

Severinski, Nikolaus

## Schule und Erwachsenenbildung unter dem Aspekt affektiver und sozialer Dimensionen

*Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 3, S. 199-211*



Quellenangabe/ Reference:

Severinski, Nikolaus: Schule und Erwachsenenbildung unter dem Aspekt affektiver und sozialer Dimensionen - In: Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 3, S. 199-211 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-294890 - DOI: 10.25656/01:29489

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-294890>

<https://doi.org/10.25656/01:29489>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

## Schule und Erwachsenenbildung unter dem Aspekt affektiver und sozialer Dimensionen

Ausgehend von der in der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich verbreiteten Dominanz des kognitiven Lernbereiches, wird in diesem Übersichtsartikel eine Klärung des Begriffes „Soziales Lernen“ als Lernprinzip und als Lernziel in Zusammenhang mit den Lernbereichen der von *Bloom* et al. entwickelten Taxonomie von Lernzielen versucht. Im Anschluß daran wird an einzelnen Beispielen vielfach latent verlaufender Lernprozesse angedeutet, wie diese Vorgänge des affektiven Bereiches wahrgenommen, in Schule und Erwachsenenbildung in die Organisation der Lernprozesse eingebaut und damit unerwünschten Entwicklungen vorgebeugt werden könnten. Abschließend werden einige Konsequenzen, die sich aus der Bedeutung der affektiven und sozialen Dimensionen ergeben, zusammengefaßt.

### **Affective and social dimensions in the learning process at school and in adult education**

With regard to the dominance of cognitive learning-sphere, propagated in Western Germany and in Austria, this recapitulation tries to become clear about the term "social learning" as principle of learning and as an aim of learning contributing to the different areas of learning that are treated in the taxonomy of aims of learning developed by *Bloom* et al. Accordingly it is indicated by singular examples of frequent-latently developing processes of learning in which way these events of the affective area are perceived as well as incorporated into the organization of processes of learning at school and in adult education and in which way, regarding these facts, unwelcome developments could be avoided. Finally several consequences are summarized which result from the meaning of affective and social dimensions.

Anfang der vierziger Jahre erhielten die Lern- und Unterrichtsforschung einen starken Impuls, ihre Aufmerksamkeit verstärkt dem sozialen Aspekt zuzuwenden. *Miller* und *Dollard* (1941) wiesen auf die Bedeutung der Beobachtung und der Nachahmung für das menschliche Lernen hin. *Krathwohl*, *Bloom* und *Masina* (1964) entwickelten eine Taxonomie von Lernzielen für den affektiven Bereich. Seither wird auch im deutschen Sprachraum dem Aspekt affektiver und sozialer Dimensionen im Bereich der Schule und der Erwachsenenbildung in zunehmendem Maße größere Beachtung geschenkt.

Dieser Aktualität im Bereich der pädagogischen Forschung und Fachliteratur steht eine eher gegenläufige Tendenz in der öffentlichen Meinung gegenüber. In der Bundesrepublik haben der Numerus clausus und seine Rückwirkung auf die Sekundarstufen I und II dazu geführt, daß sowohl Lehrer als auch Eltern und Schüler ihr Interesse verstärkt auf das Lernen im kognitiven Bereich konzentrieren. Das soll hie und da sogar eine Art untergründiger Zufriedenheit hervorgerufen haben, insofern die Schule dadurch weitgehend vom Bewußtsein entlastet wird, neue Aufgaben im affektiven und sozialen Bereich übernehmen zu sollen (*Platzer* 1978, S. 19), die, weil allen Beteiligten weitgehend ungewohnt, Unsicherheit verbreiten. In Österreich gibt es zwar keinen Numerus clausus, die Angst vor Akademikerarbeitslosigkeit, einer „Maturantenschwemme“ und die infolge des Auslaufens des gesetzlich festgelegten Schulversuchszeitraumes besonders heftig gewordene Ge-

samtschuldiskussion führen vielfach zu einer Verwechslung der Qualifikationsfunktion mit der Undurchlässigkeit des Schulsystems. Im Gefolge davon kommt es auch in Österreich zur einseitigen Überbewertung des kognitiven auf Kosten aller anderen Lernbereiche.

In der Erwachsenenbildung gibt es infolge des Ursprungs ihrer Institutionen in der beruflichen Fortbildung und dem Anliegen einer Erweiterung des Wissenshorizonts (Lenz 1979, S. 15 ff.) eine ähnliche Akzentverlagerung zugunsten des kognitiven Bereiches. Da in einer Zeit wirtschaftlicher Rezession den Einrichtungen der Erwachsenenbildung besondere Bedeutung bei der Umschulung von arbeitslosen Arbeitnehmern zukommt, wird die Tendenz, den affektiven und sozialen Lernbereich zu übersehen, noch weiter begünstigt.

Die Neigung, das Lernen in Schule und Erwachsenenbildung nur auf den kognitiven Bereich eingengt zu sehen, ist aber aus mehreren Gründen bedauerlich und wahrscheinlich sogar gefährlich.

## 1. Lernprozesse im affektiven und sozialen Bereich

### 1.1 Soziales Lernen als Lernprinzip

Miller und Dollard (1941) nannten erstmals das Lernen durch Verstärkung imitierten Verhaltens „social learning“. Bandura (1979) zeigte, daß dieses Imitationslernen durch Verstärkung zufällig nachgeahmten Verhaltens nicht hinreichend erklärt werden kann, wie Miller und Dollard gemeint hatten. Nach der von ihm entwickelten „social-learning-theory“ ist zwischen dem Vorgang, durch den die Bereitschaft zu sozialer Verhaltensangleichung erworben wird, und der Aktualisierung dieser Bereitschaft in manifestes Verhalten zu unterscheiden. Ob beobachtetes Verhalten zum nachgeahmten Verhaltensmodell wird, hängt davon ab:

- a) ob das beobachtete Verhalten unsere Aufmerksamkeit erregt und daher beachtet und exakt wahrgenommen wird,
- b) ob die Reaktionsmuster auf dem Weg über das Repräsentationssystem der Vorstellung oder der Sprache oder beider in Symbole verschlüsselt werden,
- c) ob diese symbolischen Repräsentationen dem Gedächtnis eingeprägt werden und
- d) ob genügend Anreize dafür gegeben sind, das Beobachtete in die Tat umzusetzen (Bandura 1979).

