

Bönsch, Manfred

## **Beziehungsdidaktik. Zur Neustrukturierung Sozialen Lernens**

*Die Deutsche Schule (1992) 3, S. 300-313*



Quellenangabe/ Reference:

Bönsch, Manfred: Beziehungsdidaktik. Zur Neustrukturierung Sozialen Lernens - In: Die Deutsche Schule (1992) 3, S. 300-313 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328673 - DOI: 10.25656/01:32867

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328673>

<https://doi.org/10.25656/01:32867>

### **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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

---

Jürgen Baumbach

**Regionale Schulentwicklungsplanung in Ostdeutschland**

260

*Die Bildungsplanung in den neuen Bundesländern hat es nicht nur mit schulinternen Problemen zu tun, sondern sie muß sich mit einer ganzen Reihe externer (regionaler, demographischer) Faktoren auseinandersetzen. Nicht zuletzt dürfte es schwierig sein, das Bildungs(wahl)verhalten der Eltern zu antizipieren.*

Peter Rost und Anne Wessel

**Schulwahl – ein neues Problem für Schüler und Eltern in Ostberlin**

272

*Das „neue“ Bildungswesen in den neuen Bundesländern gibt den Eltern die Chance, für ihre Kinder zwischen verschiedenen Schulformen zu wählen. – Wie nehmen sie diese Chance wahr, welche Angebote finden Resonanz, welche Erwartungen sind damit verbunden? Eine erste Bilanz versucht, diese Fragen zu klären: Mit einem bedrückenden Ergebnis!*

Günter Schreiner

**Demokratie-feindliche Schule dort, demokratie-freundliche Schule hier?**

**Eine vergleichende Erkundung bei SchülerInnen der 11. Klassenstufe in Ost- und Westdeutschland**

282

*Die Schule der DDR habe ihre Schülerinnen und Schüler indoktriniert und ihre Bereitschaft zum sozialen, politischen Engagement untergraben. – Solche Urteile werden durch eine vergleichende Untersuchung nicht bestätigt. Im Gegenteil: Der Erziehung zur Demokratie stellen Schülerinnen und Schüler in westlichen Schulen gar kein so gutes Zeugnis aus.*

*„Beziehungsstrukturen“ sind bekanntermaßen ein wichtiger Zielbereich didaktischen Handelns. Hier wird eine umfassende Kriteiensammlung zu Komplexen wie Lehrerverhalten, Schulklima, Schulleben, Unterrichtskonzepte usw. vorgestellt. Diese Kriterien können hilfreich sein, wenn Kollegien ihre Arbeit unter dem Aspekt des Sozialen Lernens weiterentwickeln wollen.*

Gabriele Schöll

**Selbständiges und aufmerksames Lernverhalten in Phasen Freier Aktivitäten**

Ergebnisse zweier Beobachtungsstudien

314

*Offenere Unterrichtsformen wecken neuerdings viel Engagement und Begeisterung. Ebenso wichtig ist es aber, kritisch hinzusehen, welche Prozesse in solchen Lernphasen wirklich ablaufen. Dies wird hier in Hinblick auf Selbständigkeit und Aufmerksamkeit systematisch zu erfassen versucht. Die Untersuchung soll dazu beitragen, die Möglichkeiten offener Unterrichtsformen realistisch einzuschätzen.*

Melitta Gerich und Eiko Jürgens

**Wochenplanarbeit als Methode der Inneren Differenzierung**

Erfahrungen eines Praxisversuchs in der 5. und 6. Jahrgangsstufe

328

*Offenere Unterrichtsformen verändern nicht nur in der Grundschule den Unterricht konsequent. Auch in der Orientierungsstufe können sie dazu beitragen, die ursprünglichen Zielsetzungen einer weitgehend selektionsfreien Schulstufe mit Integration und innerer Differenzierung besser zu realisieren.*

Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper

**„Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep!“**

Koedukation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern

348

*Über Koedukation ist in dieser Zeitschrift wiederholt geschrieben und gestritten worden. Hier kommen nun die Betroffenen zu Wort: Diese begrüßen die Trennung der Geschlechter keineswegs – obgleich die Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen nicht unproblematisch sind. – Weitere konzeptionelle Überlegungen sind nötig.*

Uwe Hameyer

**Der Funktionswandel von Lehrplänen**

Orientierungspunkte und Entscheidungsfelder der Lehrplanrevision

361

*Lehrpläne sollen helfen, die „Leitideen“ zeitgemäßen Unterrichts zu verwirklichen: Fächerübergreifendes Lernen, Grundbildung für alle und die Schlüsselprobleme soziokultureller Entwicklungsprozesse. Dies muß in den Entscheidungsfeldern Schule, Unterricht, Lernmedium und Lehrplanung umgesetzt werden. An einem Beispiel wird dieser Funktionswandel demonstriert.*

**Neuerscheinungen**

- Andreas Fischer: Das Bildungssystem der DDR  
Bernhard Muszynski (Hg.): Deutsche Vereinigung  
Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß  
Klaus Klemm, Wolfgang Böttcher und Michael Weegen: Bildungsplanung in den  
neuen Bundesländern  
Franzjörg Baumgart: Zwischen Reform und Reaktion  
Herbert Deppisch und Walter Meisinger: Vom Stand zum Amt  
Wilfried Breyvogel (Hg.): Piraten, Swings und Junge Garde  
Josef Hoben (Hg.): Der dornige Schulweg  
Eva Tesar (Hg.): Hände auf die Bank  
Reidar Myhre: Autorität und Freiheit in der Erziehung  
Hellmut Becker/Frithjof Hager: Aufklärung als Beruf  
Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik  
Werner Habel: Wissenschaftspropädeutik  
Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungs-  
reform

