

Fauser, Peter; Schweitzer, Friedrich
**Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen -
Schultheoretische Überlegungen**

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 3, S. 339-363



Quellenangabe/ Reference:

Fauser, Peter; Schweitzer, Friedrich: Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen -
Schultheoretische Überlegungen - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 3, S. 339-363 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-143485 - DOI: 10.25656/01:14348

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143485>

<https://doi.org/10.25656/01:14348>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 3 – Juni 1985

I. Thema: Soziales Lernen

- HANS RAUSCHENBERGER Soziales Lernen – Nutzen und Nachteil eines mehrdeutigen Ausdrucks 301
- LOTHAR KRAPPMANN/
HANS OSWALD Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen 321
- PETER FAUSER/
FRIEDRICH SCHWEITZER Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen – Schultheoretische Überlegungen 339
- ARIANE GARLICHS Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule 365

II. Diskussion

- PAUL OSWALD Die Pädagogik MARIA MONTESSORIS und RUDOLF STEINERS. Zu dem Aufsatz von H. KALLERT/ E.-M. SCHLEUNING/CH. ILLERT in Heft 5/1984 der „Zeitschrift für Pädagogik“ 385

III. Besprechungen

- WERNER S. NICKLIS HORST WOLLENWEBER (Hrsg.): Schule im Brennpunkt. Erziehung und Bildung im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft 397
- PETER VOGEL HERWART KEMPER: Schultheorie als Schul- und Reformkritik. 400
- HERBERT SCHULTE JÜRGEN HÜTHER/ROSWITHA TERLINDEN (Hrsg.): Medienpädagogik als politische Sozialisation (medien und bildung, Bd. 2)
- HERBERT SCHULTE ARNOLD FRÖHLICH: Handlungsorientierte Medien-erziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung 403

WOLFGANG LEMPert

ARNO GIESBRECHT: Berufliche Sozialisation im Referendariat. Eine empirische Untersuchung zur zweiten Phase der Ausbildung von Lehrern beruflicher Fachrichtung in Nordrhein-Westfalen 406

HANS SCHEUERL

WALTER EISERMANN/HERMANN J. MEYER/HERMANN RÖHRS (Hrsg.): Maßstäbe. Perspektiven des Denkens von Eduard Spranger 410

IV. Dokumentation

Habilitationsschriften und Dissertationen in Pädagogik 1984 417
Pädagogische Neuerscheinungen 437

Contents

I. Topic: Social Learning

- HANS RAUSCHENBERGER Social Learning – Advantages and Disadvantages of an Ambiguous Term 301
- LOTHAR KRAPPMANN/
HANS OSWALD School Learning in Peer Interaction 321
- PETER FAUSER/
FRIEDRICH SCHWEITZER Schooling, Modernization, and Social Learning 339
- ARIANE GARLICHs The Experience of the Self – An Educational Objective of Schools 365

II. Discussion

- PAUL OSWALD The Educational Theories of MARIA MONTESSORI and RUDOLF STEINER. A Critical Comment on H. KALLERT/E.-M. SCHLEUNING/CH. ILLERT, „Zeitschrift für Pädagogik“ 5/1984 385

III. Book Reviews 397

IV. Documentation

Doctoral Dissertations and Habilitations in Pedagogics 1984 417
New Books 437

Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen – Schultheoretische Überlegungen

Zusammenfassung

Ausgehend von der Kritik soziologisch funktionalistischer Analysen wird soziales Lernen unter pädagogischen, entwicklungspsychologischen und sozialgeschichtlichen Aspekten diskutiert. Die Autoren vertreten die These, daß soziales Lernen nicht als Bezeichnung einer Lernform, sondern als ein kategorialer schultheoretischer Begriff verstanden werden muß, der für die Bestimmung von Stellung und Aufgabe der Schule in der modernen Gesellschaft von entscheidender Bedeutung ist.

Was der Begriff soziales Lernen bezeichnet und für die Schule bedeutet, bleibt trotz der zahlreichen Veröffentlichungen zu diesem Thema durchaus unklar: Es findet sich eine Vielfalt von widersprüchlichen Definitionen, Vorschlägen und Reformvorstellungen, ein Gemenge von soziologischen, psychologischen und pädagogischen Theoriestücken sowie schließlich eine fließende Begrifflichkeit, bei der Erziehung, Sozialisation und Lernen, alle drei, allmählich in „soziales Lernen“ übergehen¹. Schwierig ist es allein schon, soziales Lernen von kognitivem oder inhaltlichem Lernen zu unterscheiden: Ist soziales Lernen nicht auch kognitiv? Und steht das Lernen von Inhalten nicht immer in einem sozialen Zusammenhang und ist sozial in dem Sinne, daß von anderen, mit Hilfe anderer oder gemeinsam mit anderen gelernt wird? – Auf die unlösbaren Probleme, die sich ergeben, wenn soziales Lernen in Unterscheidung von gegenstandsorientiertem Lernen bestimmt wird, hat zuletzt KLAFKI hingewiesen (1985 a, S. 75 f.; vgl. S. 63 f.). In ein „stimmiges Verhältnis“ (S. 77) lassen sich dann beide nicht bringen: gegenstandsangemessen, aber nicht sozial sei es, wenn der einzelne für sich lerne; ein an soziale Rücksichten gebundenes Lernen dagegen sei zwar sozial, aber nicht immer gegenstandsangemessen.

Wenn wir trotz dieser Schwierigkeiten dafür plädieren, den Begriff soziales Lernen beizubehalten, so deshalb, weil wir ihn *schultheoretisch* für unentbehrlich halten. Demgemäß verstehen wir soziales Lernen nicht nur als eine Lernweise und nicht allein von den Zielen, Inhalten oder Veranstaltungsformen her; „soziales Lernen“ gebrauchen wir als eine kategoriale Bestimmung, mit der eine bestimmte Sicht der Schule und ihrer Aufgaben eröffnet wird. Die Klärung der genannten Schwierigkeiten erhoffen wir nicht von didaktischer Forschung; wir schlagen eine veränderte, nämlich schultheoretische Fragestellung vor. Der Begriff muß dabei auf die Schule im ganzen und auf ihre Stellung in der Gesellschaft bezogen werden. Dadurch kommt der historische Prozeß der gesellschaftlichen Modernisierung in den Blick, durch den soziales Lernen zu einem pädagogischen Problem für die Schule wird, weil sich die Bedingungen des Aufwachsens und der Erziehung grundlegend verändern. Gegenüber einer sozialisationstheoretischen Perspektive bringt der Begriff soziales Lernen eine veränderte Zentrierung mit sich: Der Zusammenhang von Schule, Gesellschaft und Lernen wird nicht, wie bei den Sozialisationstheorien, als theoretische Einheit gedacht, sondern vom Lernen und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen her kritisch beleuchtet. Die Schule als ein relativ

autonomer Teilbereich der Gesellschaft erscheint dann als sozialer Erfahrungsraum, dem in der Erziehung eigene Möglichkeiten und Aufgaben zukommen.

Diese vier Aspekte – Sozialisation, schulische Ansätze sozialen Lernens, soziale Entwicklung sowie Erziehung und gesellschaftlicher Wandel – werden wir im folgenden aufnehmen und dabei soziales Lernen als schultheoretischen Begriff entfalten. – Wir gehen zunächst auf soziologisch funktionalistische Deutungen sozialen Lernens in der Schule ein (1.), fragen dann, welches Verständnis von sozialem Lernen in schulischen Ansätzen zum Zuge kommt (2.) und was psychologische Entwicklungstheorien zu einer angemessenen Begriffsbildung beitragen (3.). Abschließend versuchen wir, soziales Lernen unter dem Aspekt gesellschaftlicher Modernisierung und dem damit verbundenen Wandel des Aufwachsens und der Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit für die Schule zu bestimmen (4.)

1. Sozialisation und soziales Lernen

In der gegenwärtigen schultheoretischen Diskussion wird Schule überwiegend als Anwendungsfeld einer allgemeinen Sozialisationstheorie aufgefaßt und vor allem auf ihre gesellschaftlichen Funktionen hin befragt. Die Schule wird dabei als eine Institution angesehen, die der gesellschaftlichen Reproduktion dient. Soziales Lernen kann dann nur Anpassung an die von der Schule vermittelten Erfordernisse bedeuten. Bei aller Unterschiedlichkeit der Annahmen, welches die gesellschaftlichen Strukturen sind, zu deren Reproduktion die Schule beiträgt, ist diesen Ansätzen gemeinsam, daß sie der schulischen Organisation des Lehrens und Lernens, der *formalen* Seite also, eine entscheidende funktionale Bedeutung beimessen: nicht *was* die Schule vermittele, sondern *wie* sie diese Vermittlung organisiere, sei ausschlaggebend.

Diese Sicht der Schule und des sozialen Lernens kommt im Begriff „heimlicher Lehrplan“ plastisch zum Ausdruck. Wenn wir ihn im folgenden zum Ausgangspunkt unserer Darstellung machen und mit DREEBEN und LENHARDT zwei gesellschaftstheoretisch konträre Deutungen jenes Begriffs einander gegenüberstellen, so versuchen wir damit eine exemplarische Auseinandersetzung mit gesellschaftstheoretischen und funktionalistischen Ansätzen. Auf eine solche Auseinandersetzung kann nicht verzichtet werden: In der These vom „heimlichen Lehrplan“ liegt der pädagogisch wichtige Impuls, die Schule als einen sozialen Erfahrungsraum zu begreifen, in dem sich Lernaufgaben nicht nur im Blick auf Unterrichtsinhalte, sondern auch auf die sozialen Strukturen, impliziten Routinen, Gewohnheiten und Regeln stellen (1). Dieser Impuls geht aber ins Leere, wenn Lernen kurzschlüssig mit einem funktionalistischen Sozialisationsbegriff in eins gesetzt wird. Dabei geht der für soziales Lernen ausschlaggebende schultheoretische Fragehorizont – die Erörterung der spezifischen Vermittlungsleistung der Schule im Verhältnis zwischen gesellschaftlicher und individueller Entwicklung und der Lernmöglichkeiten, die sie eröffnen kann – wieder verloren (2).

(1) Mit der These von der Existenz eines „heimlichen Lehrplans“ (JACKSON 1968; ZINNECKER 1975) wird die gewohnte Sicht von Schule verändert. In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit treten die sozialen Strukturen: Die soziale Organisation

der Schule bildet hier nicht bloß ein Mittel, das dem Lehren und Lernen dient; die organisatorisch-institutionelle Form des Lehrens und Lernens wird vielmehr selbst als ein zweiter, ein „heimlicher Lehrplan“ dargestellt und als der eigentlich wirksame angesehen. Dieser „heimliche Lehrplan“ läßt sich so zusammenfassen: Die Aneignung von Bildungsinhalten wird durch die Schule in Form eines individualistischen Leistungswettbewerbs um knappe Güter (Zeit, Aufmerksamkeit, Zuwendung, gute Noten, Berechtigungen) organisiert; dabei verfügt der Lehrer über ein Zuteilungsmonopol.

Der Gewinn dieser Betrachtungsweise liegt darin, daß die Schule nicht nur als Ort unterrichtlichen Lernens, sondern als ein sozialer Erfahrungsraum (vgl. VON HENTIG 1973; SCHREINER 1973) angesehen wird. Die soziale Realität des Lernens, so wird dabei sichtbar, schließt auch die Formen der Interaktion und Organisation mit ein. Dieser Gewinn wird aber aufs Spiel gesetzt, wenn die methodologisch bedingten Unterschiede der Betrachtungsweise als Unterschiede auf der Gegenstandsebene behandelt werden. Die Existenz eines „offiziellen“ und eines „heimlichen“ Lehrplans wird dann als soziale Realität verdinglicht und sozialisationstheoretisch interpretiert.

