeignet sind, den Schülern die außerschulische Realität ihrer näheren oder weiteren Umgebung aktiv zu erschließen, wie die Erkundung von Stadtteilen, Betrieben, unterschiedlichen Wohnmöglichkeiten und Sozialeinrichtungen, vermitteln sowohl gemeinsame Handlungen und Erfahrungen für die Schüler als auch, bei entsprechender inhaltlicher Vorbereitung, die so wichtige Einsicht in die Komplexität von Erfahrungszusammenhängen.

Diese *Rekonstruktion objektiver Erfahrungszusammenhänge* in den Köpfen der Schüler und die schrittweise Entwicklung entsprechender sozialgeschichtlicher Kenntnisse und Begriffe betrifft die zweite Dimension des sozialen Erfahrungslernens und ist unerlässlich, wenn man den Schülern helfen will, ihre eigenen oft deprimierenden Erfahrungen zu verarbeiten. Aus einer Reihe von Untersuchungen wissen wir, daß gerade sogenannte Problemschüler dazu neigen, ihnen vorenthaltene Lern- und Lebenschancen als schuldhaftes eigenes Versagen zu interpretieren. Daß, und in welcher Weise persönliches Leiden und persönliche Schwierigkeiten Auswirkungen gesellschaftlicher Verhältnisse sind, muß ihnen daher gerade dann zugänglich und durchschaubar gemacht werden, wenn diese Zusammenhänge nicht mehr unmittelbar einsehbar sind. Natürlich können eine ganze Reihe besonders komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge mit Primarstufenkindern noch nicht erarbeitet werden; doch ist es nicht schwierig, einfache Beispiele zu finden, an denen auch Kindern der unteren Jahrgangsklassen die Wechselwirkung zwischen der technischen Beschaffenheit von Gegenständen, mit denen Menschen leben, ihrer sozialen Organisationsform und der jeweiligen individuellen Lebensqualität verdeutlicht werden kann. Ich denke da in erster Linie an die Tätigkeiten des täglichen Lebens, wie Kochen, Backen, Nähen, Einkaufen, Lernen und Geld verdienen, die in unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen und sozialen Schichten unterschiedlich und mit unterschiedlichen Gerätschaften gehandhabt werden und die daher für die betroffenen Menschen auch immer unterschiedliche Qualität von Anstrengung, Kommunikation und Befriedigung bedeuten. Auch bei der Rekonstruktion von Erfahrungszusammenhängen kann uns im übrigen die obenentwickelte Definition des Handlungsbegriffes Anhaltspunkte für die didaktische Umsetzung bieten. Als Einstieg für die Darlegung des Zusammenwirkens der Einzelfaktoren Individuum/Gegenstand/Gemeinschaft kann jeder der drei Pole genommen werden. Der Einstieg über die technischen Entwicklungsstufen eines *Gebrauchs- oder Arbeitsgegenstandes*, wie z.B. der Schreib- und Druckgeräte, der Geräte zur Bearbeitung des Bodens, zur menschlichen Fortbewegung oder der Küchengeräte, bietet eine Fülle anschaulicher Beispiele für die Auswirkungen der materiellen Beschaffenheit dieser Gegenstände auf die Lebensweise der Menschen. Hierbei muß dann herausgearbeitet werden, daß diese Auswirkungen technischer Qualitätsveränderungen niemals eindeutig und zwangsläufig sind, sondern daß sie ihre konkrete Ausprägung immer auch von den anderen Faktoren, insbesondere von der Form der gesellschaftlichen Nutzung der jeweiligen Technik erhalten.

Auch die Beschäftigung mit einzelnen *Menschen* unterschiedlicher Sozialschichten, geschichtlicher Epochen oder geographischer Breiten, bietet die Möglichkeit, mit Primarschulkindern die Auswirkungen der jeweils dominierenden Form der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und der Verteilung von gesellschaftlichen Nutzen und Lasten nachzuvollziehen. Ich denke da z.B. an die Geschichte „Die grauen und die grünen Felder“ von Ursula WÖLFEL, aber auch an die eigene europäische Sozialgeschichte, die reichhaltiges und interessantes Material bietet, anhand dessen man Kinder an den Erfahrungen von Fronbauern, Raubrittern, Juden, Mönchen, Dienstmädchen, fahrenden Gesellen, landlosen Bauern, Auswanderern, Gastarbeitern u.a. teilnehmen lassen kann. Ein Unterricht, der es vermag, den Schülern anhand typischer 'biographischer' Einzelbilder ein Grundverständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge zu vermitteln, legt damit zugleich wichtige Grundlagen für den Geschichtsunterricht, die später ein konkretes Verständnis von geschichtlicher Veränderung ermöglichen.

Als letzte Möglichkeit zur Rekonstruktion von Erfahrungszusammenhängen wäre der Einstieg über die Behandlung von *Organisationsprinzipien* zu nennen. Dies ist sicher die abstrakteste der drei Vermittlungsformen, aber auch für sie lassen sich Beispiele finden. So kann man Grundschulkindern die Bedeutung von sozialen Organisationsformen für das Leben der Einzelnen am Beispiel von Kindern erläutern, die im Kibbuz, in einer Wohngemeinschaft, in einer Kleinfamilie, einer Großfamilie oder im Hort aufwachsen und die entsprechend unterschiedliche Erfahrungen machen. Auch kann man schon in der Grundschule darüber sprechen, daß die Organisation des Schulalltags, der Sitzordnung, der Zeiteinteilung etc. Einfluß auf die im jeweiligen Rahmen mögliche Kommunikation hat. Das Besprechen unterschiedlicher Regeln und Konventionen, Schulordnungen und Gesetze gehört hierher, wobei deutlich werden sollte, „daß es unterschiedliche Möglichkeiten zur Regelung von Problemen und Abläufen gibt, daß Regelungen je unterschiedliche Personengruppen benachteiligen bzw. bevorzugen und daß man Regeln und Gesetze ändern kann“.(9) Natürlich sollten die Schüler möglichst eigene Erfahrungen mit selbstgesetzten, erprobten und geänderten Regeln machen können, um ihre Auswirkungen auf das Zusammenleben in der Klasse zu beobachten.