*Ausgang: ein Seminarerlebnis*

In einem Seminar zum Thema „integrierte Gesamtschule“ war intensiv über den Schwerpunkt „soziales Lernen“ gearbeitet worden. Als sich Erkundungen in einer IGS anschlossen, stellten die Studenten/-innen fest, daß sie den Unterrichtsalltag nicht anders empfänden als in jeder anderen Schule auch. Bis auf das Duzen zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen sei alles „stinknormal“! Von dem besonderen Anliegen „sozialen Lernens“ sei in den zugegebenermaßen selektiven Wahrnehmungen im Raster der Beobachtungsaufgaben nichts hängengeblieben.

Könnte es sein, daß sich der Alltag auch in reformerischen Schulen so zu alten Strukturen hin routinisiert hat, daß in der Tat besondere Anliegen, mit denen die IGS gegründet worden ist, keine große Rolle mehr spielen? Dies wäre dann Anlaß, um darüber nachzudenken. Im folgenden sollen anhand von *Kriterienbereichen* die Aspekte sozialen Lernens für den Unterrichtsalltag griffig herausgearbeitet werden.

*Der Grundsatz: Eine andere Qualität des Lernens*

Mit dem Begriff der *Beziehungsdidaktik* kann der Grundsatz beschrieben werden. In einer Zeit, in der ungebrochen geltende Normengerüste und Handlungskonventionen nicht mehr vorhanden sind, sind neue Orientierungen – und diese sind unerlässlich – nur in einer Art „andauerndem Vertragsdenken“ zu gewinnen. Die Würde auch des Schülers/der Schülerin ist unantastbar, und wenn er/sie als einzigartiges Individuum respektiert werden soll, ist eine schlichte Nachfolge-Erziehung nicht mehr möglich. Normen und Gebote sind gemeinsam im Nachdenken und Argumentieren zu finden. Es bedarf eines nicht unerheblichen Anteils der Unterrichtszeit, das gemeinsame Wert- und Normensystem im Diskurs zu gewinnen. Die Zeit dafür ist wichtig! Sowohl schulinterne Angelegenheiten (warum ist Pünktlichkeit sinnvoll? – warum ist das Erbringen von Leistung auf Dauer für jedes Individuum wichtig? – welcher Leistungsbegriff sollte zugrundeliegen?) wie die Dinge der Welt bekommen Sinn oder mindestens Erklärung nur, wenn man gemeinsam darüber nachdenkt und spricht.

Ethik, Religion, Sinn – lebensbestimmende Kategorien für jeden Einzelnen wie für jede Gemeinschaft – sind wohl nur im gemeinsamen Praktizieren und Darübersprechen zu entwickeln (ausführlicher: Bönsch, 1991).

Der inhaltliche Rahmen bestimmt sich durch das Grundgesetz und die Erklärung der Menschenrechte sowie den Bildungsauftrag des niedersächsischen Schulgesetzes:

(1) Die Schule soll im Anschluß an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der Schüler auf der Grundlage des Christentums, des

europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln. Erziehung und Unterricht müssen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und der Vorläufigen Niedersächsischen Verfassung entsprechen; die Schule hat die Wertvorstellungen zu vermitteln, die diesen Verfassungen zugrunde liegen.

Die Schüler sollen fähig werden,

die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen, nach ethischen Grundsätzen zu handeln sowie religiöse und kulturelle Werte zu erkennen und zu achten,

ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz zu gestalten, den Gedanken der Völkerverständigung zu erfassen und zu unterstützen, Kontakte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen,

sich Informationen zu verschaffen und sich ihrer kritisch zu bedienen, ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu entfalten und

sich im Berufsleben zu behaupten.

Die Schule hat den Schülern die dafür erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln. Dabei sind die Bereitschaft und die Fähigkeit der Schüler zu fördern, für sich allein wie auch gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erzielen. Die Schüler sollen zunehmend selbständiger werden und lernen, ihre Fähigkeiten auch nach Beendigung der Schulzeit weiterzuentwickeln.

(2) Die Schule soll Lehrern und Schülern den Erfahrungsraum und die Gestaltungsfreiheit bieten, die zur Erfüllung des Bildungsauftrags erforderlich sind.

### **1. Kriteriensatz: Beziehungsstrukturen**

Da in der Schule heute Vermittlungsdidaktik und Anstaltsrecht vorherrschen, kommen veränderte Beziehungsstrukturen zwischen Schülern und Schülerinnen sowie Lehrern und Lehrerinnen nur schwer zur Geltung. Schnell sind die alten Muster wieder vorherrschend: die einen sind die, die den Ton und die Aufträge vorgeben, die anderen sind die, die entsprechend zu reagieren haben. Wenn tendenziell Beziehungsstrukturen angestrebt werden könnten, die *Subjekt-Subjekt-Beziehungen* zum Inhalt haben, wäre die Überprüfung des Alltags an folgenden Kriterien möglich:

Gegenseitigkeit	Die Beziehungen sind auf Symmetrie und Gleichheit angelegt.
Einfühlungsvermögen	Jeder versucht, sich in die Situation des anderen hineinzusetzen, diese zu verstehen.