Dies deutet sich schon bei JACKSON an, wenn er formuliert: „Die Schule verpflichtet den Schüler auf zwei Welten – die Welt der bürokratischen Organisation und die Welt der geistigen Studien“ (1975, S. 33), oder wenn er die Schüler einfach mit Insassen anderer „Zwangsorganisationen“ gleichsetzt (S. 18). Noch deutlicher wird diese Gefahr der Verdinglichung bei HENRY (1975), der den heimlichen Lehrplan ausdrücklich im Rahmen einer Sozialisationstheorie versteht. In der Schule werde, so HENRY, mit dem Konkurrenzprinzip und der damit verbundenen Angst vor dem Scheitern ein Alptraum lebenslang verinnerlicht, und dieser Traum setze die psychischen Energien frei, deren die „Leidenschaft für den technologischen Fortschritt“ bedürfe (S. 43).

Für eine schultheoretische Betrachtung müssen solche Argumente sorgfältig gearbeitet werden. Erst wenn der hier implizierte *Lernbegriff* (psychologisch) und die *gesellschaftstheoretischen Annahmen* (soziologisch) entfaltet und aufeinander bezogen werden, läßt sich über die Bedeutung dieser Theorie des „heimlichen Lehrplans“ für ein besseres Verständnis schulischer Sozialisation urteilen. In der sozialisationstheoretischen Diskussion über die Schule wurde diese notwendige theoretische Vorarbeit indessen nicht oder nur bruchstückhaft geleistet. Das läßt sich besonders eindrücklich an der Unterschiedlichkeit der Interpretationen zeigen, die sich auf Aussagen über den heimlichen Lehrplan stützen. Diese Interpretationen fallen geradezu konträr aus je nach dem theoretischen Rahmen, in den sie sich fügen. Das Spektrum reicht dabei von der These, die Schule erbringe durch ihre „leistungsbezogenen Selektionsprozesse“ (HURRELMANN 1975, S. 157) einen notwendigen Beitrag zur Reproduktion der modernen Gesellschaft (LUHMANN/SCHORR 1979, FEND 1980, S. 2 ff.) und sichere zugleich individuelle Chancengerechtigkeit (PARSONS 1979, S. 172, 192; DREEBEN 1980), über die These, die Schule stütze lediglich die „Illusion der Chancengleichheit“ (BOURDIEU/PASSERON 1971, S. 146) oder diene der Sicherung kapitalistischer Herrschaftsverhältnisse (ALTVATER/HUISKEN 1971, BOWLES/GINTIS 1978), bis zu der Behauptung, die Schule bringe die Individuen durch kulturelle Enteignung „in einen sich verschärfenden

Gegensatz zur Sozialstruktur“ (LENHARDT 1984, S. 13). Zum Teil drücken sich in diesen Deutungen nur die jeweiligen Grundüberzeugungen der Autoren aus und insofern sind sie nicht weiter überraschend; die Beliebigkeit der Interpretation läßt aber auch vermuten, daß hier über die Wirkungen von Schule und über die Frage, was Lernen heißt, vorschnell und vor allem ohne tragfähige Belege entschieden wurde.

(2) Der gemeinsame Nenner solcher schultheoretischen Interpretationen des „heimlichen Lehrplans“ besteht darin, daß sie die Schule als Sozialisationsinstanz betrachten. Dabei wird grundsätzlich vorausgesetzt, die Schule leiste einen funktionalen Beitrag zur gesellschaftlichen Reproduktion. Es genügt aber nicht, Sozialisations-effekte aus einer Gesellschaftstheorie abzuleiten; solche Wirkungen müssen bei den Lernenden, das heißt psychologisch, nachgewiesen werden. Insofern läßt sich der Begriff „soziales Lernen“ als ein Antwortversuch auf den psychologischen Theoriebedarf der Sozialisationsforschung ansehen. Angesichts der Tendenz, den Sozialisationsbegriff mehr und mehr mit psychologischen Lern- und Entwicklungstheorien zu füllen (HURRELMANN/ULICH 1982b) und ihn durch den des „sozialen Lernens“ zu ersetzen (FEND 1975, 1982; FEND u. a. 1976; ULICH 1979), gewinnt auch die Frage nach den schultheoretischen Chancen und Grenzen dieses Begriffs an Bedeutung.

Einen der pointiertesten Versuche, das Problem der gesellschaftlichen Integration und Reproduktion einerseits und schulische Sozialisation andererseits miteinander zu verknüpfen, hat im Anschluß an PARSONS zweifellos DREEBEN (1968, dt. 1980) unternommen. An seiner Darstellung lassen sich die Voraussetzungen ablesen, zu denen eine funktionalistische Schultheorie gezwungen ist, und die Widersprüche und Schwierigkeiten aufzeigen, die hier für den Lernbegriff entstehen. Nach DREEBEN lernen die Schüler in der Schule, die in der Welt der Erwachsenen geltenden Normen der *Unabhängigkeit*, der *Leistung*, der *Universalität* und *Spezifität* zu akzeptieren:

„Im einzelnen akzeptieren sie die Verpflichtung (1) selbst zu handeln (wenn nicht Kooperation erforderlich ist) und persönliche Verantwortung für ihr Verhalten sowie Rechenschaft für dessen Konsequenzen zu übernehmen; (2) Aufgaben aktiv zu erfüllen und die Umwelt nach gewissen Güte-Standards zu meistern; (3) das Recht anderer anzuerkennen, sie in Kategorien einzuordnen und entsprechend zu behandeln, und zwar (4) aufgrund einiger weniger Merkmale, und nicht aufgrund der vollen Konstellation von Merkmalen, die den ganzen Menschen repräsentiert“ (DREEBEN 1980, S. 59).

Die Konstruktion eines derartigen funktionalistischen Idealmodells und seine Anwendung auf die Schule beruht auf drei (zirkulär) miteinander verbundenen Grundannahmen. Die erste betrifft die Gesellschaft und ihre Entwicklung, die zweite betrifft den Prozeß der Sozialisation und die dritte die Verknüpfung von Gesellschaft und Sozialisation:

- Der Begriff der *modernen Gesellschaft* wird bei DREEBEN teleologisch gedeutet, wobei als Ziel der gesellschaftlichen Entwicklung das Ideal einer aufgeklärten und humanen Demokratie angesehen wird, deren Ordnung universalistischen Normen entspricht.
- *Sozialisation* bedeutet in einer Gesellschaft, die in ihrem evolutionären Trend universellen Prinzipien folgt, die Aneignung dieser universalistischen Normen durch die Individuen.
- Wenn beide, gesellschaftliche Entwicklung und Sozialisation, demselben Pfad der Universalisierung folgen, dann kann Sozialisation verstanden werden als *funktionaler Beitrag* sowohl

zur gesellschaftlichen Entwicklung als auch zur individuellen Autonomie. Das zweckrational handelnde Individuum garantiert dann gleichzeitig die Verwirklichung der gesellschaftlichen wie der individuellen Vernunft.

Dieses teleologische Konzept gesellschaftlicher Entwicklung und das darauf bezogene – zunächst nur normativ gesetzte – Sozialisationsverständnis werden von DREEBEN als empirische Beschreibung ausgegeben. Schon mit dem Titel „On What Is Learned in School“ gibt er seiner idealtypischen Analyse der institutionellen Struktur der Schule einen empirischen Sinn. So harmonisch diese Konzeption erscheinen mag – in der optimistischen Verknüpfung gesellschaftlicher Entwicklung und einem der Aufklärung verpflichteten Universalismus liegt ein Selbstwiderspruch. Dies wird besonders deutlich bei PARSONS (1979), auf den sich DREEBEN beruft und der Sozialisation psychologisch als „Internalisierung“ versteht. Damit entsteht das „Problem, wie das durch verinnerlichte Normen moralisch gebundene Individuum gleichzeitig autonom sein könne“ (GEULEN/HURRELMANN 1982, S. 54). Auf diese theoretische Schwierigkeit kann man reagieren, indem man das Autonomiepostulat oder den Internalisierungsbegriff fallen läßt – oder beides.

Der letzten, radikalen Variante entspricht die Position LENHARDTS (1984): In seiner an KARL MARX und MAX WEBER anschließenden schultheoretischen Analyse gibt er DREEBEN recht, soweit dieser die institutionellen Strukturen der Schule beschreibt, bestreitet aber die damit verbundenen sozialisationstheoretischen Annahmen. Für LENHARDT schließen die schulischen Organisationsprinzipien eine „erfolgreiche intentionale Sozialisation der Schüler überhaupt aus“ (S. 190). Die Schule folgt in seinen Augen dem bürokratischen Rationalisierungsprozeß der Gesellschaft, wie WEBER ihn analysiert hat; sie monopolisiert das Verständnis von Bildung und Kultur (S. 170) und reproduziert durch ihre verdeckte Mittelschichtorientierung den Klassenantagonismus der kapitalistischen Gesellschaft. Durch die Schule werde die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft nicht harmonisiert, sondern der Widerspruch zwischen beiden verschärft. Der einzelne ist für LENHARDT in oder gegenüber einer solchen gesellschaftlichen Struktur keineswegs autonom, aber die herrschenden Normen werden auch nicht verinnerlicht (vgl. S. 183, S. 209). Dennoch erheischt die Schule eine normative Orientierung: Sozialisation bedeutet in einem solchen Konzept die erzwungene Anpassung an gesellschaftliche Machtverhältnisse. Diese Anpassung bleibt den Individuen äußerlich. Allerdings läßt LENHARDT die Frage offen, was ein solcher Anpassungsprozeß *psychologisch* bedeutet. Dieses Ausweichen ist auch in diesem Fall theoretisch unbefriedigend: Selbst wenn die Anpassung den Individuen ganz äußerlich bliebe, wäre ein solches Verhalten psychologisch erklärungsbedürftig.

Was ergibt sich aus dieser Gegenüberstellung der Ansätze von DREEBEN und LENHARDT? Sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Ansätzen führen zu wesentlichen Einsichten in die schultheoretischen Probleme des „sozialen Lernens“. Über die Unterschiede hinweg weisen die beiden Ansätze nämlich erstaunlich weitreichende metatheoretische Gemeinsamkeiten auf: Beide Ansätze verfallen einem soziologischen Reduktionismus, weil sie auf der Ebene der gesellschaftlichen Entwicklung angesetzte Prämissen auf die Individualentwicklung beziehungsweise die Sozialisation deduktiv übertragen; beide Ansätze bleiben deshalb psychologisch unterbestimmt.

Dies zeigt sich besonders deutlich an zwei Punkten: am Problem der Aneignung gesellschaftlicher Normen und am Verhältnis zwischen sozialem und inhaltlichem Lernen.

Bei DREEBEN kommt das Integrationsproblem in dem bereits erwähnten Widerspruch zwischen Autonomie und Internalisierung von Normen zum Ausdruck. Auch bei LENHARDT entstehen hier Schwierigkeiten: Obwohl er die Vorstellung einer Verinnerlichung von Normen zurückweist, spricht er doch von „Gehorsamsmotiven“ (S. 148, vgl. S. 209), die – im Sinne der Anpassung – gegenüber der Kritik an den schulischen Regeln dominieren. In beiden Ansätzen wird die individuelle Entwicklung also in bezug auf die vorausgesetzte gesellschaftliche Entwicklung als rein *adaptiv* bestimmt: Individuen werden als Abbild gesellschaftlicher Verhältnisse angesehen. In dieser Zuspitzung kann „soziales Lernen“ allenfalls einen Teilaspekt eines konservativen, weil an gesellschaftliche Strukturen gebundenen Sozialisationsbegriffs bilden. Beide Ansätze müssen, nimmt man ihre psychologischen Implikationen ernst, die Idee der Aufklärung und Emanzipation durch Lernen und Bildung fallen lassen und die Schule als Träger solcher Prozesse abschreiben.