Lernen nach diesem Prinzip geschieht nicht nur im affektiven Bereich. Es ist ein formales Prinzip menschlichen Lernens. Der Mensch lernt nicht nur durch Verstärkung spontan hervorgebrachten oder evozierten Verhaltens, sondern auch durch Verstärkung wahrgenommenen und bewußt oder unbewußt imitierten Verhaltens. Dieses Nachahmungslernen vollzieht sich sowohl im kognitiven als auch im affektiven und im psychomotorischen Bereich. Das unterstreicht die Verschränkung der sozialen Dimension mit den einzelnen Lernbereichen und damit die Bedeutung des Sozialen.

Prozesse nach dem Prinzip des sozialen Lernens sind vielfach unbeabsichtigte, nicht geplante und gewissermaßen zufällige Lernprozesse, zum Teil sind sie auch vom Standpunkt des Erziehers aus unerwünschte Lernprozesse (*Schade 1978, S. 122*). Wieweit andere Menschen zu Verhaltensmodellen werden, wieweit ihr Verhalten tatsächlich nachgeahmt und gelernt wird, hängt vom Beobachter ab und von der Umwelt, die die Exaktheit der Wahrnehmung fördert oder beeinträchtigt. Erzieher, Lehrer und Erwachsenenbildner können daher günstige Voraussetzungen für das Lernen der sie Beobachtenden schaffen, wenn sie sich im sozialen, gefühlsmäßigen und im intellektuellen Bereich um ein Verhalten bemühen, dessen Nachahmung erwünscht ist (*Tausch und Tausch 1979, S. 44 ff.*).

Dieser Begriff des sozialen Lernens als Lernprinzip sollte deutlich vom sozialen Lernen als Lernziel unterschieden werden.

Bei der affektiven Dimension handelt es sich somit um einen Bereich von Inhalten menschlichen Lernens, dem der Bereich der kognitiven und der der manipulativen oder motorischen Fertigkeiten, der psychomotorische Bereich, gegenüberstehen. Der sozialen Dimension wird in diesem Beitrag die des individuellen Lernens gegenübergestellt. Der sozialen Dimension möchte ich alle Lernvorgänge zuordnen, bei denen Interaktionen zwischen verschiedenen Personen eine Rolle spielen, gleichgültig ob sich der Lernprozeß selbst in Interaktion verschiedener Lernpartner vollzieht oder ob er sich auf menschliche Interaktion als Ziel des Lernens bezieht. Zwischen der affektiven und sozialen Dimension – in diesem Sinne verstanden – bestehen mehrfache Verschränkungen. Soziales Lernen, sowohl als Lernprinzip als auch als Lernziel, vollzieht sich nicht nur im affektiven, sondern auch im kognitiven und im psychomotorischen Bereich. Lernprozesse im affektiven Bereich laufen aber nicht nur nach dem Prinzip des sozialen Lernens ab, sondern auch nach den Prinzipien der Verstärkung des Verhaltens von Menschen, auch wenn sie gerade nicht in Interaktion mit ihrer Umwelt stehen.

### *1.2 Die Bedeutung der affektiven und sozialen Dimension als Bildungsvoraussetzung: der motivationale Aspekt*

Jeder Lernprozeß, ob es sich dabei um schulisches Lernen oder um Lernprozesse bei Erwachsenen handelt, setzt entsprechende Motivation voraus. Diese wieder ist nicht nur von entsprechenden, vorwiegend kognitiv wahrgenommenen Anregungseinflüssen der Umwelt abhängig, sondern auch von größtenteils erworbenen Persönlichkeitsmerkmalen, von den individuellen Motiven.

Unter den Motiven ist für schulisches Lernen und Erwachsenenbildung das Leistungsmotiv von besonderer Bedeutung, denn in unserer Gesellschaft wird die Zuteilung von Gütern, Gratifikationen, Bildungs- und Sozialchancen weitgehend nach diesem Prinzip geregelt (*Heckhausen 1976, S. 132*).

Grundsätzlich kann man diesen Sachverhalt begrüßen oder ablehnen, je nachdem, welchen gesellschaftspolitischen Standpunkt man einnimmt. Wer von seinen persönlichen Wertvorstellungen aus die Bedeutung, die dem Leistungsprinzip in der westlichen Gesellschaft heute beigemessen wird, kritisiert, muß in seine Betrachtung

tung den affektiven und den sozialen Bereich einbeziehen und tut das gewöhnlich auch. Er findet ja in diesen Bereichen sowohl die Motive zu einer Veränderung der Gesellschaft als auch die Werte, die er in einer veränderten Gesellschaft an die Stelle des Leistungsprinzips setzen will, wie Solidarität, gesamtgesellschaftliche Interessen, Emanzipation usw.

Wer diese Leistungsgesellschaft als solche bejaht und die Integration Heranwachsender und Erwachsener in diese Gesellschaft als Aufgabe der Schule und der Erwachsenenbildung erachtet, dürfte auch schlecht beraten sein, wenn er der affektiven und der sozialen Dimension zu wenig Beachtung schenkt; denn die Ausbildung der Motive vollzieht sich in einer Wechselwirkung individueller und sozialer Komponenten im kognitiven und im affektiven Bereich. Das gilt für das Leistungsmotiv ebenso wie für alle anderen Motive, z. B. auch für das angesichts des um sich greifenden Terrorismus für die Gesellschaft von heute besonders bedeutungsvolle Aggressionsmotiv.