Einwirkungsfähigkeit	Jeder hat das Recht, verantwortlich auf die Lehr-/Lernsituationen einzuwirken.
Anerkennungsbereitschaft	Jeder ist bereit, Verabredungen und Anforderungen anzuerkennen und mitzutragen.
Transparenz	Lernziele und -inhalte sind verständlich und begründet.
Nachvollziehbarkeit	Die Anforderungen an beide Seiten sind nachvollziehbar und verstehbar, im günstigen Fall akzeptierbar.
Veränderbarkeit	Sie sind aber auch veränderbar von den Interessen und Bedürfnissen her.
Relevanz	Die Bedeutsamkeit kurzfristig wie langfristig ist gegeben bzw. sie wird immer wieder argumentativ hergestellt.

Wenn man diese Kriterien auf den Schulalltag auslegt, merkt man sofort, wie schwer sie zu realisieren sind. Sie basieren alle auf der Grundvorstellung, daß eine *Balance* möglich ist *zwischen Pflichten und Freiheiten*, zwischen Rechten und Pflichten, zwischen Nehmen und Geben, zwischen Individualität und Gemeinsamkeit. Wer immer nur Rechte in Anspruch nehmen wollte, würde vergessen, daß er um aushaltbarer Verhältnisse wegen auch Pflichten übernehmen muß. Wer immer nur seine Individualität pflegen wollte, muß zur Kenntnis nehmen, daß Gemeinsames dabei schnell verlorenght. Wer nur von sich her denkt, kann den Anderen nicht mehr verstehen. Wer sich nicht auf Verabredungen einlassen kann, macht erfreuliche und positive Leistungserlebnisse schwer möglich.

Umgekehrt gilt: wenn die Anforderungen, die die Schule stellt, nicht transparent sind, kann man schwer Sinn in ihnen finden. Wenn Normen nicht nachvollziehbar sind, kann man sie im Grunde nicht mittragen. Wenn man am Unterricht nicht mitgestaltend, verändernd und verbessernd beteiligt sein kann, bleibt nur das passive Aushalten, das schnell in Verweigerung übergeht. Wenn die Relevanz der gemeinsamen Arbeit nicht deutlich wird, wird Lernen schnell zum ungeliebten Muß.

Da solch ein hohes kommunikatives Niveau zunächst einmal eine Zielvorstellung meint, wird es immer wieder notwendig sein, die Stellvertreterrolle in bezug auf die Kriterien wahrzunehmen. Das meint für den Alltag, daß der Lehrer/die Lehrerin als Anwalt dieses intendierten Niveaus zur Aufrechterhaltung überhaupt realisierbarer Lernverhältnisse eine Reihe von Fragen von sich aus klärt, die Entscheidungen aber auch erklärt, um auf dem Wege zu den Kriterien zu bleiben.

Freilich gehört auch die ständige Bemühung dazu, Lehr-/Lernverhältnisse, die an den Kriterien orientiert sind, durch Gespräch, Überzeugung, Beispiel

und Argument anzustreben. Das verlangt Zeit, Unterricht kann nicht nur für die Bearbeitung von Inhalten bestimmt sein. Beziehungsdidaktik verlangt ihre Zeit. Wenn sie nicht reserviert wird, kann es nur zu einem sozialen Lernen kommen das Anpassung, Gehorsam, Unterordnung beinhaltet.

## 2. Kriteriensatz: Lehrerverhalten

Die alte Diskussion um die Führungsstile, besonders die Arbeiten von Annemarie und Reinhard Tausch sind hier zu nennen, hat genügend klar und differenziert unterschiedliche Lehrerverhaltensweisen und ihre Äquivalente auf der Schülerseite beschrieben. An sie sei hier erinnert:

Indikatoren für ein Lehrerverhalten, das	
a) kommunikationsfördernd ist (sozialintegrativer Führungsstil)	b) kommunikationsfeindlich ist (autoritärer Führungsstil)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Begründet eigenes Vorgehen</li> <li>- nimmt Vorschläge auf</li> <li>- gibt selbst Alternativen</li> <li>- wünscht Initiative</li> <li>- bittet um Beiträge</li> <li>- akzeptiert Kritik</li> <li>- fördert Gruppenarbeit</li> <li>- läßt über Vorgehen abstimmen</li> <li>- argumentiert bei Widerspruch</li> <li>- stellt sich selbst in Frage</li> <li>- bittet um Aufgabenerledigung</li> <li>- gibt häufiger Freiraum für selbständiges Tun</li> <li>- sieht Schüler als gleichberechtigten Gesprächspartner</li> <li>- erkennt seine Kompetenz und deren Grenzen</li> <li>- vertritt entschieden seine Auffassungen, besteht aber nicht auf deren uneingeschränkter Einhaltung</li> <li>- ist immer zu Hilfe bereit</li> <li>- stützt emotional, baut auf</li> <li>- vermeidet angsterzeugendes Klima</li> <li>- vermindert Leistungszwang</li> <li>- ermöglicht Erfolge</li> <li>- sucht bei Konflikten nach Kompromissen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schreibt alles vor</li> <li>- befiehlt ständig</li> <li>- duldet keinen Widerspruch</li> <li>- droht mit Strafe</li> <li>- wendet Zwang an</li> <li>- duldet keine Kritik</li> <li>- wünscht keine Initiative der Lernenden</li> <li>- läßt nur Ausführung der Befehle zu</li> <li>- läßt nur Einzelarbeit zu</li> <li>- droht bei Widerspruch</li> <li>- erlaubt keine Kritik an sich</li> <li>- gibt keinen Spielraum für selbständiges Tun</li> <li>- sieht im Schüler einen Untertan</li> <li>- stellt sich selbst nicht in Frage</li> <li>- besteht auf der Richtigkeit seiner Auffassungen</li> <li>- macht schlecht</li> <li>- kritisiert hart, destruktiv</li> <li>- operiert bewußt mit der Angst der Schüler</li> <li>- fordert uneingeschränkt Leistung</li> <li>- kümmert sich nicht um Erfolgsergebnisse</li> <li>- reagiert bei Widerstand unnachgiebig, hart.</li> </ul>