In beiden Ansätzen wird das Lernen von Inhalten vom sozialen Lernen beziehungsweise der Sozialisation abgespalten. Obwohl die Vermittlung gesellschaftlicher Normen bei DREEBEN wie bei LENHARDT an die Aneignung von Bildungsinhalten gebunden ist, wird diese inhaltliche Seite vollständig ausgeblendet. Diese Reduktion sozialen Lernens – sein rein adaptiver Charakter und die Ausblendung des Inhaltsaspekts – führen zu folgenschweren Begrenzungen: weder bleibt dabei Platz für das Modell eines „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“, ohne das eine Theorie der Sozialisation ungenügend ist (HURRELMANN 1983), noch wird die Schule in ihrer Besonderheit als Umwelt oder das Lernen und die Entwicklung des einzelnen als aktiver Bildungsprozeß gesehen.

Auch im Blick auf die gesellschaftliche Entwicklung und das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft verfahren die skizzierten Ansätze höchst reduktiv: Ein am Modell des zweckrationalen Handelns gewonnener Rationalitätsbegriff wird zur Finalursache gesellschaftlicher Entwicklung hochtransformiert. Die Gesellschaft im ganzen erscheint dann gleichsam als rational handelndes (bei LENHARDT: entfremdetes) Subjekt. Im Blick auf die Theoriediskussion zum sozialen Wandel beziehungsweise zur gesellschaftlichen Modernisierung wird man dieses Modell als zu einfach zurückweisen müssen (vgl. COLEMAN 1982; HABERMAS 1981; WISWEDE/KUTSCH 1978). Gleichwohl kann von der Frage nach diesem Wandel und nach den Aufgaben der Schule in der modernen Gesellschaft nicht abgesehen werden (vgl. FAUSER/SCHWEITZER 1981). Dabei müssen dann allerdings soziales Lernen und Sozialisation auf die Schule als besondere und konkrete Lernumwelt von Kindern und Jugendlichen bezogen und das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen und Schule historisch konkret untersucht werden. Statt nach Möglichkeiten eines einheitlichen sozialisationstheoretischen Ansatzes zu suchen (vgl. z. B. BRUNKHORST 1983), wollen wir deshalb im folgenden die drei Bereiche: Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen als relativ unabhängige Aspekte untersuchen.

2. Ansätze sozialen Lernens in der Schule

Von der sozialisationstheoretischen, analytisch ausgerichteten Perspektive lassen sich konstruktive Ansätze und Vorschläge zum sozialen Lernen in der Schule unterscheiden. Auch hier geht es uns darum, die Dimensionen sozialen Lernens zu erfassen, die darin zum Ausdruck kommen, und zu verdeutlichen, welches Lernverständnis diese Ansätze jeweils einschließen. – Von der Schule her gesehen, lassen sich die vorliegenden Ansätze *idealtypisch* in drei Gruppen einteilen: die erste bezieht sich auf den Unterricht, die zweite zielt auf eine Erweiterung der Formen und Inhalte schulischen Lehrens und Lernens, die dritte Gruppe schließlich auf eine veränderte Gestalt der Schule im ganzen.

(1) Der Versuch, Unterricht im Sinne sozialen Lernens zu gestalten, richtet sich zunächst auf die *Arbeits- und Interaktionsformen*. Diese sollen so gestaltet werden, daß die Konkurrenzsituation zwischen den Schülern durch kooperative und solidarische Formen des Umgangs miteinander (z. B. Gruppenarbeit) überwunden wird. Nicht mehr der Lehrer allein soll über Inhalte und Methoden des Unterrichts entscheiden. Statt dessen geht es beim sozialen Lernen um die von Schülern und Lehrern gemeinsam verantwortete Arbeit an gemeinsam gewählten Fragestellungen. Der Lehrer entfernt sich dabei von seiner angestammten Rolle als Leiter des Unterrichtsgeschehens und versucht, selbst in eine Teilnehmerrolle zu schlüpfen (vgl. PRIOR 1976, S. 122ff.).

Soziales Lernen soll zweitens im Unterricht Wirklichkeit werden durch eine Veränderung der *Inhalte*. Die sozialen Themen, die traditionell im Kanon der Schule enthalten sind (in Sozialkunde, Geschichte usw.), sollen ausgeweitet und für die Erkenntnisse der Sozialwissenschaften stärker geöffnet werden (vgl. GGG 1977, bes. 112ff.); Mathematik und Naturwissenschaften sollen so unterrichtet werden, daß ihre gesellschaftlichen Aspekte deutlich werden und die Schüler ein „geschichts- und zukunftsbewußtes“ „gesellschaftliches Engagement“ entwickeln können (GGG 1981, bes. S. 144f.). Dazu kommt der Unterricht über soziales Lernen selbst, das dann zum Unterrichtsgegenstand wird (vgl. CLAUSSEN 1978, S. 115f.).

Den dritten auf Unterricht bezogenen Aspekt sozialen Lernens bilden die veränderten *Unterrichtsziele*: Emanzipation, Identität, Solidarität und soziale Sensibilität, um nur die wichtigsten zu nennen (vgl. PRIOR 1976, S. 83f.), sind für fast alle Autoren, die sich zum sozialen Lernen geäußert haben, von entscheidender Bedeutung. Der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten soll einer umfassenderen Ausbildung der Persönlichkeit und einer verstärkten sozialen Verantwortlichkeit dienen.

Die Unterscheidung zwischen Arbeits- und Interaktionsformen, Inhalten und Zielen als drei Aspekten sozialen Lernens im Unterricht ermöglicht eine genauere Einschätzung des damit verbundenen Lernverständnisses. Das läßt sich besonders an den Verengungen zeigen, die aus einer Konzentration auf bloß einen dieser drei Aspekte erwachsen. Am häufigsten dürfte die Beschränkung auf die Arbeits- und Interaktionsformen anzutreffen sein (vor allem bei TAUSCH/TAUSCH 1971). Soziales Lernen bedeutet dann nur eine „freundliche Atmosphäre“, die letztlich der Durchsetzung von Zielen und Inhalten dient, die dem sozialen Anspruch nur zum Teil oder auch gar nicht entsprechen (vgl. ZEHRFELD/ZINNECKER 1975). – Auch die

Beschränkung auf Inhalte, bei denen es um Soziales geht, war für die Schule immer wieder kennzeichnend (siehe z. B. WILHELM 1969, S. 429 ff.). Zwar geht es hier um Probleme und Fragestellungen, auf die eine am sozialen Lernen orientierte Schule nicht verzichten kann, aber die Gefahr eines bloßen Theoretisierens liegt auf der Hand. – Ebenso wenig kann eine veränderte Zielsetzung allein der Aufgabe sozialen Lernens gerecht werden. Soziale Ziele ohne Entsprechung im Bereich von Inhalten und im Umgang zwischen Schülern, Eltern und Lehrern führen entweder zu einer radikalen – aber eher zu Resignation als zu Reformen führenden – Kritik der Schule, die eigene Tätigkeit als Lehrer eingeschlossen, oder zur ideologisierenden Verbrämung eines keineswegs sozialen Unterrichts.

So gesehen muß sich soziales Lernen im Unterricht, soll es nicht von vornherein hinter dem eigenen Anspruch zurückbleiben, in allen drei Dimensionen zugleich Ausdruck verschaffen. Aber selbst wenn dies erreicht wird, soziales Lernen also im gemeinten Sinne stattfinden kann, stellt sich noch die Frage nach der Reichweite dieses Lernens. Zwar leuchtet der Versuch, soziales Lernen im Unterricht zu verwirklichen und gerade „Unterricht als *soziale* Gestaltung von Lehren und Lernen zu begreifen“ (OELKERS/PRIOR 1982, S. 7), insofern ein, als der Unterricht nach wie vor den „Kern der Schule“ bildet (ebd., vgl. S. 141 ff.). Fragwürdig muß dieser Versuch aber dennoch bleiben, solange er sich nur auf den Unterricht beschränkt. Was außerhalb des Unterrichts, auch in der Schule selbst, geschieht und für das Lehren und Lernen bedeutsam ist, kommt dabei nicht in den Blick (vgl. RAUSCHENBERGER 1985; ZINNECKER 1975). – Ein weiteres Problem dieses Ansatzes liegt in der damit verbundenen Tendenz, auch soziales Lernen nur im Rahmen der herkömmlichen Lehr-Lern-Struktur zu begreifen, so daß die Vorstellung eines (wenn auch begrenzt) vom Lehrer plan- und steuerbaren Geschehens auch beim sozialen Lernen bestimmend bleibt.

(2) Die zweite Gruppe von Ansätzen zum sozialen Lernen in der Schule zielt auf eine *Erweiterung* des schulischen Lehrens und Lernens. Dabei werden vor allem gruppenspezifische und sozialpädagogische Methoden und Veranstaltungen in Betracht gezogen (vgl. PRIOR 1976, S. 151 ff., 221 ff.; STRUCK 1980, S. 28 ff.). Gemeint sind also Angebote, die ihren Ort außerhalb des Unterrichts haben – wie etwa Selbsterfahrungs-, Spiel- und Therapiegruppen, Freizeitangebote im Rahmen der Schule, Beratungs- und Betreuungsdienste usw.

Das Hauptproblem solcher Ansätze liegt in der Vorstellung, Soziales könne gleichsam in reiner Form ausgegliedert und für sich gelernt werden. Diese Vorstellung enthält eine komplementäre Verdinglichung inhaltlichen und sozialen Lernens: Soziales Lernen wäre dann ohne Inhalt – inhaltliches Lernen ohne Sozialität. Die Folge könnte eine fortschreitende Ausgrenzung sozialer Lernaufgaben sein: Je mehr sich Spezialisten auf Soziales konzentrieren, desto weniger geht der Unterricht auf Soziales ein. Die soziale Dimension des Lernens in der Schule wird dann auf therapeutische Zusatzfunktionen verengt.

Dieses Problem der Ausgrenzung und Verdinglichung sozialen Lernens wird zum Beispiel an den Versuchen mit *Schulsozialarbeit* deutlich, die immer wieder damit zu kämpfen haben, daß zwischen Schule und Sozialarbeit ein reines „Lieferant-Abnehmer-Verhältnis“ (IBEN 1976, S. 20) zu entstehen droht. Nach TILLMANNs Einschätzung besitzt Schulsozialarbeit als gelungene Kooperation zwischen Schule und sozialpädagogischer Jugendhilfe noch immer

„Seltenheitswert“: „Dominiert wird die pädagogische Wirklichkeit hingegen nach wie vor durch die institutionelle *Funktionsteilung* zwischen Schule und Jugendamt: Schule sozialisiert die ‚Normalen‘; die Jugendhilfe greift dann ein, wenn dieser ‚normale‘ Sozialisationsprozeß gefährdet erscheint“ (TILLMANN 1982, S. 9; vgl. RAAB/RADEMACKER 1980, S. 169). – Die Schwierigkeiten in der Kooperation zwischen Schule und Sozialarbeit gehen wohl nicht nur auf die Ausbildungs-, „Standes“- und Perspektivenunterschiede von Sozialpädagogen und Lehrern zurück, sondern auch auf die spezifische Einführungssituation der Schulsozialarbeit: So wurden etwa in den Gesamtschulen, an denen bisher der größte Teil der Schulsozialarbeit angesiedelt ist (TILLMANN 1982, S. 15; RAAB/RADEMACKER 1982, S. 52ff.), sozialpädagogische Aufgaben erst zu einem Zeitpunkt einbezogen, als es bereits um die Bearbeitung der Folgen verfehlter Planung ging und sich „ein wachsender sozialer Problemdruck“ ergab, der dann „durch sozialpädagogische Fachkräfte aufgefangen werden sollte“ (TILLMANN 1982, S. 27). Andererseits zeigen die Beispiele einer gelungenen Kooperation (vgl. z. B. FROMMANN 1975; DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1981) ebenso wie die Reformimpulse, die sie zum Beispiel aus der Diskussion über die *sozialpädagogische Schule* ergeben (vgl. HOMFELDT u. a. 1977; MALINOWSKI/HERRIGER 1981, KUPFFER 1981), daß sich die Ansätze einer Verbindung von schulischen und sozialpädagogischen Arbeitsweisen nicht auf das Ausgrenzungsproblem reduzieren lassen (vgl. FROMMANN 1983). Entscheidend ist allerdings, daß „man aus der Gegenüberstellung von Sozialarbeit und Schule herauskommt und zunächst, sie übergreifend, nach den Aufgaben und Schwierigkeiten des Lernens heute fragt“ (THIERSCH 1982, S. 141; vgl. FLITNER 1974, 1977).