Die Entstehung eines ausgeprägten Leistungsmotivs beginnt zwar in der frühen Kindheit, reicht aber darüber hinaus weit in die Zeit des schulischen Lernens hinein. Im Schulalter machen Eltern und Lehrer bestimmte Kausalfaktoren für die Leistungen ihrer Kinder bzw. Schüler verantwortlich und verhalten sich entsprechend diesem Urteil. Das Verhalten der Eltern und Lehrer beeinflusst wieder nachhaltig die Hoffnung der Kinder auf Erfolg, ihre Furcht vor Mißerfolg und ihr Anspruchsniveau (*Schiefele* 1974, S. 282). An diesem Sachverhalt zeigt sich die Bedeutung der affektiven Dimension für das Leistungsmotiv. Es sind ja emotionale Variablen – die Angst vor Mißerfolg und ihr Korrelat, die Erfolgszuversicht –, die leistungsrelevante Motive negativ oder positiv beeinflussen (a.a.O., S. 284).

Motive bestimmen nicht nur weitgehend, was und wie gelernt wird, sie werden selbst gelernt durch Einsicht und durch Verstärkung, wobei der Nachahmung keine geringe Bedeutung zukommt. Bei der Entstehung der Motive durch Imitationslernen wird die Relevanz der sozialen Dimension besonders deutlich. Hier entstehen ja Handlungsmotive aufgrund wahrgenommenen Verhaltens. Wer es nicht dem Zufall überlassen will, welche Motive gelernt werden, kann es daher nicht unbeachtet lassen, welches Verhalten im Berufsleben, in den Medien, in der Schule, im Straßenverkehr usw. wahrgenommen und welche diesen Wahrnehmungen zugrundeliegenden Verhaltensmotive vermutet und als vernünftig und nachahmenswert empfunden werden.

Wahrgenommenes wird gerade dann nachgeahmt und gelernt, wenn genügend Anreize dafür gegeben sind, das Beobachtete in die Tat umzusetzen. Daraus dürfte sich eine Möglichkeit ergeben, unerwünschte Motivationsvorgänge zu beeinflussen. Was damit gemeint ist, darf der Verfasser vielleicht an einem Beispiel aus dem Bereich der Verkehrserziehung demonstrieren. In Österreich stand vor einigen Jahren die Einführung des Bonus-Malus-Systems in der Kraftfahrzeug-Haftpflichtversicherung zur Diskussion. Dieses System wurde dann auch tatsächlich eingeführt. Damals stellten manche Diskussionsbeiträge in den Massenmedien die Behauptung auf, nach Einführung des Bonus-Malus-Systems würden die Fälle von Fahrerflucht ungemein zunehmen. Jeder Kraftfahrer, so mußte damals geradezu der Eindruck

entstehen, wäre ungeschickt und schlecht beraten, wenn er nach Verursachung eines Schadens dem Eigentümer des geschädigten Fahrzeuges seine Personalien an die Windschutzscheibe stecken würde. Derartige Vorgänge im öffentlichen Meinungsbildungsprozeß scheinen mir die Gefahr nahezu legen, daß durch Imitation stark überzeichneten Verhaltens die Motivation zur Fahrerflucht entstehen könnte, um den Versicherungs-Malus zu vermeiden, wenn es für den Schadensfall keine Zeugen gibt. Solche Gefahren könnten etwa im Rahmen der Verkehrserziehung aufgegriffen werden. Es könnte dargestellt werden, wie derartiges Vermeidungs- und Fluchtverhalten zu Zuständen im Straßenverkehr führen müßte, die den einzelnen vielfach noch schwerer treffen als ein vorübergehender Verlust des Versicherungs-Bonus für sein Kraftfahrzeug. Es kann, kurz gesagt, die Unvernünftigkeit derartigen Vermeidungs- und Fluchtverhaltens in ihrer ganzen Breite aufgezeigt werden. Solche Aufklärung würde wahrscheinlich viele durch ungünstige Konstellationen im Prozeß der öffentlichen Meinungsbildung entstandenen Anreize, durch Imitation zu lernen, ihres Anreizcharakters wieder entkleiden. Diese Aufklärung wäre um so wirksamer, mit desto größerer Anschaulichkeit sie durchgeführt würde.

### 1.3 Soziales Lernen als Lernziel

Der Ausdruck „Soziales Lernen“ wird nicht nur zur Bezeichnung eines Lernprinzips gebraucht. Mit diesem Ausdruck werden auch Lernziele bezeichnet, die nach dem Prinzip des „Sozialen Lernens“ vermittelt werden können. Leider wird in der deutschsprachigen Literatur nicht immer mit der wünschenswerten Klarheit zwischen diesen beiden Begriffen des „Sozialen Lernens“ unterschieden.