Bei Schülern, so ist die Annahme, treten korrespondierend zum erwünschten kommunikationsfördernden Verhalten des Lehrers Verhaltensmerkmale auf, die folgendermaßen aufzulisten sind:

## Indikatoren erwünschten Schülerverhaltens

### Selbständigkeit

- Aufbau des Wunsches, des Willens und der entsprechenden Fertigkeiten, ohne Hilfe anderer (vor allem Erwachsener) auszukommen
- Entwicklung und Förderung des Selbstvertrauens
- Lernen, selbständig Lebenssituationen zu bewältigen
- In Konflikt- und Problemsituationen (kritisch) Entscheidungen treffen lernen

### Neugier- und Fragehaltungen, Neigungen und Interessen

- Aufgeschlossenheit gegenüber Erscheinungen und Ereignissen in der Umwelt entwickeln
- Unbefangenheit, Offenheit, Fragen und Problematisieren allen Bereichen, allem Neuen gegenüber fördern
- Entdecken, Beobachten lernen
- Anerkennung und Entwicklung, Aufbau und Erweiterung spezieller Interessen
- Fähigkeit zur Verbalisierung und Fragen, Meinungen und Gefühlen entwickeln und fördern

### Initiative und Risikoverhalten

- Unternehmungsbereitschaft, Entschlußfähigkeit fördern
- Bereitschaft, den Anstoß zu einer Handlung zu liefern
- Einsatz für eine Meinung, eine Sache, einen anderen Menschen
- Einsatzbereitschaft, auch bei ungewissem Ausgang oder möglichen persönlichen Nachteilen

### Differenzierung der Wahrnehmung

- Differenzierung der visuellen, haptischen (den Tastsinn betreffenden) Wahrnehmung
- Sensibilisierung für Sinnreize
- Erfahrung dieser Reize
- Benennung ihrer Qualitäten

### Kritisches Denken und Urteilen

- Fähigkeit, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten
- Flexibilität des Denkens entwickeln
- Prüfen, Vergleichen, Werten; Kritikfähigkeit
- Vor- und Nachteile erkennen und gegeneinander abwägen
- Schlüsse ziehen lernen

### Herangehen an Probleme und Problemlösungsverhalten

- Freude am Problemlösen wecken (Rätsel)
- Probleme erkennen und aufgreifen
- Probieren und Lösungswege finden
- Kompromißbereitschaft entwickeln
- Lösungen durchführen lernen (Lösungstechniken)

### Kreativität und Produktivität

- Spontaneität und Phantasie entwickeln und fördern
- Experimentieren und Erfinden
- Anerkennung und Förderung ungewöhnlicher Ideen, Leistungen und Lösungen, neuartiger Ergebnisse
- Denk- und Handlungsbereitschaft (möglicherweise in Spannung mit konvergentem Denken, mit Konventionen).

Bei genügend umfangreicher Beobachtung des Verhaltens von Lehrern/-innen durch Kolleginnen/Kollegen oder Außenstehende müßten die kommunikationsfördernden Verhaltenselemente eindeutig häufiger auftreten als sog. kommunikationsfeindliche. Letztere werden sich in bestimmten Situationen nicht immer verhindern lassen. Aber in der Summe müßte die Tendenz eindeutig sein.

### 3. Kriteriensatz: das Klima an der Schule

Ganz wichtig für eine Schule ist das Klima, das an und in ihr herrscht. Zweifellos ist dieses zunächst einmal von den praktizierten Interaktionen bestimmt, dann aber sicher auch von den Arbeitsmodi und -tempi sowie den außerunterrichtlichen Ereignissen, die die Schulwoche und das Schuljahr bestimmen. Bessoth (Bessoth, 1989) hat umfangreiche Arbeiten dazu vorgelegt. Hier sollen Kriterien aufgelistet werden, die von Zeit zu Zeit von Lehrern/-innen und Schüler/-innen auf ihre positive, weniger positive oder gar negative Ladung hin eingeschätzt werden sollten, damit etwas von den Befindlichkeiten festgestellt und daraufhin dann ggf. Veränderungen initiiert werden könnten.

#### 3.1 Atmosphärische Gegebenheiten

	Positiv	Mittel	Negativ
- Welche Arbeitszufriedenheit herrscht bei Lehrer/-innen und Schüler/-innen vor?			
- Sind die Beziehungen im Alltag kooperativ und verständnisvoll?			
- Hält man sich gern in der Schule auf, auch über die Pflichtzeiten hinaus?			
- Sind Zuversicht und Freundlichkeit bestimmende Größen im Schulalltag?			
- Hat jeder genug Zeit für den anderen?			
- Kann sich jeder genügend einbringen?			
- Werden Probleme und Konflikte fair und offen ausgetragen ?			