In bestimmten Bereichen gibt es allerdings berechtigte Argumente für ein „additives“ Vorgehen. Namentlich therapeutische Aufgaben hängen zum Teil von speziellen zeitlichen Möglichkeiten ab und bedürfen besonderer Orte. Das betrifft zwar zunächst nur die Arbeit mit einzelnen Schülern oder mit kleinen Gruppen; es darf aber nicht übersehen werden, daß alle diese Ansätze eine Erweiterung des schulischen Lernspektrums mit sich bringen (vgl. BITTNER u. a. 1973).

Welches Lern- und Schulverständnis ist bei den Erweiterungsansätzen leitend? – Soweit sich die Bemühungen um soziales Lernen nur in einzelnen Zusatzveranstaltungen niederschlagen, wird auch die so erweiterte Schule noch ganz als Unterrichtsschule verstanden. Bestimmend bleibt ein am Vorbild des Unterrichts ausgerichtetes Lernverständnis: Sozial gelernt wird demnach nur, oder wenigstens am besten, an dafür vorgesehenen Orten und zu geplanter Zeit. Die Institution Schule selber dagegen wird in ihrer Sozialität oder als Lernumwelt gar nicht ernst genommen.

(3) Gegenüber solchen Ansätzen, für die soziales Lernen als Unterrichtsgegenstand, als Problem der Interaktion im Unterricht oder als außerunterrichtliche Veranstaltung auf bestimmte inhaltlich oder organisatorisch definierte Teilbereiche begrenzt ist, wird in den Ansätzen, auf die wir nun eingehen, der Blickwinkel auf die *Schule als ganze* erweitert. Kennzeichnend für solche Ansätze ist, daß sie von Zielen ausgehen, die die einzelnen Bereiche der Schule übergreifen und die den Unterricht und das Schulleben zugleich betreffen. Den umfassenden Charakter solcher Perspektiven betont etwa VON HENTIG (1973), wenn er von der „Schule als Erfahrungsraum“ spricht. So verstanden führt die Forderung sozialen Lernens zu einer veränderten Gestalt der Schule als Institution, so daß alle Formen des gemeinsamen Arbeitens und Lebens – innerhalb und außerhalb des Unterrichts – immer auch an den sozialen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Schüler gemessen werden. Konkret bedeutet dies zumeist, daß die große und (über die Jahrgangsklasse hinaus) wenig gegliederte Schule, wie sie heute weithin zu finden ist, umgewandelt wird in

kleinere, auch für Kinder und Jugendliche überschaubare Einheiten, in denen dauerhafte soziale Beziehungen möglich sind. (Im Blick auf die organisatorisch-institutionellen Voraussetzungen eines solchen Wandels sei beispielhaft auf das im Zusammenhang der Gesamtschulbewegung entstandene „Team-Kleingruppen-Modell“ hingewiesen, wie es vor allem an den Integrierten Gesamtschulen in Göttingen-Geismar, Hannover-Linden und Köln-Holweide entwickelt wurde (vgl. BRANDT/LIEBAU 1978; BRANDT/SCHLÖMERKEMPER 1985; GGG 1979).

Mit der Ausgestaltung der Schule als sozialem Erfahrungsraum sind eine Reihe von Möglichkeiten und Folgen verbunden, die die Struktur der Unterrichtsschule im ganzen betreffen. Die auf Fachunterricht durch professionell spezialisierte Lehrer getrimmte Schule wird zugunsten eines Geflechts sich überschneidender und relativ offener Gruppen von Lehrern, Schülern und Eltern aufgelöst. Damit tritt das Lernen in ein neues Verhältnis zu den mit der Schule verbundenen Ressourcen: In der herkömmlichen Lehr-Lern-Struktur bildet der rationale Einsatz von Fachlehrern das wichtigste Organisationsziel; das Lernen der Schüler wird dabei als adaptive Leistung vorausgesetzt. Ein „integratives Lernkonzept“ dagegen, wie es etwa beim Team-Kleingruppen-Modell angestrebt wird (LIEBAU/SCHLÖMERKEMPER 1982, S. 222), basiert auf dem Versuch, die fachlichen und sozialen Ressourcen der Schule vom Lernprozeß der Schüler her zu strukturieren. Lernen wird dann nicht mehr als Leistung des Schülers von der Institution abgespalten, sondern „wird zu einer gemeinsamen Aufgabe von Schülern, Eltern und Lehrern“ (GGG 1979, S. 6).

Der Versuch, die Schule zu einem Erfahrungsraum zu machen, führt über das traditionelle Verständnis von Lehren und Lernen hinaus. Schulisches Lernen wird nicht nur von den Inhalten her, sondern auch in seiner sozialen Dimension als Gestaltungsaufgabe begriffen. Die soziale Dimension umfaßt dabei alle Normen und Regeln, die den Umgang zwischen den Beteiligten in der Schule bestimmen, besonders auch diejenigen Regeln, die mittelbar über die Formen schulischer Differenzierung wirksam werden und die Kommunikation und das Lernen bestimmen (vgl. HAUSSER 1981). Die Schule als ganze wird hier als soziale Lernumwelt verstanden und gestaltet. Das Lernen läßt sich dann, weil seine sozialen Voraussetzungen und Bedingungen erkannt werden, nicht mehr vom Leben in der Schule trennen.

3. Soziales Lernen und soziale Entwicklung

Was bedeutet soziales Lernen, wenn es als Veränderungsprozeß bei den Schülern selbst – psychologisch – betrachtet wird? – Zunächst waren es eher verhaltenspsychologische und psychoanalytische Theorien sowie Theorien zum „prosozialem Verhalten“, die den psychologischen Hintergrund für die pädagogische Diskussion über soziales Lernen bildeten (vgl. z.B. PRIOR 1976; WALLER 1980). Heute stammen die am weitesten entfaltenen Erklärungsmodelle aus der kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie, wie sie im Anschluß an JEAN PIAGET von LAWRENCE KOHLBERG u. a. vertreten wird. Der Frage nach einem dem sozialen Lernen angemessenen Lernverständnis wollen wir deshalb im folgenden vor allem an Hand kognitiv-struktureller Theorien nachgehen. Dabei stellen wir drei Aspekte in den Vordergrund: das Verhältnis zwischen kognitiven und sozialen Lernprozessen (1),

die Frage nach der Lehrbarkeit sozialen Lernens sowie nach dem Verhältnis zwischen den institutionellen Voraussetzungen und dem Lernen der Schüler (2), die entwicklungsbezogene Differenzierung sozialer Lernaufgaben (3). Abschließend fragen wir nach pädagogischen Folgerungen (4).

(1) Folgt man der in der kognitiv-strukturellen Psychologie üblichen Unterscheidung zwischen der kognitiven, sozialen und moralischen Entwicklung (KOHLBERG 1974; SELMAN 1984), so bezieht sich die kognitive Entwicklung auf logische und physikalische Gesetzmäßigkeiten, die soziale auf interpersonale und gesellschaftliche Zusammenhänge und die moralische auf Normen und deren Begründung. Die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe sind aber nicht voneinander unabhängig; sie weisen Überschneidungen auf und lassen sich nicht scharf voneinander trennen (vgl. COLBY/KOHLBERG 1978, S. 358ff.). Zudem besitzen Inhalte, wie sie in der Schule gelernt werden, meist mehrere Bezüge. Das gilt nicht nur für die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer, sondern trifft auch für die naturwissenschaftlichen Fächer zu: Soweit es um ein Verstehen und Erklären von Phänomenen und um begründbare Aussagen geht, zielt Lernen auf Erkenntnisse, die *intersubjektiv* nachprüfbar sind. Insofern kann kognitives Lernen als Überwindung eines bloß subjektiven Denkens – als soziale „Dezentrierung“ des „Egozentrismus“ – betrachtet werden (vgl. FATKE/SCHWEITZER 1983).

Kognitives ist auf soziales Lernen angewiesen, geht aber nicht darin auf; dies gilt auch umgekehrt. Zwar hat die Entwicklungspsychologie deutlich gemacht, daß die soziale Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten abhängig ist und daß Nachahmung, Identifikation oder die Zusammenarbeit mit anderen stets auch kognitive Voraussetzungen besitzen. Aber die Ausbildung der Fähigkeit, andere Standpunkte zu verstehen und verschiedene Sichtweisen miteinander zu koordinieren, geht über die kognitive Entwicklung hinaus und bedarf zusätzlicher Erfahrungen im Umgang mit anderen. Entsprechendes gilt für die Fähigkeit, sich an sozialen Normen zu orientieren und sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen (vgl. KOHLBERG/GILLIGAN 1971; COLBY/KOHLBERG 1978; SELMAN 1984).

(2) Was bedeutet es für die *Lehrbarkeit*, wenn man soziales Lernen unter dem Aspekt der sozialen und moralischen Entwicklung betrachtet (vgl. OELKERS/PRIOR 1982, bes. S. 74ff.)? – Zunächst muß gesehen werden, daß soziales Lernen in langdauernde Entwicklungsprozesse eingebettet ist und sich deshalb gegen kurzfristige Einflußnahmen sperrt. Solche Prozesse sind nicht lehrbar im Sinne von Unterricht und stellen auch nicht nur Internalisierungen institutioneller Normen dar (KOHLBERG u. a. 1978, S. 245f.; vgl. KOHLBERG 1980). Die soziale Entwicklung vollzieht sich nicht als endogener Reifungsprozeß. Sie ist auch in dieser Sicht auf personal und institutionell vermittelte Erfahrungen und auf die aktive Auseinandersetzung mit sozialen Erwartungen angewiesen, die dem Schüler in der Form expliziter Lehre wie als institutionelle Regelungen begegnen; in beiden Fällen werden sie von ihm aber nicht einfach übernommen oder internalisiert, sondern seinen entwicklungsmäßigen Voraussetzungen entsprechend modifiziert.

Soziales Lernen findet nicht nur in der Schule statt, sondern hängt auch von Erfahrungen außerhalb der Schule ab. Das zeigen etwa Untersuchungen zu *Kinderfreundschaften*. Offenbar spielen sie für die soziale und moralische Entwicklung eine entscheidende Rolle, weil hier beständige Formen von Vertrauen und von

wechselseitiger Hilfe erfahren werden (vgl. YOUNISS 1982, bes. S. 100ff.; DAMON 1982, S. 122ff.; SELMAN u. a. 1982). Freundschaftsverhältnisse spielen auch in die Schule hinein, wenn sie zum Beispiel die von Konkurrenz bestimmten schulischen Regeln modifizieren (vgl. KRAPPMANN/OSWALD 1985). Solche Beziehungen können institutionell nicht erzeugt werden; sie stellen eine von den Schülern und von deren Erfahrungen abhängige Voraussetzung dar. Schüler müssen nicht nur etwas über Beziehungen zu anderen hören oder lesen, sondern selbst Erfahrungen in solchen Beziehungen machen. Die Schule kann dies unterstützen, indem sie Anlässe und Möglichkeiten für solche Erfahrungen schafft und sich selbst als sozialen Erfahrungsraum verstehen lernt – planmäßig erreichen kann sie es nicht.

(3) Wir können hier nur beispielhaft andeuten, wie eine *entwicklungsbezogene Differenzierung sozialer Lernaufgaben* auszusehen hätte und welchen Beitrag die kognitiv-strukturelle Entwicklungspsychologie zur Klärung dieser Aufgabe zu leisten vermag. Wir konzentrieren uns auf zwei für soziales Lernen in der Schule besonders wichtige Aufgaben, die als Integration und als Ausbildung kritischen Engagements bezeichnet werden können.