Nach *Prior* (1975, S. 106f.) lassen sich alle Interpretationen des Begriffes „Soziales Lernen“ – im Sinne eines Lernzieles – in ein Schema von vier Definitionen einordnen:

1. „Soziales Lernen“ als „Soziale Integration“: Diese Definition wird von *Klafki* vertreten, der dieses Lernziel als „Überwindung von Vorurteilen zwischen Kindern, die aus verschiedenen Sozialschichten stammen, ... Abbau von Bewußtseinsbarrieren (und) ideologischen Sperren, die einer Fundamentaldemokratisierung im Wege stehen“ (1970, S. 143f.) definiert.
2. Nach der Definition von *Becker* (1971, S. 96f., S. 106) bezeichnet „Soziales Lernen“ die nichtkognitiven und nichtpsychomotorischen Lernziele, z.B. Einstellungen, Werthaltungen, Wahrnehmungsfähigkeit und -bereitschaft, Gefühle, Bindungen, Angst, Zuversicht, Liebe und Haß.
3. Nach *Flitner* (1974, S. 43) ist unter „Sozialem Lernen“ in einem erweiterten Sinn die Sozialisationsaufgabe der Schule zu verstehen. Diese bestehe aus einer „Verschränkung von Schule und Jugendarbeit“ und einer „Verbindung von expressiven Bedürfnissen“ der Schüler mit den Lernmöglichkeiten der Schule.
4. *Rolff* und *Tillmann* (1974, S. 84) definieren „Soziales Lernen“ als strategisches Lernen, das auf die Vermittlung strategischen Handelns abzielt.

In Zusammenhang mit der Thematik dieses Artikels scheint es mir nicht sinnvoll, mich für eine dieser vier Definitionen zu entscheiden und auf diese Definition dann festzulegen. Damit will ich keinesfalls aber verhehlen, daß ich persönlich der zweiten Definition „Sozialen Lernens“ als der Summe aller nichtkognitiven und nicht-psychomotorischen Lerninhalte zuneige. Vielmehr scheint mir durch die ganze Bandbreite, die diese vier Definitionen umfassen, der Umfang der sozialen Dimension in ihrer Bedeutung für die Lernziele abgesteckt.

In Schule und Erwachsenenbildung können – darauf wurde bereits hingewiesen – die kognitiven Lernziele überbetont werden. Bei einseitiger Akzentsetzung auf das Kognitive verliert man die nichtkognitiven Lernziele leicht aus dem Auge. Infolge der gegenseitigen Verschränkung des kognitiven und der nichtkognitiven Lernbereiche gibt es aber kein kognitives Lernen, mit dem nicht auch Lernvorgänge in nonkognitiven Bereichen einhergingen. Diese sollten bewußt organisiert und damit zu *intentionalen* und *manifesten* Abläufen gemacht werden.

Leider geschieht das häufig nicht, gerade das Lernen im affektiven Bereich verläuft meistens *latent* und *inzidentell* und bleibt damit unkontrolliert. Vor allem wird aber die Zielrichtung dieses latenten Lernens durch den Zufall bestimmt. Wie bedauerlich das ist, wird einem besonders deutlich bewußt, wenn man sich vor Augen hält, was alles Inhalt des Lernens im affektiven Bereich ist.

## **2. Die Bedeutung der affektiven und der sozialen Dimension in Schule und Erwachsenenbildung**

### *2.1 Beispiele aus dem Bereich der Schule*

Die Auswirkungen latenten und inzidentellen Lernens sollen nur an wenigen Beispielen bewußt gemacht werden. Die Entstehung des Erfolgsstrebens auf Kosten anderer durch Konkurrenzdruck (wie sie z.B. *Henry* 1973 beschrieben hat) ist so bekannt, daß dessen Genese hier nicht weiter ausgeführt werden muß.

Sehr aktuell dürfte ein weiteres Problem sein, nämlich die emotional-soziale Verarmung der Schule. Man beklagt vielfach, daß die Schule infolge ihrer Strukturen und Organisationsweisen zu einer „inhumanen Schulfabrik“ geworden sei, die „die sozialen und emotionalen Bedürfnisse des Schülers enttäuscht“ (*Brenner* 1978, S. 2). „Die Schule (habe) sich in vieler Hinsicht an die Formen der arbeitsteiligen industriellen Produktion angeglichen. Stoffverteilung und Stundenpläne (hätten) mit dem Fließband einiges gemeinsam. Wissen (werde) zusammensortiert und mit Hilfe der Unterrichtstechnologie in Schülerhirnen verschraubt“ (*Platzer* 1978, S. 20). Die Fachleistungsdifferenzierung führt dazu, daß die schon durch ihr niederes Begabungs- und Leistungsniveau benachteiligten Schüler der niedersten Fachleistungsgruppen (C-Kurs, 3. Leistungsgruppe) hinsichtlich des Angstabbaus, des Wohlbefindens in der Schule (*Fend* 1976; *Specht* 1976) und hinsichtlich der Sympathiebeziehungen zu ihren Mitschülern noch weiter benachteiligt sind (*Adolf-Wiesner* 1980; *Bernhardt* 1976; *Petri* 1975; *Schorb* 1977).

Dieses hier nur exemplarisch angerissene Unbehagen gegenüber der Schule von heute resultiert zum Großteil daraus, daß die Schule immer noch oder schon wieder fast ausschließlich das kognitive Lernen zum Gegenstand der von ihr organisierten Lernprozesse macht. Das ist eigentlich verwunderlich. Alle Schulreformen der Zeit seit dem 2. Weltkrieg waren doch in dem Bemühen angetreten, die Schule zu humanisieren. In der Erziehungswissenschaft und in der Lehrerbildung hatte man sich immer wieder vor Augen geführt, daß die Schule ihr unveräußerliche Aufgaben in den nonkognitiven Lernbereichen wahrzunehmen habe, auch wenn ihr das bislang ungewohnt wäre. Alle diese Bemühungen – ich denke, der Leser wird mit mir übereinstimmen, daß sie aufrichtig gemeint waren und vielfach mit einem bewundernswert starken Engagement unternommen wurden – waren anscheinend fruchtlos oder haben das Gegenteil des von ihnen intendierten Zieles bewirkt. Soll man daraus die Folgerung ziehen, in der Schule müßte nun endlich Ruhe einkehren, dann käme alles schon von selbst ins rechte Lot? Ähnlich kann man es in österreichischen Blättern zuweilen lesen (*Karg-Bebenburg* 1981).