#### 3.2 Arbeitsmodi und Arbeitstempi

	Positiv	Mittel	Negativ
- Wird Neues gut erklärt und dargestellt?			
- Kann man ohne negative Konsequenzen nachfragen?			
- Bekommt man genügend Zeit, um Neues zu verarbeiten, zu wiederholen, sich selbst anzueignen?			
- Ist der Unterricht in der Regel interessant und bereichernd?			
- Macht die Lernerbeit in der Regel Sinn?			
- Ist genügend Raum für Kooperation?			
- Wechseln die Methoden immer wieder, damit das Lernen Spaß macht?			

### 3.3. Schulleben

	Positiv	Mittel	Negativ
- Ist in der Schule häufiger was los (Sportveranstaltungen, Schulfeste, Klassenabende, Ausflüge, Schulfahrten u. a. m.)?			
- Haben die Schüler/-innen genügend Spielraum zur eigenverantwortlichen Gestaltung des Lernens und Lebens in der Schule?			
- Wird der Unterricht immer wieder ergänzt durch Exkursionen, Erkundungen, Projekte?			
- Kann man in den Pausen etwas Vernünftiges anfangen?			
- Gibt es im Lauf der Woche immer wieder Treffen mit anderen Klassen (z. B. Wochenschlußfeiern, freie Arbeit mit mehreren Klassen, Wochenanfangskreise u. a. m.)?			
- Gehören Reisen, Schullandheimaufenthalte, Praktika, Spieltage, Wandertage zum Schuljahr? - Ist dies evtl. wichtiger als der Unterricht?			

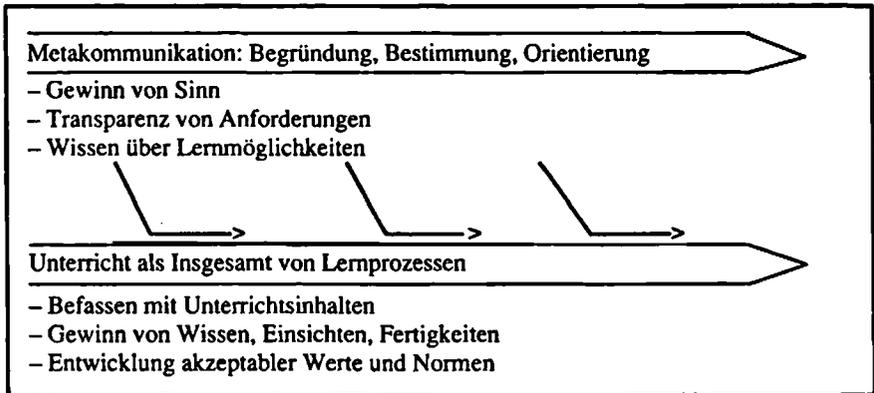
Wenn eine Schule sich bemüht, sich über diese drei Kriteriensätze immer wieder Auskunft zu holen, wie von den Beteiligten der Alltag eingeschätzt wird, wenn man über die Ergebnisse spricht und gemeinsam Veränderungen/Verbesserungen plant und realisiert, wird eine Produktivität und Reflexivität entstehen, die für gemeinsam wahrzunehmende Verantwortlichkeiten ganz wichtig ist. Es geht ja bei „Rückmeldungen“ nicht nur um Kritik („Herummotzerei“), es geht um interindividuelle Wahrnehmungen, die ausgetauscht werden und Anlaß für gemeinsame Initiative sind.

Der Schulalltag birgt zwei Probleme: Routinen greifen notwendigerweise Platz und sie sind häufig dominiert von den Belangen des Unterrichts. Und ewig ist zu wenig Zeit vorhanden! Die Vergewisserung darüber, wie das subjektiv erlebt wird, und gemeinsame Bemühungen um Veränderungen, wären entscheidende Bausteine einer Beziehungsdidaktik, der soziales Lernen wichtig ist. Ein Schulfest wird nicht von Lehrern/-innen für Schüler/-innen veranstaltet. Entweder ist es ein gemeinsames Anliegen oder es findet nicht statt.

#### 4. Kriteriensatz: Handlungsstrukturen des Unterrichts

Soziales Lernen kann sich bei herkömmlichem Unterricht (eine Lehrperson unterrichtet eine Klasse) nur in begrenzter Weise entwickeln. Die Beziehungsmuster sind rigide festgelegt. Davon war schon die Rede. Deshalb ist für Unterricht unter der hier verfolgten Perspektive wichtig, welche Handlungsstrukturen er anbieten kann.

**4.1 Das zu bevorzugende Unterrichtsmodell: Zwei-Ebenen-Modell**  
 Auf die Dauer hat Lernen nur Sinn, wenn ein Lernender jeweils weiß, warum er sich mit was zu welchem Ergebnis hin befassen soll. Der Unterrichtsplan des Lehrers/der Lehrerin muß zu seinem Lernplan werden können, ergänzt durch eigene Intentionen und Interessen. Der Sinn für Lernbemühung muß klar sein, das Verhältnis zu Lernanstrengungen und zu möglichen Lernergebnissen muß vorhanden sein. Dies kann am ehesten gelingen, wenn Lernen transparent wird, wenn Sinn entsteht, wenn die Übernahme von Sinn ermöglicht wird. Dies führt zu einem Zwei-Ebenen-Modell schulischen Lernens:



Gelingt die Realisierung dieses Unterrichtsmodells, müßte Lernen eine neue Qualität gewinnen, bekäme Unterricht eine neue Dimension.