In der Sicht der kognitiv-strukturellen Psychologie erschöpft sich Integration nicht in dem Gefühl, von anderen akzeptiert zu werden oder einer (Lern-)Gruppe anzugehören. Zugehörigsein und Akzeptiertwerden können zwar als allgemeine Voraussetzungen für Lernen und Entwicklung angesehen werden; darüber hinaus gehört zur Integration jedoch die Fähigkeit, das eigene Handeln zu reflektieren und mit dem Handeln anderer zu koordinieren.

Diese Fähigkeit wird erst allmählich und über verschiedene Vorstufen hinweg ausgebildet. *Zunächst* geht es immer nur um einzelne Perspektiven, die zum Teil vermengt, aber noch nicht wirklich miteinander verbunden werden. Erst in einem *zweiten Schritt* wird es dann möglich, die eigene Perspektive so mit der eines anderen zu verknüpfen, daß die Sicht dieses anderen konsequent von der eigenen unterschieden und in die Orientierung des eigenen Handelns einbezogen werden kann. Als wechselseitig aufeinander bezogen werden eigene und fremde Perspektive in einem *dritten Schritt* begriffen. Erst dann ist es auch möglich, sich über einzelne Handlungen hinaus an übergreifenden Normen einer Gruppe oder Gemeinschaft zu orientieren und sich kritisch damit auseinanderzusetzen (KOHLEBERG 1974; SELMAN 1984; COLBY/KOHLBERG 1978).

Die zweite Aufgabe, die sich während der Schulzeit stellt, bezeichnen wir als die Ausbildung *kritischen Engagements*, um dem Mißverständnis zu begegnen, die adoleszente Entwicklung lasse sich ausschließlich als Ablösung verstehen. Eine solche verengte Sichtweise ist nicht nur im Alltagsverständnis zu finden, sondern auch in sozialwissenschaftlichen und kognitiv-strukturellen Deutungen (vgl. dazu GILLIGAN 1983; SCHWEITZER 1985). Zwar ist die adoleszente Entwicklung deutlich von einer neuen Fähigkeit zur Kritik bestimmt und enthält insofern eine Tendenz zu Ablösung und Unabhängigkeit; aber diese Fähigkeit ist zugleich mit der Gestaltung alter und neuer Beziehungen und Verpflichtungen verbunden und muß auch von diesen her verstanden werden. Deshalb wird auch die Schule, solange sie nur die Unabhängigkeit des Denkens sieht, den Entwicklungsbedürfnissen der Schüler nicht gerecht.

Die Ausbildung kritischen Engagements ist von einer doppelten Voraussetzung abhängig: Sie bedarf einerseits der Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Institution

und andererseits der Fähigkeit, die Frage nach der Legitimität der in dieser Gruppe oder Institution geltenden Normen aufzuwerfen. Erst beides zusammen – Zugehörigkeit und Teilhabe sowie die Ausbildung einer den sozialen Ordnungen „vorgeordneten Perspektive“ (COLBY/KOHLBERG 1978, S. 359) – kann zu einem kritischen Engagement führen, das die Alternative zwischen blindem Gehorsam, Abkehr oder Resignation überwindet und über bloß theoretische Kritik hinausführt (vgl. GILLIGAN 1983, S. 94 ff.).

(4) Welche Folgerungen ergeben sich aus diesen Überlegungen für das *pädagogische Verständnis sozialen Lernens*? – Zunächst ist soziales Lernen in langfristige Entwicklungsprozesse eingebunden. Was gelernt werden kann im Sinne einer wirklichen Aneignung, hängt deshalb vom Entwicklungsstand der Schüler ab. Diese Voraussetzung mag für alles Lernen gelten – beim sozialen Lernen gewinnt sie aber deutlich an Gewicht, weil die Person hier notwendig stärker beteiligt ist, weil sich interaktive und organisatorisch-institutionelle Prozesse ständig überschneiden und weil außerschulische Erfahrungen eine größere Rolle spielen. Soziales Lernen kann deshalb nicht als plan- und steuerbarer Prozeß verstanden werden. Statt dessen bestätigt sich auch in dieser Sicht die Forderung, die Schule im ganzen als „sozialen Erfahrungsraum“ anzusehen.

Eine zweite Folgerung ergibt sich für die Unterscheidung zwischen intendierten und nicht-intendierten Lernprozessen. Die Überschneidungen zwischen kognitiver und sozialer Entwicklung sowie die kognitiven Aspekte der sozialen Entwicklung machen deutlich, daß beides, Bildungsinhalte und schulische Organisation, Aspekte der Schule als einer sozialen Umwelt sind. Im Blick auf das Lernen der Schüler ist es deshalb nicht sinnvoll, soziales Lernen und Sozialisation nach dem Kriterium der Intentionalität zu unterscheiden: Diese Unterscheidung ist aus der Sicht des Lehrenden oder der Institution getroffen und entspricht nicht den Aneignungsprozessen der Schüler.

Ein entscheidender Gewinn der kognitiv-strukturellen Betrachtungsweise liegt deshalb darin, daß Lernen als ein aktiver, die (soziale) Realität umbildender Prozeß begriffen wird. Lernen kann dann nicht darauf verkürzt werden, daß der Heranwachsende gleichsam zum Abbild organisierter Prozesse oder gesellschaftlicher Verhältnisse wird. Vielmehr eröffnen diese Theorien ein differenzierteres Verständnis von Lernen, das den Aspekt kritischer Distanz ebenso einschließt wie den von Zugehörigkeit und Verantwortung. Dennoch bleibt das entwicklungspsychologische Verständnis pädagogisch gesehen vor allem unter vier Aspekten unzureichend (vgl. KELLER 1982; BERTRAM 1982): *Erstens* fehlt die Frage nach den Inhalten, die in der Schule gelernt werden sollen und die, gerade wenn der Zusammenhang zwischen kognitivem und sozialem Lernen gesehen wird, nicht vernachlässigt werden dürfen. *Zweitens* werden Kinder und Jugendliche nur als abstrakt-allgemeine Subjekte betrachtet; ihre lebensgeschichtlich konkrete Situation wird ausgeblendet. *Drittens* werden die Erwachsenen – Lehrer und Eltern – kaum einmal in die Untersuchung einbezogen. Diese Blickverengung zeigt, daß sich auch die neuere Entwicklungspsychologie nicht gänzlich von der individuellen Zentrierung herkömmlicher Reifungs- und Entwicklungstheorien zu lösen vermocht hat. *Viertens* wird bisher im Rahmen entwicklungspsychologischer Ansätze über die Schule als pädagogische Institution noch kaum nachgedacht. Wo dies

geschieht und wo auch praktisch versucht wird, pädagogische Konsequenzen zu ziehen, wird rasch deutlich, daß sich die pädagogische Praxis an der Schule aus entwicklungspsychologischen Theorien ebensowenig ableiten läßt wie aus gesellschaftstheoretischen Prämissen (vgl. KOHLBERG 1981, S. XII; vgl. 1980).

4. *Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen*

Unseren bisherigen Überlegungen zufolge enthält der Begriff soziales Lernen eine schultheoretische Perspektive und geht nicht in der Beschreibung einer Lernform auf. Die Schule soll als ein sozialer Erfahrungsraum verstanden und ausgestaltet werden. Wie wir im folgenden zeigen werden, läßt sich diese Forderung ebenso aus dem Prozeß der gesellschaftlichen Modernisierung und aus dem Wandel der Erziehung begründen. Es ist nämlich dieser Prozeß, mit dem soziales Lernen zu einem pädagogischen Problem wird. Deshalb kommt der Frage nach den pädagogischen Konsequenzen dieses Prozesses für schultheoretische Überlegungen eine Schlüsselbedeutung zu². – Wir skizzieren zunächst den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Modernisierung und Schulentwicklung und fragen, welche Bedeutung dieser Prozeß für das Aufwachsen und die Erziehung hat (1). Vor diesem Hintergrund können die Ansätze sozialen Lernens genauer eingeschätzt und neue Perspektiven einer pädagogischen Schulentwicklung aufgezeigt werden (2). Daran knüpfen wir an mit Überlegungen zur Bildungsreform (3).

(1) Historisch gesehen sind Kindheit und Jugend, wie wir sie heute kennen, erst mit dem Übergang zur modernen Gesellschaft, also mit dem Industrialisierungsprozeß, der Herausbildung des modernen Staats sowie der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht entstanden (vgl. u. a. ARIES 1975; TENBRUCK 1965; HERRMANN 1982). Vor dieser Zeit folgte der Kindheit ein rascher Übergang ins Arbeitsleben, und nur für einen kleinen Teil der Gesellschaft gab es eine Ausbildungs- und Vorbereitungszeit von längerer Dauer. Der Ausbau des Schulwesens und seine bis zur Gegenwart immer weiter fortschreitende Ausdehnung brachten gleichsam eine soziale Verallgemeinerung der durch Ausbildung und Vorbereitung bestimmten Jugendzeit als einer eigenen Phase des Lebens mit sich. Im Blick auf die gegenwärtige Ausdehnung der Schule wie auf den historischen Zusammenhang läßt sich deshalb die These vertreten, daß Kindheit und Jugend in heutigen Industriegesellschaften entscheidend von der Schule geprägt werden (vgl. SCHWEITZER/THIERSCH 1983).

Aber wenn auch die Schule Kindheit und Jugendalter in der modernen Gesellschaft wesentlich bestimmt, so tut sie dies doch nicht nur kraft der ihr zugeschriebenen Zwecke – der Bildung und Ausbildung des Menschen (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979): Die Herausbildung des Schulwesens vollzog sich vielmehr im Rahmen eines Prozesses, in dem die Gesellschaft im ganzen einen Wandel durchlief und durch den die Heranwachsenden mehr und mehr ausgegrenzt wurden. Dieser Wandel läßt sich als institutionelle *Differenzierung* und *Spezialisierung* beschreiben: Mit der allgemeinen Durchsetzung industrieller Fertigungsverfahren und bürokratischer Organisationsformen entstanden spezialisierte Funktionsbereiche, in denen für Kinder und Jugendliche weder Raum noch Zeit ist (COLEMAN 1982, 1983; HABERMAS 1981). Durchorganisierte und rationalisierte Arbeitsvorgänge lassen den besonderen Bedürfnissen und Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen keinen Raum. Sie

sind anfällig für „Störungen“, die aus individuellen Lebenssituationen heraus entstehen und die sich mit funktionaler Effizienz nicht vereinbaren lassen (BERGER/BERGER/KELLNER 1975). Da nun aber immer mehr Tätigkeiten in solchen Funktionsbereichen angesiedelt werden, leisten sie keinen Beitrag mehr zu Sozialisation und Erziehung. Solche Funktionsbereiche sind als Umwelt für Kinder und Jugendliche nicht mehr geeignet und sind ihnen im Normalfall auch nicht mehr zugänglich. – So gesehen ist das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Schule von vornherein von einem Wandel bestimmt, der die Sozialisationsleistungen der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse als eines geschlossenen Lern- und Erfahrungsraumes in Frage stellt und soziales Lernen zu einem pädagogischen Problem macht (vgl. FLITNER 1974, S. 35). Die gesellschaftliche Isolation und Ausgrenzung der Heranwachsenden wird durch die Veränderung der Familienstruktur noch einmal verstärkt: der Isolation von der Arbeitswelt entspricht eine zunehmende Trennung der Generationen voneinander, wie sie sich aus der stark gewachsenen Mobilität einerseits und aus der geringen Kinderzahl der Kleinfamilien andererseits ergibt (vgl. LEMPP 1983; FLITNER 1984).