Ein Grund für die emotional-soziale Verarmung der Schule dürfte in der Bundesrepublik Deutschland der Numerus clausus sein. Dieser kann aber nicht die einzige Ursache sein, weil eine ganz ähnliche Entwicklung der Schule in den emotional-sozialen Dimensionen auch in Österreich festzustellen ist.

Eine weitere Ursache für das emotional-soziale Defizit in der gegenwärtigen Schule könnte in einer bisher weitgehend unbeachtet gebliebenen Wechselwirkung zwischen schulischen Innovationen und latenten Lernprozessen im affektiven Bereich bei den betroffenen Lehrern liegen. *Knapp* (1981) fand z.B. bei einer Untersuchung über die Auswirkung von Differenzierungsmaßnahmen auf Schülermerkmale im sozialen und emotionalen Bereich keine negativen Auswirkungen der Organisationsform der Fachleistungsdifferenzierung unmittelbar auf den sozial-emotionalen Bereich der Schülerpersönlichkeit. Er stellte aber „massive Verschlechterungen in der Einstellung zur Schule und zum schulischen Lernen“ (a.a.O., S. 67) fest, die wahrscheinlich „durch unerwünschte Verhaltensweisen des Lehrers, der in einer leistungsdifferenzierenden Schulorganisation unterrichtet“, vermittelt werden (a.a.O., S. 68). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, daß es vielleicht ein Fehler in der Schulentwicklung der vergangenen Jahre war, daß man sich einerseits um eine Reform der Schulorganisation bemüht hatte und andererseits um eine Erneuerung der Unterrichtsgestaltung, der Zusammenhang dieser beiden Komponenten untereinander und mit der Entstehung von Einstellungen der Lehrerschaft zu schulischen Innovationen aber weitgehend unbeachtet geblieben ist. Mit dieser Vermutung würde auch der Sachverhalt übereinstimmen, daß die bittersten Vorwürfe gegen die Schule und ihre schädigende Auswirkung auf die Emotionalität und die sozialen Interaktionen der Schüler gerade aus dem Mund von Lehrern stammen, wie beispielsweise der folgende:

„Ich bin an einem Schulzentrum, wo es drei Schulen gibt. Das Gymnasium, die Realschule und die Hauptschule. So etwas Unpersönliches kann man sich kaum vorstellen. Den Schüler kann man mit einer Nummer vergleichen. Außerdem arbeitet man nicht für sich, sondern gegen die anderen, da die Zensuren aus dem Durch-

schnitt der Klasse errechnet werden. Meiner Meinung nach sind die Anforderungen zu hoch – nicht körperlich, sonder seelisch“ (Scheffler 1976; zit. nach Brenner 1978).

Möglicherweise hätte man bei manchen schulischen Innovationen der letzten Jahre die betroffenen Lehrer viel gezielter und intensiver auf die bevorstehenden Neuerungen vorbereiten müssen. Daß dies nicht in ausreichendem Maße geschehen ist, könnte zu Verunsicherung in der Lehrerschaft, im Gefolge davon zu unerwünschtem Lehrerverhalten und in weiterer Folge zu einer Verschlechterung der Einstellung der Schüler zur Schule geführt haben.

In der österreichischen Bundeshauptstadt wurde im Schuljahr 1980/81 ein Forschungsprojekt zur Verminderung der Schulangst vom Stadtschulrat für Wien, dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien, Abteilung für Pädagogische Tatsachenforschung, und der Lehrkanzel für Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung an der Universität Wien (Prof. *Olechowski*) durchgeführt. Die Ergebnisse, die unmittelbar vor der Veröffentlichung stehen, zeigen deutlich, daß die Einladung und Teilnahme von Lehrern an einem Lehrerverhaltenstraining ein geeignetes Mittel ist, bei deren Schülern Schulunlust (wie sie durch die SU-Skala des AFS gemessen wird) abzubauen (*Juna und Severinski* 1982). Es wäre in diesem Zusammenhang interessant, wie weit z.B. Lehrerverhaltenstraining eine geeignete flankierende Maßnahme bei schulischen Reformen wäre, um unerwünschtem Lehrerverhalten vorzubeugen. Eine andere Maßnahme gegen die emotional-soziale Verarmung der Schule bei schulorganisatorischen Veränderungen könnte in größerer Flexibilität bei der Differenzierung im Schulsystem bestehen, wie sie unter der Bezeichnung „Neue Mittelstufe“ von einem Wiener Arbeitskreis für die Sekundarstufe I (*Olechowski und Weinzierl* 1981) vorgeschlagen wurde. „Das Modell, ‚Neue Mittelstufe‘ sieht in allen Fächern Phasen vor, bei welchen in niveaudifferenzierten, leistungsmäßig in sich homogenen Gruppen gezielte Information vermittelt wird, und andererseits Phasen, wo alle Schüler gemeinsam unterrichtet werden; in solchen heterogenen Gruppen ... könnte z.B. ‚Projektunterricht‘ gemacht werden oder könnten Übungsphasen stattfinden“ (*Olechowski* 1981, S. 37). Von dieser Maßnahme darf erwartet werden, daß Schulzentren keinen Umfang annehmen, bei dem sich der einzelne nur mehr als Nummer vorkommt. Weiters würden die Schüler anstatt erbarmungslosen Konkurrenzstrebens lernen, daß der am meisten profitiert, der sich am intensivsten bemüht, schwächeren Mitschülern weiterzuhelfen (a.a.O., S. 40).