Damit wäre bereits die dritte und letzte Dimension des Erfahrungslernens angesprochen: Die *gemeinsame Produktion von Erfahrungsperspektiven*. Hierbei handelt es sich um das eigentliche Lernziel des sozialen Lernens. Die Schüler sollen befähigt werden, die Bedingungen für ihre eigenen gegenwärtigen und künftigen Erfahrungen aktiv und gemeinsam zu beeinflussen, und das heißt: ihre eigenen Erfahrungen m a c h e n . Wieder könnte man einwenden, daß diese Zielsetzung für das Grundschulalter zu hoch gegriffen sei und keine Chance der Verwirklichung habe. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, daß die Fähigkeit zu aktiver Beeinflussung und Gestaltung der eigenen Umwelt auch gegen Widerstände von klein an geübt werden muß, wenn sie für den erwachsenen Menschen zu einem festen Bestandteil seiner persönlichen Qualifikation werden soll. Im Verändern und Beeinflussen müssen sich daher schon kleine Kinder üben. Zunächst darin, daß man sich für entsprechende Vorhaben einig sein muß, daß man gute Gründe vortragen muß und daß man notfalls Niederlagen einstecken können muß. Ändern, oft genug nur gegen Widerstand, kann man z.B. die Ausstattung des Klassenzimmers oder des Schulgeländes, die Schulordnung, die Meinungen in den Köpfen von Eltern, Lehrern oder anderen Erwachsenen oder die ‚Geschäftsordnung‘ im eigenen Klassenverband. Gerade hierbei sind kleine wie große Schüler im übrigen ganz besonders auf den Rat und die Unterstützung des Lehrers angewiesen. Dessen Funktion geht dabei über eine rein pädagogische Aufgabe hinaus und bekommt insofern politische Qualität, als er zwischen den bei solchen Veränderungsprozessen möglicherweise aufeinander prallenden Interessengruppierungen (Schulleitung, Eltern, Schüler, Kollegium) beratend und vermittelnd tätig werden muß. Soll Schule zum ‚Erfahrungsraum‘ werden und nicht in der sterilen und bürokratischen Verwaltung vorgeschriebener Lernbits erstarren, sind gerade solche Prozesse und Konflikte unerlässlich, welche für die Schüler *nicht*-vorprogrammierten Ernstcharakter haben und die Möglichkeit bieten, die eigenen Kräfte zu erproben.

Zum Abschluß möchte ich die drei Dimensionen des Erfahrungslernens und ihre wesentlichen Merkmale in einer tabellarischen Übersicht zusammenfassen:

Erfahrungsdimensionen	Didaktische Schwerpunkte	Zeitlicher Schwerpunkt
Kompensation subjektiver Erfahrungsdefizite	Unterrichtsmethoden Freizeitbereich Elternarbeit gemeinsame außerschulische Erfahrungen (z.B. Schullandheim)	Erleben der gegenwärtigen Unterrichtssituation
Rekonstruktion von Erfahrungszusammenhängen im Bewußtsein der Schüler, vermittelt über Gegenstände und Werkzeuge des täglichen Gebrauchs Lebensgeschichten von Individuen Lebensformen, gesellschaftliche Organisations- und Eigentumsformen, Regeln und Gesetze	Unterrichtsinhalte	Gesellschaftliche Analyse von Gegenwart und Vergangenheit
Produktion gemeinsamer Erfahrungsperspektiven	Unterrichtsgeschehen, selbstgewählte Regeln und Arbeitsformen, Interaktionsformen, Vorhaben und Projekte der Schüler	Planung zukünftiger Handlungsperspektiven

Anmerkungen

(1) Alexejew N. LEONTJEW, Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt 1973.

- (2) Barbara SCHAEFFER, Erfahrung als Grundlage politischen und sozialen Lernens. Überlegungen zu einer Didaktik der Gesellschaftslehre, in: PREUSS-LAUSITZ, SCHAEFFER, QUITZOW (Hrsg.), Fachunterricht und politisches Lernen, Weinheim 1975, S. 94.
- (3) Barbara SCHAEFFER, Überlegungen zu einer Didaktik der politischen Bildung und des sozialen Lernens in der Grundschule, in: R. SILKENBEUMER (Hrsg.) Handbuch der politischen Bildung in der Grundschule, Frankfurt 1977, S. ... (erscheint demnächst).
- (4) Barbara SCHAEFFER, Erfahrung als Grundlage, a.a.O., S. 94
- (5) Ramona in: Chris SEARLE, Mein Lehrer ist wie ein Panzer, Texte englischer Arbeiterkinder, Berlin 1975, S. 44.
- (6) Chris SEARLE, a.a.O., S. 20
- (7) In meinem o.g. Aufsatz über Erfahrung als Grundlage politischen und sozialen Lernens.
- (8) Ute MOELLER-ANDRESEN, Das erste Schuljahr, Unterrichtsmodelle, Stuttgart 1973.
- (9) Barbara SCHAEFFER, Überlegungen zu einer Didaktik, a.a.O. (Manuskript S. 34).