#### 4.2 Kriteriensatz zur Realisierung

Auch hier wieder soll ein handhabbarer und zur ständigen Überprüfung verhelfender Kriteriensatz entwickelt werden.

- Subjektive Sinnvergewisserung	Ist Unterricht immer wieder mitbestimmt durch Lernintentionen der Lernenden selbst?
- Soziale / gesellschaftliche Sinnvergewisserung	Werden in der gemeinsamen Konstituierung von Sinn Unterrichtseinheiten begründet?
- Kommunikative Sinnvermittlung	Können Lehrer/-innen durch ihr Engagement/ihr Interesse Lernanliegen wichtig machen?
- Handlungsorientierte Sinnvermittlung	Können Handlungszusammenhänge (Projekte, Wahldifferenzierter Unterricht) Lernzusammenhänge schaffen, in denen Lernarbeit sinnvoll wird?
- Angebotsorientierte Sinnvermittlung	Können Zeit- und Materialstrukturen zu selbständig begründeter Lernarbeit anregen (Wochenplanarbeit, Freie Arbeit)?

Treten solche Lernanlässe und -begründungen relativ häufig auf, ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß auch die weniger gut begründbaren Lernanliegen Akzeptanz finden und damit das Lernen in der Schule die Qualität von Mit- und Selbstbestimmung bekommt. Die Offenlegung von Planung, von Pflicht und Freiraum, die Dialektik von Aufgetragenem und Selbstbestimmten müßte durch relativ häufiges Auftreten der oben entwickelten Kriterien machbar werden. Überzeugung, Argument, Engagement, Begeisterung, aber auch ein relativ großes Recht zu Nachfrage und ggf. auch Verweigerung wären praktische Konsequenzen.

### 4.3 Adäquate Unterrichts(teil-)Konzepte

Da Unterricht im letzten immer auf die Bearbeitung von Lerninhalten abzielt, ist für eine Beziehungsdidaktik wichtig, welche Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zugrunde liegen können. Man kann in der derzeitigen Situation folgende Teilkonzepte angeben, die hilfreich wären:

– Wahldifferenzierter Unterricht	Im Rahmen einer einzelnen Unterrichtseinheit werden Wahl- und Kooperationsmöglichkeiten angeboten.
– Wochenplanarbeit	Im Rahmen einer Unterrichtswochen gibt es Phasen (3, 4 oder mehr Unterrichtsstunden), in denen vorgegebene Aufgaben selbständig und zusammen mit anderen bearbeitet werden können.
– Freie Arbeit	Im Rahmen jeder Woche gibt es Phasen, in denen selbständig ausgewählte Aufgaben bearbeitet werden können.
– Projektarbeit	In gemeinsamer Vergewisserung werden inner- oder außerschulische Projekte geplant und durchgeführt.

Jede Schule könnte über das Schuljahr hinweg prüfen, mit welcher Häufigkeit und welchen zeitlichen Anteilen die oben skizzierten Teilkonzepte zur Realisierung kommen. Wenn sie gegenüber dem klassischen vermittelnden Unterricht einen Anteil von 25 – 35% bekommen würden, wäre dies sicher sehr beachtlich!

### 5. Kriteriensatz: „Schulleben“

Soziales Lernen kann sich nicht im Rahmen des Unterrichts erschöpfen. Für eine gute Schule ist dies nahezu ebenso wichtig, was gemeinhin „Schulleben“ genannt wird. Gemeint ist mit diesem Begriff die Beziehungskultur des Außerunterrichtlichen. Mit ihr ergibt sich wesentlich, was eine gute Schule ausmacht. Leben entfaltet sich in einer Schule in den Regeln und Routinen, in den Traditionen und Terminen, in den Anlässen und Angeboten von

Schulveranstaltungen. Während sie häufig nur als Beiwerk zum Unterricht verstanden werden, sind sie hier als essentielle Bestandteile von Schule gemeint. Wieder soll ein Kriteriensatz dazu verhelfen, das Programm einer Schule zu überprüfen bzw. auszubauen.

Schulfeste	Wieviel Feste, wieviel gelegentliche Schulfeste gibt es (Faschings-, Sommerfest u. a. m.)?
Schulfeiern	Gibt es im Lauf des Schuljahres Anlässe für ernste, feierliche Zusammentreffen?
Spieltage/musische Tage	Werden mehrere Male Spieltage/musische Tage für die ganze Schule durchgeführt?
Wandertage, Exkursionen	Wie oft gibt es für jede Klasse oder für die ganze Schule Wandertage/Exkursionen?
Schullandheimaufenthalte	Kommt jede Klasse einmal oder mehrere Male im Lauf der Zeit zu solchen Aufenthalten?
Reisen	Werden im festen Rhythmus Reisen durchgeführt?
Pausenkultur	Gibt es Pausen, die durch mehr bestimmt sind als durch das Freisein von Unterricht?
Theater-/Musikabende	Laden im Lauf des Schuljahres Klassen/AG's/Kurse zu Theater- und Musikabenden ein?
Wochenanfangstreffen	Gibt es dann und wann oder regelmäßig Veranstaltungen zum Wochenanfang?
Pädagogische Rückschauen	Werden klassenintern oder -übergreifend freitags/samstags sog. pädag. Rückschauen durchgeführt?