Besondere Aufmerksamkeit könnte der affektiven und sozialen Dimension in der Kunsterziehung, also in den Unterrichtsfächern bildnerische Erziehung, Musikerziehung und im Literaturunterricht, geschenkt werden. *Pütz* (1979) weist auf die Bedeutung der mit Musik verbundenen emotionalen Prozesse gegenüber kognitiven, formalen Kenntnissen und der Zusammenarbeit des Musikunterrichts mit dem Kunst- und Sprachunterricht hin. Er zeigt an konkreten Unterrichtsbeispielen auf, wie das Medium Musik einen Beitrag zur Überwindung der Angst vor Leistungsdruck, übermäßigen Anpassungsforderungen, eingeschränkten emotionalen Ausdrucksvermögens, mangelnder Möglichkeit zur Individualisierung, fehlender Zu-

kunftperspektiven, von Schwierigkeiten, solidarisch zu handeln, und geringer Leistungsmotivation zu leisten vermöchte (a.a.O., S. 193 ff.). Dem Praktiker mögen dort gebotene Beispiele als ungewohnt und (daher?) unrealistisch erscheinen. Für den Vertreter der Erziehungswissenschaft könnte es ein lohnendes Unternehmen sein, den therapeutischen Anspruch eines solchen kunstdidaktischen Konzepts empirisch zu überprüfen. Neben den therapeutischen Möglichkeiten müßte aber auch die kaum zu überschätzende Bedeutung dieser musischen Fächer für das weitere Leben der Schüler gerade im Freizeitbereich (Besuch von Konzerten, Ausstellungen und dgl.) gesehen werden (Olechowski 1981, S. 37). In diesen Fächern könnten – wenn sie nicht von Vertretern anderer Fächer und Eltern abgewertet würden und es Lehrern der musischen Fächer nicht oft an Selbstbewußtsein und den nötigen Hilfestellungen fehlte – individuelle und soziale Lernprozesse besonders auch im affektiven Bereich organisiert werden, die von unabschätzbarer Bedeutung für eine emotional angepaßte Lebensgestaltung im Jugend- und im Erwachsenenalter sein könnten.

## 2.2 Beispiele aus dem Bereich der Erwachsenenbildung

Wie für den schulischen Bereich, möchte ich mich auch hier damit begnügen, das Problem durch wenige Beispiele anzureißen.

Für den Bereich der Schule wurde gezeigt, daß unerwünschte Verhaltensweisen von Lehrern zu einer Verschlechterung der Einstellung der Schüler zur Schule und zum schulischen Lernen führen können. Diese Gefahr besteht wahrscheinlich auch in der Erwachsenenbildung und für den Erwachsenenbildner. Die Reflexion und Planung von Lernprozessen im affektiven Bereich sollte sich daher nicht nur auf die Teilnehmer an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung erstrecken, sondern auch die Erwachsenenbildner einbeziehen.

Tietgens (1981) weist auf die Bedeutung der verschiedenen Formen der Prozeßartikulation (Unterweisung, Unterricht, Information, Diskussion, Gespräch, Sensibilisierung für Symbolqualitäten, Anregung zu gestaltender Tätigkeit und Projektarbeit) hin. Diese werden in der Erwachsenenbildung vielleicht weniger beachtet als im Bereich des schulischen Lernens, sind hier aber sicher nicht von geringerer Bedeutung für die Effizienz der Bildungsprozesse. Selbstverständlich stehen diese Formen der Projektartikulation in engem Zusammenhang mit den Dimensionen individuellen und sozialen Lernens (als Lernprinzip). Durch diese werden aber nicht nur Lernprozesse im kognitiven, sondern auch solche im affektiven und im psychomotorischen Bereich angestoßen. Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, die sich ausschließlich sogenannter „frontaler“ Darbietungsformen bedienen, werden bei den Teilnehmern noch mehr als bei Schülern zu emotionaler Verstimmtheit führen. Erwachsenenbildung darf nicht nur sachorientiert, sie muß vor allem teilnehmerorientiert sein. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, unter Bezugnahme auf die Lernvoraussetzungen der Teilnehmer, die Interaktionsstruktur der Lerngruppe und die Art der Anforderungen, die sich aus dem zu Lernenden

ergeben, entsprechende Formen der Artikulation der Lernprozesse zu wählen (a.a.O., S. 45 ff., 196 ff.).

In engem Zusammenhang damit steht wieder die Frage einer adäquaten Ausbildung und Weiterbildung von Veranstaltungsleitern in der Erwachsenenbildung. Vielfach sind besonders nebenamtlich in der Erwachsenenbildung beschäftigte Leiter von Veranstaltungen schlechter auf ihre spezielle Aufgabe hin ausgebildet als Lehrer auf die des Schulunterrichts.

Wenn bei Lehrern Versuche einer Optimierung des Unterrichts zu Verunsicherung und unerwünschtem Verhalten führen, könnte dasselbe eintreten, wenn derartige Forderungen nach einer verbesserten Organisation von Veranstaltungen schlecht ausgebildete und daher überforderte Erwachsenenbildner treffen. Um hier nicht in denselben Fehler wie bei den Schulreformen der letzten Jahrzehnte zu verfallen, könnten Verbesserungsversuche vielleicht bei der Organisation einer entsprechenden Weiterbildung der Erwachsenenbildner beginnen. Das betrifft auch all jene nebenamtlich in der Erwachsenenbildung Tätigen, die hauptamtlich als Lehrer an Schulen unterrichten. Denn die Lernvoraussetzungen, die Interaktionsstrukturen, die Art der Anforderungen, die sich aus dem zu Lernenden ergibt, und zum Teil sogar die Artikulationsformen für Lernprozesse sind bei Erwachsenen anders als im Bereich des schulischen Lernens.