Die Ausweitung der Schule und die Ausgliederung der Heranwachsenden durch die Gesellschaft scheinen sich insofern sinnvoll zu verbinden, als die Schule die gesellschaftlich entstandenen Möglichkeiten auf ihre Weise zu nutzen und ein Bildungsangebot zu schaffen vermag, das über den Rahmen des bis dahin allgemein Möglichen weit hinausgeht. Die tieferliegenden Probleme, die dieser Wandel für Lernen und Entwicklung aufwirft, zeigen sich indessen erst, wenn man die Eigenart der Schule und die Veränderung der außerschulischen Lebenswelt genauer betrachtet. Die Schule nimmt nämlich die Bedürfnisse, die aus dem Wandel der Lebensverhältnisse entstehen, nur teilweise auf, wenn sie an die Stelle des Lernens im Mitvollzug gesellschaftlicher Tätigkeiten ihr Bildungsangebot setzt. Viele Erfahrungen, die dieses Lernen bieten konnte, lassen sich in der Schule nicht reproduzieren (vgl. VON HENTIG 1973). Darüber hinaus folgt die Schule auch selbst dem gesellschaftlichen Trend zu Differenzierung und Spezialisierung. Während sich die Schule von anderen Lebensbereichen ablöst und neue Lernmöglichkeiten eröffnet, bietet sie keinen Ersatz für die praktischen und sozialen Erfahrungen, die diese Lebensbereiche Kindern und Jugendlichen gewähren konnten. Die Schule kann so einerseits als Reaktion auf den Verlust von Sozialisations- und Erziehungsfunktionen im Bereich von Arbeit und Familie angesehen werden. Andererseits trägt die Schule selbst Züge, die im Blick auf die Erziehung und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen als problematisch erscheinen müssen.

(2) Die Schule kann die pädagogischen Probleme, die mit dem Wandel der gesellschaftlichen Lebensbereiche entstehen, allein nicht lösen. Sie darf aber den Mangel an sozialen und praktischen Erfahrungsmöglichkeiten und die Ausgrenzung der Heranwachsenden nicht ihrerseits noch verstärken. Vielmehr stellen sich mit dem Wandel der außerschulischen Lebensbereiche und besonders der Herausbildung unpersönlicher Institutionen veränderte Aufgaben für die Schule³. Solange auch in der Schule beispielsweise die Trennung der Generationen durch eine komplementäre Aufgabenteilung befestigt wird („der Lehrer lehrt – die Schüler lernen“) oder solange ein aktives, erfahrungsbezogenes Lernen schon an der starren Zeitordnung und Fächergliederung scheitert, kann die Schule auf die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen nicht eingehen.

Es ist deshalb konsequent, wenn die am weitesten gehenden Ansätze sozialen Lernens auf eine Reform der Schule im ganzen zielen. Ansätze, die sich auf besondere Veranstaltungen beschränken, greifen zu kurz: Sie setzen einen institutionellen Rahmen ungeprüft voraus, der eine Mitwirkung an den Inhalten und Formen des Lernens in Frage stellt. Damit werden aber auch der Schule die Voraussetzungen sozialen Lernens entzogen, die schon bei anderen Institutionen in der modernen Gesellschaft nicht gewährleistet sind. – Die entwicklungspsychologischen Überlegungen (s. o. Abschn. 2) konvergieren hier mit den sozialgeschichtlichen Analysen zum Wandel von Kindheit und Jugend in der modernen Gesellschaft: Angesichts der zunehmenden Armut an sozialen Erfahrungsmöglichkeiten muß sich die Schule als eine soziale Lernumwelt verstehen lernen und sich öffnen für die Erfordernisse nicht nur des zusammen Lernens, sondern auch des miteinander Lebens (vgl. LICHTENSTEIN-ROTHER 1981).

Die in der modernen Gesellschaft drohende „Isolation der Generationen“ (FLITNER 1984) läßt sich allerdings in der Schule nur zum Teil aufheben. Die Schule ist selbst an dieser Isolierung beteiligt: Indem sie einen für die (soziale) Entwicklung notwendigen Schonraum bildet, trägt sie selbst zur Ausgrenzung der Heranwachsenden bei und stellt die Entwicklung, der sie doch dienen soll, zugleich in Frage. Soziales Lernen macht es deshalb erforderlich, daß die Schule die Isolierung des Lernens durchbricht und sich für ihre Umwelt öffnet. Eine solche Öffnung der Schule bezieht sich zunächst auf Gemeinde oder Stadtteil, darüber hinaus aber auch auf das Verhältnis der Schule zu gesellschaftlichen Sinnproblemen. Die Bedrohung der Umwelt und des Friedens beispielsweise sind Themen, denen Jugendliche ebensowenig ausweichen können wie Erwachsene. Auch als Schüler und Lehrer stehen sie vor der gemeinsamen Aufgabe, Verantwortung für eine fragwürdig gewordene Zukunft zu übernehmen; das bisherige Lehr-Lern-Verhältnis verändert sich dann zugunsten einer *Lerngemeinschaft*, in der Schüler und Lehrer miteinander und voneinander lernen.

Offenheit für politisch kontroverse Themen, wie sie hier gefordert wird, darf dabei nicht als nur von außen kommende Politisierung der Schule oder als „Konzession an die Unruhe und Diskussionslust der Jugend“ angesehen werden (BECKER 1972, S. 111). Es entspricht vielmehr der durch Modernisierungs- und Pluralisierungsprozesse entstandenen Situation, daß „Erziehung nicht mehr einfach als die Übermittlung der geltenden Kenntnisse und Normen von der älteren an die jüngere Generation verstanden werden kann“ (S. 112). Soziales Lernen kann sich deshalb nicht als bloße Eingliederung von Kindern und Jugendlichen in die Ordnungen der Erwachsenenwelt vollziehen, sondern nur „als ein gleichzeitiger und oft gemeinsamer Lernvorgang von Erziehern und zu Erziehenden“ (ebd.).

Ein solches pädagogisches Verständnis sozialen Lernens erscheint auch angesichts der psychologischen Befunde zur moralischen Entwicklung als angemessen: Eine auf Anpassung und Eingliederung beschränkte Erziehung, die politisch kontroverse Themen von der Schule fernhalten will, entspricht aus der Sicht der Theorie KOHLBERGS einer „konventionellen“ Ordnungsmoral. Entwicklungspsychologisch handelt es sich bei dieser Moral um eine bestimmte Stufe (Stufe 4), der andere vorausliegen und auf die andere folgen können. Entwicklungsprozesse lassen sich durch Erziehung aber nicht willkürlich lenken. Reagiert die Schule auf die Anfragen oder den Protest der Jugendlichen nur mit dem Versuch, um so fester auf einer durch „Werte“ garantierten Ordnung zu bestehen (s. „Mut zur Erziehung“; vgl. dazu

NIPKOW 1981, bes. S. 14ff.), so läuft sie Gefahr, daß sich die Jugendlichen abwenden. Erreicht wird dann nicht die Anerkennung von institutionellen Ordnungen, sondern eher eine Abwehrhaltung gegenüber allen Institutionen.

(3) Wenn wir die These vertreten, daß sich die pädagogischen Aufgaben, um die es beim sozialen Lernen geht, auf die Schule im ganzen beziehen und eine Reform der *Unterrichtsschule* einschließen, so liegt darin eine Neuorientierung gegenüber den Bildungsreformen der vergangenen beiden Jahrzehnte. Auch diese Reformen lassen sich ja als Antwort auf die Frage ansehen, was die Schule in einer modernen Gesellschaft zu leisten hat. Die idealtypisch vereinfachte Antwort der sechziger Jahre lautete, daß die gesellschaftliche und individuelle Zukunft, daß wirtschaftliches Wachstum für die Gesellschaft und persönlicher Erfolg für den einzelnen durch umfassende Investitionen im Bildungswesen in einem Zuge gesichert werden könnten. Dabei wird die Schulzeit als Vorbereitung für die individuelle und gesellschaftliche Zukunft funktionalisiert.

Sie dient in dieser Sicht dem Erwerb einer wissenschaftsorientierten Bildung und der Verpflichtung auf eine universalistische Leistungsmoral, die das wirtschaftliche System mit den notwendigen personalen Ressourcen versorgen und zugleich den einzelnen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen sollten. Worauf es dann ankommen mußte, war eine curriculare Modernisierung und eine an fachwissenschaftlichen Fortschritten orientierte Lehrerbildung, auf große Schulen, die einen durchgängigen Fachunterricht ermöglichten, sowie auf eine hinreichend lange Schulzeit. Das alles wurde unterstützt durch ein Verständnis von Reformpolitik als einem zentralisierbaren, zweckrationalen Handeln.

Eine solche Vorstellung vom gesellschaftlichen Wandel und von den Aufgaben der Schule entspricht der sozialphilosophisch geprägten Utopie DREEBENS: Die Ideen der Aufklärung und der nordamerikanischen Demokratie: Gleichheit, Humanität und das individuelle Streben nach Glück verschmelzen hier zum wissenschaftlich-technisch gespeisten Fortschritt. Die Schule erscheint dann hauptsächlich als Leistungs- und Unterrichtsschule, in der Chancengleichheit, entsprechend dem Konkurrenzprinzip des Liberalismus, vor allem als Gleichheit der Zugangschancen verstanden wird. Indessen hat die Vereinheitlichung von Lehrplänen und Leistungsnormen und die damit verbundene Lockerung lokaler und regionaler Beziehungen bewirkt, daß sich das schulische Lernen noch stärker von den persönlichen Voraussetzungen der Schüler, Lehrer und Eltern abgelöst hat. Die Beschränkung der Schule auf theoretisches Lernen und die gesellschaftliche Ausgrenzung der Jugendlichen wurden noch einmal nachhaltig verstärkt.

Zu dem Bild der Unterrichtsschule, wie es für dieses Reformverständnis leitend war, passen Ansätze sozialen Lernens, die sich auf zusätzliche Qualifikationen innerhalb des Unterrichts oder auf ergänzende außerunterrichtliche Angebote beschränken. In beiden Fällen bleibt der traditionelle Unterricht als Leitbild der Schulkultur unangetastet. Wenn wir im folgenden für ein verändertes Reformverständnis plädieren, dann geht es uns nicht nur um das soziale Lernen, sondern zugleich auch um die gesellschaftlichen Veränderungen, die ein Festhalten an der dem Wachstumsglauben verhafteten Perspektive unmöglich machen.

Die Reformperspektive, die wir anhand institutioneller psychologischer und historisch-gesellschaftlicher Überlegungen zum sozialen Lernen entwickelt haben, zielt auf einen Wandel, der von der traditionellen Schule mit dem Leitbild des spezialisierten Fachunterrichts zu einer Schulkultur führt, die durch eine Öffnung der Schule und eine Bereicherung des Lernens um praktische und soziale Erfahrungs-

möglichkeiten der gesellschaftlichen Ausgrenzung der Kinder und Jugendlichen und der Trennung der Generationen entgegenwirkt. Eine wichtige bildungspolitische Voraussetzung für eine pädagogisch orientierte Schulentwicklung besteht darin, daß Schulen und Lehrern mehr als bisher Gestaltungsfreiheit und Eigenverantwortung und eine rechtlich abgesicherte pädagogische Autonomie und Freiheit eingeräumt wird (DEUTSCHER JURISTENTAG 1981; FAUSER 1983; KLAFKI 1985b). Nicht weniger wichtig ist allerdings, daß Schulen entsprechende Möglichkeiten selbst besser nutzen. Unsere aus den Überlegungen zum sozialen Lernen erwachsende Forderung nach einer zureichenden Autonomie für die einzelne Schule trifft sich zum Teil mit dem demokratisch-politischen Impuls der Bildungsreformen in den sechziger und siebziger Jahren (vgl. z. B. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973). Dort lag der Akzent jedoch vor allem auf der rechtlichen und organisatorischen Absicherung der Mitbestimmung durch Gremien. Betrachtet man unter diesem Aspekt die Ansätze sozialen Lernens, bei denen die Schule im ganzen als Lernumwelt und als gemeinsame Gestaltungsaufgabe begriffen wird, dann zeigt sich, daß dort über die formelle Mitbestimmung hinaus der informellen Verständigung und dem alltäglichen Umgang eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. BECKER 1972; BRANDT/LIEBAU 1978). Wenn die Schule als Lernumwelt gemeinsam verantwortet werden soll, dann müssen nicht nur Inhalte, sondern auch die im Organisatorischen liegenden sozialen Normen ein Stück weit der Gestaltung durch die Beteiligten zugänglich gemacht werden. In einer solchen Gestaltungsfreiheit liegt auch eine wichtige Bedingung für die Herausbildung gemeinsamer pädagogischer Überzeugungen, denen für die Qualität einer Schule und für soziales Lernen besondere Bedeutung zukommt (FEND 1977; RUTTER 1980).