Aktuelle Diskussionsforen	Gibt es immer wieder einmal am Vormittag oder abends Diskussionen zu aktuellen Themen?
Schulzeitung/Schulfunk/Schulfernsehen	Bereichern eigene Produktionen den Schulalltag (technisch heute machbar)?

Die Übersicht zeigt Möglichkeiten, die bei ihrer Realisierung dem Jahreslauf Höhepunkte, Einschnitte, Rhythmus, Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten geben, die im Grunde erst Schulkultur schaffen. Ratio, Effektivität, Leistung gehören eher zum Unterricht, Erlebnis, Festlichkeit, Spiel, Gemeinschaft werden eher durch Veranstaltungen des Schullebens provoziert. Dabei erlebt man sich und Andere anders. Man lernt auch ganz anders. Umgekehrt wird Gelerntes in diesen Situationen ganz neu und fordernder zur Anwendung gebracht. Veranstaltungen des Schullebens schaffen

Lebens- und Lernformen, in denen sich Atmosphäre, Klima, Geist, Sitte einer Schule wesentlich verlebendigen. In der gemeinsamen Produktivität hin zu solchen Veranstaltungen wird Lernen lebendig, werden Personen herausfordert, kommt etwas zum Schwingen, das anders kaum möglich ist. Schulleben ist gemeinsames Leben, nicht eine besondere Form von Veranstaltungen von Lehrer/-innen für Schüler/-innen. Deshalb kommt es auch nur zu einer sinnvollen Realisierung, wenn es gemeinsames Bedürfnis und Produkt gemeinsamer Ideen, Planung und Realisierung ist. Die Vorbereitung dafür muß sich lohnen. Sinken Veranstaltungen des Schullebens zu ungeliebten Regularien herab, sollte man sie lieber lassen. Aber die Intensität der Beziehungsstrukturen gewinnt über ein produktives Schulleben sicherlich entscheidend – besonders in einer Zeit, in der für viele der Konsum von Musik, Fernsehen, Radio u. a. m. im Vordergrund steht.

### **6. Korporationsrechte von Schüler/-innen**

In vielen Schulen ist die Mitbestimmung und -gestaltung von Unterricht und Schulleben durch Schüler/-innen zu ziemlicher Bedeutungslosigkeit gekommen. Soziales Lernen hat immer eine politische Komponente, und das heißt, daß in all den Fragen, die am ehesten Konfliktbereiche sind, die Schülerrolle aufgewertet werden muß. Das beginnt bei der Erstellung einer Schulordnung, das setzt sich fort bei Mitbestimmungsrechten (nicht nur Beteiligungsrechten) in Konferenzen, besonders Zensurenkonferenzen und geht bis zu Rechten der eigenen Gestaltung von Arbeitsgemeinschaften, Kursen, Schulzeitungen u. a. m. Schule steht immer noch unter dem Anstaltsrecht, das in allen wesentlichen Elementen von der Schulleitung und den Lehrer/-innen wahrgenommen wird. Für soziales Lernen ist daher wichtig, auch Interessen und Bedürfnisse gegen die Institution und ihre Repräsentanten vertreten und ggf. durchsetzen zu können.

Die entscheidenden Fragen sind hier:

- Gibt es Klassenvertretungen der Schüler/-innen und welche Rechte haben sie?
- Gibt es eine Schulvertretung und was kann sie bewirken?
- Wie sind Schüler/-innen in Klassen-, Fach- und Schulkonferenzen repräsentiert mit welchen Rechten?
- Wie sind die Nutzungsrechte von Räumen und Materialien formuliert (z. B. Schlüsselgewalt)?
- Wie groß ist der Freiraum in der eigenverantwortlichen Gestaltung von Lernveranstaltungen und anderen Terminen in der Schule?
- Wie sind die Modi der Konsens-, Kompromißfindung ausgearbeitet, gibt es im Prinzip auch Verweigerungsrechte?

Eine Schule muß auf diese Fragen positive Antworten finden, wenn sie soziales Lernen auch in den kritischen Bereichen ernstnimmt. Mit Bedacht ist zunächst einmal von Rechten die Rede. Sie sind unterentwickelt. Natürlich aber ist mitgedacht, daß mit Rechten immer auch Pflichten entstehen.

## 7. Die heikelste Frage: Soll die Schule auch zu gesellschaftlich-politischem Handeln anregen?

Ein altes Problem ist die Frage, ob Schule auch zu gesellschaftlich-politischem Handeln anregen soll oder ob diese Intention zu weit führt. Bekanntlich hat es unter den Konzepten sozialen Lernens in den 60/70er Jahren solche gegeben, die mit der Schule sogar Veränderungen in der Gesellschaft in Richtung mehr Demokratie, Mitbestimmung, Verfügung über ökonomische Ressourcen für die Masse der Arbeitnehmer explizit forderten (Rolff u. a., 1974). Dem stand von vornherein das Mäßigungs- und Pluralismusgebot entgegen, das Beamten/-innen zu üben haben. Wenn man den Werterahmen des Grundgesetzes, der Erklärung der Menschenrechte und des Bildungsauftrages des niedersächsischen Schulgesetzes ernstnimmt, bleibt eine Verpflichtung zu gesellschaftlich-politischem Handeln, ist eine andauernde Neutralität gegenüber den Ungerechtigkeiten der Welt, den Verletzungen der Menschenrechte, ökologischen Erfordernissen nicht möglich. So ist die andauernde Bearbeitung entsprechender Probleme Aufgabe der Schule.