In der Erwachsenenbildung ist die soziale und die affektive Dimension nicht nur hinsichtlich der Form, in der Veranstaltungen organisiert werden, bedeutsam. Vom Gegenstand solcher Veranstaltungen her sollten die musischen Bereiche der bildenden Kunst, der darstellenden Kunst (z. B. das Laienspiel), der Literatur und der Musik nicht unterschätzt werden. Diese Bereiche können sowohl therapeutische Funktion haben als auch Bedeutung für die Lebens- und Freizeitgestaltung. Man denke in diesem Zusammenhang nur, wie viele indirekte und direkte Impulse für eine künstlerische Gestaltung des Wohnraumes von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung ausgehen könnten. Unmittelbar auf der Hand liegen die weiteren Möglichkeiten für die Freizeitgestaltung durch Lektüre, Theater-, Opern- und Konzertbesuch, den Schallplattenkonsum, Hausmusik und Laienspiel. Beispiele zur Organisation musikpädagogischer Lernsituationen mit Erwachsenen, alten Menschen und gemischten Gruppen bietet das Handbuch von *Finkel* (1979).

In der Erwachsenenbildung erfreuen sich aber auch die Themenbereiche des zwischenmenschlichen Verhaltens, Partnerschaftsprobleme, zwischenmenschliche Kooperation in Beruf und Freizeit, Möglichkeiten zur Bewältigung menschlicher Grenzsituationen wie Krankheit und Tod zunehmender Nachfrage. „All dies weist auf ein Bewußtsein von neuen Dimensionen menschlichen Selbstwertempfindens hin und verlangt über die Aneignung von abprüfbaren Fertigkeiten und den Umschlag von Wissensbeständen hinaus nach Vertrautheit mit emotionalen Grundorientierungen“ (*Prokop* 1980, S. 6f.).

Auf zwei Bereiche der Erwachsenenbildung, für die die affektive und die soziale Dimension von besonderem Interesse sind, soll noch eigens hingewiesen werden: das sind der Bereich der Einstellungsveränderung und der Motivation.

Einstellungen werden weitgehend nach den Prinzipien des Nachahmungslernens und der Konditionierung gelernt. Daher müssen aber auch Einstellungsveränderungen zu einem beträchtlichen Teil über Lern- und Lösungsprozesse besonders im affektiven und im psychomotorischen Bereich verlaufen (*Schmidt 1975*). Hier fände die Erwachsenenbildung ein weites Betätigungsfeld, wie die Einstellung gegenüber dem eigenen Älterwerden (*Radebold 1981*), aber auch die Einstellung gegenüber einer „gesunden Lebensführung“ oder einer „in Jahrzehnten gewachsenen Wegwerfmentalität“ (*Prokop 1980, S. 6.*)

Stellt man sich die Frage, wie man Erwachsene zur Teilnahme an Veranstaltungen motiviert, ist besonders auf die Vermeidung chronischer Frustrationen zu achten. Durch Setzung *erstrebener* und *erreichbarer* Ziele wäre eine hohe Zugangsmotivation sicherzustellen (*Olechowski 1976, S. 220f.*). Für die Verbesserung der Durchhaltungsmotivation weist *Olechowski* auf die Wichtigkeit der Ausstellung von Zertifikaten oder Zeugnissen hin. Diese könnten, wenn mit ihrem Erwerb Berechtigungen verbunden werden, die Sozialchancen und über diese affektive Komponente weiter die Motivation steigern (a.a.O., S. 238f.).

Die affektive und die soziale Dimension sind aber nicht nur für die Lernmotivation wichtig. Umgekehrt ist gerade für ältere Menschen das Durchlaufen von Lernprozessen (im kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich) Voraussetzung für das subjektive Wohlbefinden und „ein wirksamer Schutz gegen das mit zunehmendem Alter oft auftretende Gefühl der Einsamkeit“ (a.a.O., S. 237).

Als *Konsequenzen*, die sich aus der Bedeutung der affektiven und der sozialen Dimension für Schule und Erwachsenenbildung ergeben, lassen sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – zusammenfassen:

1. Erzieher, Lehrer und Erwachsenenbildner schaffen günstige Voraussetzungen für das Lernen der sie Beobachtenden, wenn sie sich um ein Verhalten bemühen, dessen Nachahmung erwünscht ist.
2. Sie sollten bestrebt sein, bei den Lernenden Angst und Mißerfolg abzubauen und Erfolgsszuversicht zu wecken, um die Ausprägung leistungsrelevanter Motive zu fördern.
3. Den Lernenden sollten vielfältige und starke Anreize geboten werden, erwünschtes Verhalten nachzuahmen und durch Imitation zu habituierten.
4. Die Inhalte des Lernens im affektiven Bereich sollten reflektiert, bewußt organisiert und damit zu Zielen manifesten und intentionalen Lernens gemacht werden.
5. Die Reflexion und Planung der Lernprozesse im affektiven Bereich dürfte sich nicht nur auf die Schüler erstrecken, sondern sollte auch auf Lehrer und Erwachsenenbildner ausgedehnt werden.
6. Von diesem Aspekt her sollten die therapeutischen Möglichkeiten der Musik, der Literatur, der bildenden und der darstellenden Kunst sowie die große Bedeutung dieser zu wenig beachteten Bereiche für die Lebensgestaltung von Schülern und Erwachsenen nicht übersehen werden.
7. In der Erwachsenenbildung sollten Hilfen zur emotionalen Grundorientierung in Bereichen des zwischenmenschlichen Verhaltens und menschlicher Grenzsituations

tionen, der Einstellung gegenüber dem eigenen Älterwerden und einer ausgeglichenen Lebensführung geboten werden.

8. Zur Erhaltung des subjektiven Wohlbefindens und zur Vermeidung des mit zunehmendem Alter oft auftretenden Gefühles der Einsamkeit sollten alternde Menschen motiviert werden, bis ins hohe Alter hinein Lernprozesse zu durchlaufen.