Öffnung der Schule und größere Gestaltungsfreiheit für die Beteiligten bedeutet schließlich auch ein verändertes Verständnis von Reformverläufen. Gemeint ist das Verhältnis zwischen zentraler Regulierung und Planung auf der einen und regionaler Entwicklung der Schule auf der anderen Seite. Angesichts der Bedeutung von persönlichen Voraussetzungen und außerschulischen Erfahrungen für das soziale Lernen und angesichts der Erfahrungsmöglichkeiten, die eine Öffnung der Schule zur Gemeinde oder zum Stadtteil zu erschließen vermag, können lokale und regionale Verhältnisse nicht mehr nur als Komplikationen angesehen werden, von denen sich die Schule lösen muß, um ihre eigene Kultur zu etablieren; statt dessen bilden diese Verhältnisse notwendige Voraussetzungen und Ressourcen des Lernens und der Reform, von denen her Schulentwicklung gedacht werden muß.

5. Schluß: Soziales Lernen als schultheoretischer Horizontbegriff

Für eine Bestimmung von Entwicklung und Aufgaben der Schule im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels erweisen sich funktionalistische Deutungen schulischer Sozialisation als wenig tragfähig. Die historisch grundlegende „Tatsache institutioneller und gesellschaftlicher Differenzierung“ (LESCHINSKY/ROEDER 1981, S. 108; vgl. LUHMANN/SCHORR 1979) bildet heute zwar einen notwendigen Ausgangspunkt für jede Funktions- und Aufgabenbestimmung der Schule, aber historische konkrete Analysen zeigen ebenso wie theoretische Überlegungen, daß von wirklich invarianten gesellschaftlichen Funktionen der Schule nicht die Rede sein kann. Diese

„Funktionen“ unterliegen vielmehr selbst dem gesellschaftlichen Wandel und stehen in einer „komplexen, teils sich stützenden, teils spannungsgeladenen Beziehung, die vielfach eine allenfalls analytische Scheidung“ zuläßt (LESCHINSKY/ROEDER 1981, S. 112, vgl. 1976).

Die Bildungsreformen der beiden vergangenen Jahrzehnte zeigen darüber hinaus die Veränderlichkeit der politischen und gesellschaftlichen Deutungen und Erwartungen, die sich auf die Schule richten. Die Schule selbst berühren solche rasch wechselnden Einschätzungen aber weniger, und gegenüber vielen Reformversuchen erweist sich die Schule eher als unbeweglich. Es ist deshalb konsequent, wenn sich in der Schulforschung heute eine Auffassung durchsetzt, die der Schule im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels ein „Eigenpotential“ und eine „relative Autonomie“ (im soziologischen Sinne) zuspricht (ebd., S. 109, 146f.). Damit treten historisch konkrete Prozesse ins Blickfeld, und die einzelne Schule rückt ins Zentrum des Interesses. Die besondere pädagogische Gestalt von Schulen und die – erheblichen – Unterschiede in den Sozialisierungseffekten zwischen Schulen können auf der Systemebene nicht geklärt werden (vgl. AKADEMIE FÜR BILDUNGSREFORM 1980; FEND 1977). Dazu müssen die regionale Situation, die kulturelle Herkunft, soziale Lage und die pädagogischen Überzeugungen der Beteiligten einbezogen werden. Damit verschiebt sich die Aufmerksamkeit von der Analyse „durchschnittlich erwartbarer Sozialisierungseffekte“ (HURRELMANN/ULICH 1982b, S. 9) zur Frage nach den von Fall zu Fall unterschiedlichen Lernprozessen, die eine Schule als Lernumwelt ermöglicht. Inhalte, Arbeits- und Interaktionsformen im Unterricht, außerunterrichtliche Aktivitäten und das gesamte Schulleben stellen dann Bereiche dar, die zusammen die Schule als sozialen Erfahrungsraum ausmachen.

So gesehen verweist der Begriff soziales Lernen nicht auf abgrenzbare Lernprozesse, sondern auf eine Grundaufgabe der Schule, die sie nur auf verschiedenen Ebenen zugleich angehen kann. Zwar ließe sich als Kern eines entsprechenden Lernbegriffs etwa das *Lernen des Sozialen* herausstellen (vgl. ULICH 1979; OELKERS/PRIOR 1982), wobei soziales Lernen dann durch seinen Gegenstand definiert wäre. Aber offenbar wird eine solche Bestimmung des Begriffes den mit dem sozialen Lernen verbundenen schulpraktischen und bildungspolitischen Ansätzen und Perspektiven nicht gerecht. Im Zentrum steht bei diesen der Versuch, die *soziale Dimension der Schule im ganzen* bewußt zu machen, zu verstärken und sie als Planungs- und Gestaltungshorizont der Schule zur Geltung zu bringen. Deshalb fassen wir soziales Lernen *nicht als Lernbegriff*, also nicht als eine besondere Form des Lernens auf, sondern als *Horizontbegriff*, dem im Rahmen der Schultheorie kategoriale Bedeutung zukommt.

Soziales Lernen als Horizontbegriff zu verstehen liegt auch nahe, weil bisher kein psychologischer Begriff gefunden wurde, der dem pädagogischen Verständnis von sozialem Lernen entspricht. Gemessen an den psychologischen Lerntheorien erweist sich das pädagogische Verständnis als zu weit, als unscharf und überzogen (vgl. ULICH 1979, S. 157). Umgekehrt bringt aber die Eingrenzung des pädagogischen Verständnisses mit Hilfe psychologischer Theorien Reduktionen mit sich, auf die sich die Pädagogik nicht einlassen kann. Damit wollen wir keineswegs ausschließen, daß psychologische Untersuchungen zur Klärung der Lern- und Entwicklungsprozesse beitragen. Der schulpraktische und schultheoretische Sinn sozialen Lernens wird dabei aber nicht ausgeschöpft.

Auch wenn soziales Lernen als Horizontbegriff verstanden wird, ist die Unschärfe oder sogar Widersprüchlichkeit dieses Begriffes nicht zu leugnen. Das „Lernen des Sozialen“ vollzieht sich immer schon in einem sozialen Zusammenhang, und dieser Zusammenhang bildet eine Voraussetzung allen Lernens. Das Soziale stellt beim sozialen Lernen zugleich Ziel oder Inhalt und (denknotwendige) Voraussetzung dar. In dieser Spannung sehen wir aber nicht nur begriffliche Probleme, sondern zugleich einen Reflex auf den gesellschaftlichen Wandel und einen Hinweis auf die pädagogischen Aufgaben der Gegenwart: Der Begriff macht deutlich, daß das Lernen des Sozialen in der modernen Gesellschaft nicht mehr auf dem Wege einer unreflektierten Eingewöhnung in lebensweltliche Traditionen geschieht. In der modernen Gesellschaft werden Traditionen wandelbar und problematisch. Normen verlieren ihre Selbstverständlichkeit und werden zum Gegenstand bewußten Lernens und zu einem Problem für die Erziehung. So gesehen ist „derselbe Prozeß, der Erziehung immer nötiger macht, weil eben die Formen des sozialen Lebens die Aufgaben der Sozialisation nicht mehr erfüllen, zugleich derjenige, der Erziehung immer schwieriger werden läßt“ (FLITNER 1982, S. 115).

Auf diese Problemstellung zielt der Begriff soziales Lernen. Im Unterschied zu „Erziehung“ liegt dabei der Akzent primär auf der Perspektive des Heranwachsenden und auf seinem Lernen. Im Unterschied zu „Sozialisation“ ist der Begriff in seiner analytisch-normativen Doppelbedeutung für Fragen der Schulforschung ebenso offen wie für aufgabenbezogene Überlegungen zur Schulentwicklung. Vom psychologischen Begriff des Lernens, der von einem abstrakt allgemeinen Subjekt ausgeht, unterscheidet sich soziales Lernen durch seine Offenheit für die geschichtlich und lebensgeschichtlich konkrete Situation der Lernenden. Zusammenfassend liegt die pädagogische Bedeutung des Begriffs darin, daß er den pädagogischen Horizont gegenüber den Nachbardisziplinen offenhält und für die Bemühungen um eine Verbesserung der Lebens- und Lernverhältnisse von Kindern und Jugendlichen – besonders in der Schule – ein kritisches Instrument bildet.

Anmerkungen

- 1 Für Diskussionen und Hinweise danken wir DORIS KNAB, ANDREAS FLITNER, MICHAEL KONRAD, ECKART LIEBAU, HANS RAUSCHENBERGER und ULRICH SCHEUFELE.
- 2 Im folgenden stützen wir uns besonders auf die Ergebnisse des von der AKADEMIE FÜR BILDUNGSREFORM 1982 veranstalteten Symposions „Jugend als Herausforderung der Schule“ (s. SCHWEITZER/THIERSCH 1983). Vgl. auch die Bilanzen zur Bildungsreform von FLITNER (1977), KLAFKI (1982) und VON HENTIG (1979).
- 3 Aus dieser Argumentation ergibt sich, daß die Schule nicht nur soziales, sondern auch praktisches Lernen ermöglichen muß (vgl. FAUSER/FINTELMANN/FLITNER 1983). Auch „praktisches Lernen“ bezeichnet dabei nicht einfach eine Form des Lernens, sondern eröffnet – parallel zum „sozialen Lernen“ – eine veränderte Sicht der Schule und ihrer Aufgaben. Beide Begriffe, soziales und praktisches Lernen, konvergieren in der Forderung, die Schule als einen Erfahrungsraum auszugestalten, so daß sie der für die moderne Gesellschaft bezeichnenden Armut an sozialen und praktischen Erfahrungsmöglichkeiten gegensteuern kann.

Literatur

- AKADEMIE für pädagogische Entwicklung und Bildungsreform (Hrsg.): Gesamtschule und dreigliedriges Schulwesen. Bewährung – Probleme – Zukunftsperspektiven. München 1980.
- ARIES, PH.: Geschichte der Kindheit. München 1975.
- ALTVATER, E./HUISKEN, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971.
- BECKER, G.: Soziales Lernen als Problem der Schule. Zur Frage der Internatserziehung. In: SCHÄFER, W., u. a.: Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule. Frankfurt a.M. 1972, S. 95–148.
- BERGER, P. L./BERGER, B./KELLNER, H.: Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt a.M./New York 1975.
- BERNHARDT, M., u. a.: Soziales Lernen in der Gesamtschule. Eine empirische Studie. München 1974.
- BERTRAM, H.: Moralische Sozialisation. In: HURRELMANN/ULICH (Hrsg.) 1982, S. 717–744.
- BITTNER, G., u. a.: Spielgruppen als soziale Lernfelder. Pädagogische und therapeutische Aspekte. München 1973.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971.
- BOWLES, S./GINTIS, H.: Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Frankfurt a.M. 1978.
- BRANDT, H./LIEBAU, E.: Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München 1978.
- BRANDT, H./SCHLÖMERKEMPER, J.: Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 201–219.
- BRUNKHORST, P.: Kritische Erziehungswissenschaft und kritische Theorie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), S. 73–90.
- CLAUSSEN, B.: Didaktische Konzeptionen zum sozialen Lernen. Übersicht und Vorüberlegungen zur Integration. Ravensburg 1978.
- COLBY, A./KOHLEBERG, L.: Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: STEINER, G. (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. VII: Piaget und die Folgen. Zürich 1978, S. 348–366.
- COLEMAN, J. S.: The Asymmetric Society. Syracuse, N. Y. (Syracuse University Press) 1982.
- COLEMAN, J. S.: Die Zukunft für Kinder und Jugendliche. In: SCHWEITZER/THIERSCH (Hrsg.) 1983, S. 57–77.
- DAMON, W.: Zur Entwicklung der sozialen Kognition des Kindes. Zwei Zugänge zum Verständnis von sozialer Kognition. In: EDELSTEIN/KELLER (Hrsg.) 1982, S. 110–145.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen I. (Empfehlungen der Bildungskommission.) Stuttgart 1973.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Qualifizierung von Schule durch Sozialpädagogik. Ein Tagungsbericht. (Materialien zur Schulsozialarbeit. Bd. 2.) München 1981.
- DEUTSCHER JURISTENTAG: Schule im Rechtsstaat. Bd. 1. Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht. München 1981.
- DREEBEN, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M. 1980.
- EDELSTEIN, W./KELLER, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a.M. 1982.
- FATKE, R./SCHWEITZER, F.: Wider die didaktische Verengung Piagets in der Pädagogik. In: Neue Sammlung 23 (1983), S. 102–123.
- FAUSER, P.: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Zum Verhältnis von pädagogischer Entwicklung und Verrechtlichung der Schule. Diss. Tübingen 1983.