Sie kann sich in folgenden Formen ergeben:

### *Kriteriensatz gesellschaftlich-politischen Handelns*

<b>Erforschen</b> Vorgehensweisen dienen der eigenständigen Erforschung von Sachverhalten, Einstellung und Gewohnheiten	
1. Recherchieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- z. B. Freizeitaktivitäten im Ort/Stadtteil erkunden</li> <li>- z. B. um Auskunft über Aktivitäten von Greenpeace nachsuchen</li> </ul>
2. Untersuchen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- z. B. Verkehr in der Nähe der Schule genauer erheben</li> <li>- z. B. Waldschäden mit dem Förster feststellen</li> </ul>
3. Befragen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- z. B. Menschen nach Einstellungen zur Unterstützung der östlichen Bundesländer befragen</li> <li>- z. B. Gemeinden nach der Unterbringung ausländischer Bürger befragen</li> </ul>
<b>Informieren/Aufklären</b> Vorgehensweisen zielen auf Aufklärungsaktivitäten in der Schule und der Öffentlichkeit	
4. Dokumentieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- z. B. Haushalt der Gemeinde unter dem Aspekt der Schulförderung</li> <li>- z. B. Belastung durch Hausaufgaben in den verschiedenen Schuljahren</li> </ul>

5. Mitteilen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- z. B. Verbesserungen im Verkehrsverhalten</li> <li>- z. B. Einsparungen im Energieverbrauch</li> </ul>
6. Kampagne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- z. B. Für Ausbau der Schule werben</li> <li>- z. B. für Hilfsaktion der Kinder in Eritrea werben</li> </ul>

<b>Bewegen/Verändern</b> Vorgehensweisen zielen Veränderungen in der Schule/im gesellschaftlichen Umfeld	
7. Demonstrieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- z. B. gegen Umweltsünder demonstrieren</li> <li>- z. B. gegen Unterrichtsausfall demonstrieren</li> </ul>
8. Aktionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- z. B. Sauberer Stadtwald (Sammeln von Müll)</li> <li>- z. B. Blutspendeaktion in der Schule</li> </ul>
9. Alltagsverhalten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- z. B. Verhalten im Schulbus ändern</li> <li>- z. B. Differenzierte Müllbeseitigung zu Hause</li> </ul>

Mehrere Aktivitäten des vorstehend beschriebenen Kriterienkataloges müßten das Schuljahr bestimmen, wenn Lernen nicht nur Lernen auf Vorrat, sondern auch gesellschaftlich-politischen Lernen sein soll. Schüler/-innen und Lehrer/-innen müssen prüfen, was sich aus ihrer Arbeit ergibt.

### *Schluß*

Zur Revitalisierung einer wichtigen Erziehungsaufgabe der Schule heute, besonders der integrierten Gesamtschule, ist im vorstehenden Text mit Hilfe einer Reihe von Kriteriensätzen auf der Basis der Diskussion über soziales Lernen in den 60er/70er Jahren eine Hilfe entwickelt worden, die weniger in der argumentativen Begründung ihren Schwerpunkt hat – diese wird im wesentlichen als bekannt vorausgesetzt –, als vielmehr an konkret festmachbaren Punkten die Überprüfung und Weiterentwicklung der Schularbeit erlaubt. Im Sinne einer kommunikativen Ethik einer Schule (Bönsch, 1990) muß konkret das ausgehandelt werden, was sich zu einem sinnvollen und machbaren Programm verabreden läßt. Eine Schule wird jedenfalls zu einem anderen Lernort werden, wenn sie die Kriterien einer Beziehungsdiagnostik verfolgt!

### **Literatur**

- Baacke, D.: Kommunikation und Kompetenz, München, 1973.  
 Bernhardt, M. u. a.: Soziales Lernen in der Gesamtschule, München, 1974.  
 Bessoth, R.: Organisationsklima an Schulen, Neuwied und Frankfurt/M., 1989.  
 Bessoth, R.: Verbesserung des Unterrichtsklimas, Neuwied und Frankfurt/M., 1989.  
 Bönsch, M.: Bedingungen und Dimensionen sozialen Lernens in der Sekundarstufe I, Essen, 1975.

Bönsch, M.: Lernökologie, Essen, 1986.

Bönsch, M.: Schule verbessern, Hannover, 1990.

Bönsch, M.: Schüler aktivieren, Hannover, 1990<sup>2</sup>.

Bönsch, M.: Variable Lernwege, Paderborn, 1991.

Dreesmann, H.: Unterrichtsklima, Weinheim/Basel, 1982.

Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim und Basel, 1974.

Rolff, H.-G. u. a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek, 1974.

Schaeffer, B., Lambrou, U.: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, Frankfurt/M., 1972.

Tausch, A. u. R.: Erziehungspsychologie, Göttingen, 1971<sup>6</sup>.

*Manfred Bönsch*, geb. 1935: Dr. phil., von 1958 – 1964 Lehrer an Grund- und Hauptschulen, Zweitstudium (Pädagogik, Berufspädagogik, Psychologie), 1972 Professor an der PH Berlin, seit 1973 Professor an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abt. Hannover bzw. an der Universität Hannover.

Anschrift: Bismarckstr. 2, 3000 Hannover 1