9. Zum Aufbau und zur Erhaltung der Lernmotivation sollten Frustrationen (besonders solche, die durch das Gefühl der Überforderung entstehen) vermieden werden.

### Literatur

- Adolf-Wiesner, A. et al.: Soziale Integration in integrierten Gesamtschulen. Diplomarbeit. (Hrsg. und als Manuskript vervielfältigt v. Institut für Soziologie der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.) Wien 1980.
- Bandura, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Klett-Cotta, Stuttgart 1979.
- Becker, G.: Soziales Lernen als Problem der Schule. In: Schäfer, W., et al.: Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1971.
- Bernhardt, M., et al.: Soziales Lernen in der Gesamtschule. Eine empirische Studie. Juventa, München 1976.
- Brenner, G.: Emotional-soziale Verarmung in der Schule und Gruppenpraxis. Z. f. Gruppenpädagogik 4 (1978)1, 2–17.
- Fend, H.: Sozialisierungseffekte der Schule. (Soziologie der Schule II.) Beltz, Weinheim 1976.
- Finkel, K. (Hrsg.): Handbuch Musik und Sozialpädagogik. Bosse, Regensburg 1979.
- Flitner, A.: Sozialpädagogik und Schule. Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes 25 (1974), 43–47.
- Heckhausen, H.: Einflussfaktoren der Motiventwicklung. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie II (Bearb. Neuausg. d. Studienbegleitbriefe zum Funkkolleg Päd. Psychologie.) Beltz, Weinheim 1976, S. 107–139.
- Henry, J.: Der erlebte Alptraum. b:e 5 (1973), 23–26.
- Juna, J., N. Severinski: Darstellung der ersten Ergebnisse des Schulangstprojektes. (Unveröffentlichter Zwischenbericht an die Mitglieder der Projektgruppe. Erstellt am Institut f. Erziehungswissenschaften der Universität Wien.) Wien 1982.
- Karg-Bebenburg, G.: Spiel mit Etiketten. SPÖ: Einheitsschule für Einheitsschüler. In: Präsent (Österreichische Wochenzeitung) v. 14. Mai 1981, 1–2.
- Klafki, W., et al.: Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Westermann, Braunschweig 1970.
- Knapp, A.: Auswirkungen von Differenzierungsmaßnahmen auf Schülermerkmale im sozialen und emotionalen Bereich. (Unveröffentlichter Abschlußbericht eines Forschungsprojektes für die Deutsche Forschungsgemeinschaft.) 1981.
- Krathwohl, D., et al.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Beltz, Weinheim 1975 (engl.: New York 1964).
- Lenz, W.: Grundlagen der Erwachsenenbildung. Kohlhammer, Stuttgart 1979.
- Miller N.E., J. Dollard: Social learning and imitation. Yale Univ. Pr., New Haven 1941, 31947.
- Olechowski, R.: Psychologie des Erwachsenen. In: Olechowski, R., H. Zdzizil: Anthropologie und Psychologie des Erwachsenen. (Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 3) Kohlhammer, Stuttgart 1976, S. 111–558.
- Olechowski, R.: Neue Mittelstufe – Skizze eines Schulmodells. Probleme der gegenwärtigen österreichischen Schulorganisation im Bereich der Zehn- bis Vierzehnjährigen – Alternativen. In: Olechowski, R., E. Weinzierl (Hrsg.): Neue Mittelstufe. Skizze eines Modells für die Sekundarstufe I. (Schriftenreihe der Wiener Katholischen Akademie: Religion, Wissenschaft, Kultur Bd. 3.) Herder, Wien 1981.
- Petri, G.: Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. (Arbeitsberichte Reihe II/Nr. 6, hrsg. v. Bundesministerium für Unterricht und Kunst: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung.) Graz 1975.
- Platzer, K.-R.: Bewirken die Schulreformen eine emotionalsoziale Verarmung in der Schule und Gruppenpraxis? Z. f. Gruppenpädagogik 4 (1978) 1, 18–31.

- Prior, H.:* Soziale Organisation der Gesamtschule und soziales Lernen. *Die Deutsche Schule* 2 (1975), 98–115.
- Prokop, E.:* Nichkognitives Lernen in der Erwachsenenbildung. *das forum* 20 (1980) 1, 6–9.
- Pütz, W.:* Musik in der allgemeinbildenden Schule aus sozial-pädagogischer Sicht. In: *Finkel, K.*, 1979, S. 193–199.
- Radebold H.*, et al.: *Therapeutische Arbeit mit älteren Menschen.* Lambertus, Freiburg i.Br. 1981.
- Rolff, H.-G., K.-J. Tillmann:* Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis. In: *Rolff, H.-G.* (Hrsg.): *Strategisches Lernen in der Gesamtschule.* Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1974.
- Schade, B.:* Psychologie des sozialen Lernens. In: *Lohmann, Ch.* (Hrsg.): *Schule als soziale Organisation.* Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1978.
- Schiefele, H.:* Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. Ehrenwirth, München 1974.
- Scheffler, A.:* zit. nach *Brenner, G.*, 1978.
- Schmidt, H.-D.*, et al.: *Soziale Einstellungen (Grundfragen der Psychologie).* Juventa, München 1975.
- Schorb, A.O.* (Hrsg.): *Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 1971–1976.* Klett, Stuttgart 1977.
- Specht, W.:* Lieber Hauptschule als C-Kurs? Zur Lage leistungsschwächerer Schüler in integrierten Gesamtschulen und im gegliederten Schulsystem, *Gesamtschule* 3 (1976), 10–16.
- Tausch, R., A.-M. Tausch:* *Erziehungspsychologie,* Hogrefe, Göttingen 1979.

Verfasser: Dr. Nikolaus Severinski, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität, Garnison-gasse 3, A-1090 Wien.