- FAUSER, P./FINTELMANN, K. J./FLITNER, A. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. (Forum Bildungsreform.) Weinheim/Basel 1983.
- FAUSER, P./SCHWEITZER, F.: Pädagogische Vernunft als Systemrationalität. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von N. LUHMANN und K. E. SCHORR. In: Z. f. Päd. (1981), S. 795–809.
- FEND, H.: Perspektiven der Forschung zum sozialen Lernen im Kontext der Schule. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 50, Teil 1.) Stuttgart 1975, S. 153–214.
- FEND, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. (Soziologie der Schule III, 1.) Weinheim/Basel 1977.
- FEND, H.: Theorie der Schule. München u. a. 1980.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982.
- FEND, H., u. a.: Sozialisierungseffekte der Schule. (Soziologie der Schule II.) Weinheim/Basel 1976.
- FLITNER, A.: Sozialpädagogik und Schule. In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes (1974), H. 2, S. 33–47.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FLITNER, A.: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.
- FLITNER, A.: Isolierung der Generationen? In: Neue Sammlung 24 (1984), S. 345–355.
- FLITNER, A.: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Z. f. Päd. 31 (1985), S. 1–26.
- FROMMANN, A.: Vorstudie zur wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Schulsozialarbeit“ am Heidehof-Gymnasium in Stuttgart. In: Schulsozialarbeit. Vorstudien zur wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen sozialpädagogischer Jugendarbeit an Schulen. Hrsg. vom Vorstand der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk e. V. Bonn. (Schriften zur Schulsozialarbeit. Bd. 2) Bonn 1975, S. 65–112.
- FROMMANN, A.: Schulsozialarbeit. In: EYFERTH, H., u. a. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied 1983, S. 870–880.
- GGG (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e. V.) (Hrsg.): Gesamtschule 77. Soziales Lernen im Fachunterricht. Ammersbek 1977.
- GGG (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e. V.) (Hrsg.): Das Team-Kleingruppen-Modell. Anregungen zur Realisierung sozialen Lernens. Ammersbek 1979.
- GGG (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e. V.) (Hrsg.): Soziales Lernen im Fachunterricht. Mathematik. Naturwissenschaften. Ammersbek 1981.
- GEULEN, D./HURRELMANN, K.: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisierungstheorie. In: HURRELMANN/ULICH (Hrsg.) 1982, S. 51–70.
- GILLIGAN, C.: Themen der weiblichen und der männlichen Entwicklung in der Adoleszenz. In: SCHWEITZER/THIERSCH (Hrsg.) 1983, S. 94–121.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M. 1981.
- HAUSSER, K. (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München u. a. 1981
- HENRY, J.: Lernziel Entfremdung. Analyse von Unterrichtsszenen in Grundschulen. In: ZINNECKER (Hrsg.) 1975, S. 52–71.
- HENTIG, H. VON: Schule als Erfahrungsraum. Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart 1973.
- HENTIG, H. VON: Die Reform der Schule war nicht radikal genug. In: b:e 12 (1979), S. 31–58.
- HERRMANN, U.: Pädagogische Anthropologie und die „Entdeckung“ des Kindes im Zeitalter der Aufklärung – Kindheit und Jugendalter im Werk Joachim Heinrich Campes. In:

- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1982, S. 178–193.
- HOMFELDT, H. G., u. a.: Für eine sozialpädagogische Schule. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München 1977.
- HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek 1975.
- HURRELMANN, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), S. 91–104.
- HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1982. (a)
- HURRELMANN, K./ULICH, D.: Einführung. In: HURRELMANN/ULICH (Hrsg.) 1982, S. 7–14. (b)
- IBEN, G.: Das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik. Eine historische Betrachtung. In: TILLMANN (Hrsg.) 1976, S. 16–26.
- JACKSON, PH. W.: Life in Classrooms. New York u. a. (Holt, Rinehart, Winston) 1968.
- JACKSON, PH. W.: Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: ZINNECKER (Hrsg.) 1975, S. 19–34.
- JAHRBUCH DER SCHULENTWICKLUNG. Hrsg. von H.-G. ROLFF, u. a.. Bd. 3. Weinheim/Basel 1984.
- KELLER, M.: Die soziale Konstitution sozialen Verstehens: Universelle und differentielle Aspekte. In: EDELSTEIN/KELLER (Hrsg.) 1982, S. 266–288.
- KLAFKI, W.: Zur pädagogischen Bilanz der Bildungsreform. In: Die Deutsche Schule 74 (1982), S. 339–352.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel 1985. (a)
- KLAFKI, W.: Pädagogische Freiheit für humanes Leben in Freiheit und Demokratie. In: Lehrerzeitung der GEW Baden-Württemberg 39 (1985), S. 133–136. (b)
- KOHLBERG, L.: Understanding the Hidden Curriculum. In: Learning 1 (1972), H. 2, S. 10–14.
- KOHLBERG, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. Frankfurt a. M. 1974.
- KOHLBERG, L.: High School Democracy and Educating for a Just Society. In: MOSHER, R. L. (Ed.): Moral Education. A First Generation of Research and Development. New York (Praeger) 1980, S. 20–57.
- KOHLBERG, L.: Preface. In: KOHLBERG, L.: Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice. San Francisco (Harper, Row.) 1981, S. IX–XXVI.
- KOHLBERG, L./GILLIGAN, C.: The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Postconventional World. In: KAGAN, J./COLES, R. (Eds.): Twelve to Sixteen. Early Adolescence. New York (Norton) 1971, S. 144–179.
- KOHLBERG, L., u. a.: Die gerechte Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In: PORTELE, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim/Basel 1978, S. 215–259.
- KRAPPMANN, L./OSWALD, H.: Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen. In: Z. f. Päd. 31 (1985), H. 3.
- KUPFFER, H.: Qualifizierung von Schule durch Sozialpädagogik. In: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.) 1981, S. 7–30.
- LEMP, R.: Reifungskrisen. In: SCHWEITZER/THIERSCH (Hrsg.) 1983, S. 78–93.
- LENHARDT, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt a. M. 1984.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten

- und Analysen. Bd. 1: Entwicklungen seit 1950. Reinbek 1980, S. 283–392.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Gesellschaftliche Funktionen der Schule. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 3. Düsseldorf 1981, S. 107–154.
- LICHTENSTEIN-ROTHER, I.: Zusammen lernen – Miteinander leben. Soziale Erziehung in Schulen. Freiburg u. a. 1981.
- LIEBAU, E./SCHLÖMERKEMPER, J.: Das Lernkonzept des Team-Kleingruppen-Modells (TKM). In: SCHEILKE, u. a. 1982, S. 217–232.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- MALINOWSKI, P./HERRIGER, N.: Schulsozialarbeit oder sozialpädagogisch veränderte Schule? – Wider den blinden Pragmatismus aktueller Modellprojekte in der Schulsozialarbeit. In: RAAB/RADEMACKER (Hrsg.) 1981, S. 84–87.
- NIPKOW, K. E.: Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten. Gütersloh 1981.
- OELKERS, J./PRIOR, H.: Soziales Lernen in der Schule. (Scriptor Ratgeber Schule. Bd. 14.) Königstein/Ts. 1982.
- PARSONS, T.: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: PARSONS, T.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a. M. ³1979, S. 161–193.
- PRIOR, H. (Hrsg.): Soziales Lernen. Düsseldorf 1976.
- RAAB, E./RADEMACKER, H.: Jugendarbeit im Schlepptau der Schule. Bildungspolitische Grenzen der Schul-Sozialarbeit. In: BÖHNISCH, L./MÜNCHMEIER, R./SANDER, E. (Hrsg.): Abhauen oder Bleiben? Berichte und Analysen aus der Jugendarbeit. München/Zürich 1980, S. 168–184.
- RAAB, E./RADEMACKER, H. (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Beiträge und Berichte von einer Expertentagung. (Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit. Bd. 1.) München 1981.
- RAAB, E./RADEMACKER, H.: Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik – Konzepte, Probleme, Maßnahmen. Ein Zwischenbericht. (Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit. Bd. 3.) München 1982.
- RAUSCHENBERGER, H.: Soziales Lernen – Nutzen und Nachteil eines mehrdeutigen Ausdrucks. In: Z. f. Päd. 31 (1985), H. 3.
- RUTTER, M., u. a.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim 1980.
- SCHEILKE, CH. TH., u. a.: Lerntheorie – Lernpraxis. Lernkonzepte und alternative Lernmöglichkeiten. Argumente und Beispiele. Reinbek 1982.
- SCHREINER, G.: Schule als sozialer Erfahrungsraum. Überlegungen und Untersuchungen zum Phänomen des Schulklimas. Frankfurt a. M. 1973.
- SCHWEITZER, F.: Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim/Basel 1985.
- SCHWEITZER, F./THIERSCH, H. (Hrsg.): Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. (Forum Bildungsreform.) Weinheim/Basel 1983.
- SELMAN, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a. M. 1984.
- SELMAN, R. L./LAVIN, D. R./BRION-MEISELS, ST.: Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion bei Kindern: Forschungen zum reflexiven Verstehen und die Untersuchung praktischer Verständnisleistungen verhaltensgestörter Kinder. In: EDELSTEIN/KELLER (Hrsg.) 1982, S. 375–421.
- STRUCK, P.: Sozialpädagogik der Schule und soziales Lernen. Stuttgart u. a. 1980.
- TAUSCH, R./TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie. Göttingen ⁵1971.
- TENBRUCK, F. H.: Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven. Freiburg ²1965.
- THIERSCH, H.: Lernen in der Schule – Zur Notwendigkeit von Schulsozialarbeit. In: SCHEILKE u. a. 1982, S. 139–157.

- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. München 1976.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. München 1982.
- ULICH, D.: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim/Basel ²1979.
- WALLER, M.: Die Entwicklung prosozialen Verhaltens. In: WALLER, M. (Hrsg.): Jahrbuch für Entwicklungspsychologie. 2/1980. Stuttgart 1980, S. 127-165.
- WILHELM, TH.: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart ²1969.
- WISWEDE, G./KUTSCH, P.: Sozialer Wandel. Zur Erklärungskraft neuerer Entwicklungs- und Modernisierungstheorien. (Erträge der Forschung. Bd. 86.) Darmstadt 1978.
- YOUNISS, J.: Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: EDELSTEIN/KELLER (Hrsg.) 1982, S. 78-109.
- ZEHRFELD, K./ZINNECKER, J.: Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch. Analyse einer gefilmten Unterrichtsstunde. In: ZINNECKER (Hrsg.) 1975, S. 72-100.
- ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim/Basel 1975.

Abstract

Schooling, Modernization, and Social Learning

Taking the critique of sociological functionalist analyses as a starting point the authors discuss social learning in an educational, developmental, and a social and historical context. It is argued that social learning should not be taken as signifying a form of learning but as a theoretical concept which is needed to define the position as well as the tasks of the school in modern society.

Anschrift der Autoren:

Dr. Peter Fauser, Dipl. Päd., Andreas-Hofer-Weg 4, 7407 Rottenburg a. N.

Dr. Friedrich Schweitzer, Th. M., Neckarhalde 19, 7400 Tübingen