

Gläser, Eva [Hrsg.]; Schrumpf, Florian [Hrsg.]

Soziales Lernen in Grundschule und Sachunterricht. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und didaktische Implikationen

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 227 S.



Quellenangabe/ Reference:

Gläser, Eva [Hrsg.]; Schrumpf, Florian [Hrsg.]: Soziales Lernen in Grundschule und Sachunterricht. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und didaktische Implikationen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 227 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359329 - DOI: 10.25656/01:35932; 10.35468/6245

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359329>

<https://doi.org/10.25656/01:35932>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Eva Gläser
Florian Schrumpf
(Hrsg.)

Soziales Lernen in Grundschule und Sachunterricht

**Theoretische Grundlagen, empirische
Befunde und didaktische Implikationen**

Gläser / Schrumpf
**Soziales Lernen in Grundschule
und Sachunterricht**

Eva Gläser
Florian Schrumpf
(Hrsg.)

Soziales Lernen in Grundschule und Sachunterricht

Theoretische Grundlagen, empirische
Befunde und didaktische Implikationen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2026

k

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2026. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © freshidea, Adobe Stock.

Satz: Tahelah Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6245-5 digital

doi.org/10.35468/6245

ISBN 978-3-7815-2783-6 print

Inhalt

Eva Gläser und Florian Schrumpf

Soziales Lernen in gesellschaftlich unsicheren Zeiten – eine Einführung 7

Teil I: Soziales Lernen – theoretische und empirische Perspektiven

Sarah Gaubitz

Soziales Lernen und die Bedeutung von Werten in der Grundschule 18

Eva-Maria Goll und Thomas Goll

Das Soziale Lernen – Plädoyer für sozialwissenschaftliche Bildung
im Sachunterricht 32

Claudia Schomaker

Reflexion des Förderschwerpunkts emotional-soziale Entwicklung
im Kontext inklusiven Sachunterrichts 42

Florian Schrumpf

Soziales Lernen in den Sachunterrichtslehrplänen der Bundesrepublik . . . 57

Sarah-Jane Conrad und Katharina Kalcsics

Soziales Lernen in der Schweizer Primarstufe – sowohl
fachlich als auch überfachlich 73

Florian Schrumpf

Sozialpädagogische und didaktische Angebote zum
Sozialen Lernen aus praxistheoretischer Perspektive 88

Anja Omolo und Julia Peuke

Soziales Lernen und gesellschaftliche Bildung – Versuch einer
Verhältnisbestimmung exemplarisch skizziert am Gegenstand
soziales Vorurteil. 100

Teil II: Soziales Lernen – methodische Zugänge und exemplarische Themen

Svenja Wolken

Ich & du – zwischenmenschliche Beziehungen als soziales Phänomen
im Kontext Sexueller Bildung im Sachunterricht118

Julia Menger, Thomas Must, Michael Otten und Monika Reimer

Soziale Lernprozesse als integraler Bestandteil sachunterrichtlichen
Lernens. Erschließung von Phänomenen unter Berücksichtigung von
Vielperspektivität und Lebensweltorientierung136

Ulrike Beate Müller und Anja Seifert

Potenziale des Philosophierens mit Kindern für Soziales Lernen
im (Sach-)Unterricht151

Julia Poschmann und Eva Gläser

Soziales Lernen und soziale (Aus-)Handlungen in Planspielen
zum politischen Lernen.166

Andrea Becher

Mit Wimmelbildern und Wimmelbüchern öffentliches
Zusammenleben erschließen183

Mirjam Wenzel, Katharina Asen-Molz und Astrid Rank

Soziales und politisches Lernen in Zeiten von Social Media.198

Julia Diederich

Soziales Lernen im Sachunterricht – Begriffsklärungen,
Umsetzungsmöglichkeiten und fachdidaktische Reflexion.
Ein Seminarkonzept im Master of Education210

Autor:innenverzeichnis225

Eva Gläser und Florian Schrumpf

Soziales Lernen in gesellschaftlich unsicheren Zeiten – eine Einführung

Soziales Lernen gilt seit Jahrzehnten als eine der übergreifenden Aufgaben der Grundschule. Zudem ist Soziales Lernen auch im Schulfach Sachunterricht seit dessen Einführung in der Bundesrepublik im Jahr 1970 fachdidaktisch integriert. Dennoch wird der Begriff des Sozialen Lernens häufig lediglich „schlagwortartig gebraucht und mit vagen Zielsetzungen verbunden“ (Behrmann 2021, 540). In einer weiten Auslegung dieses Begriffes lassen sich in allen (Lern-)situationen Aspekte des Sozialen identifizieren (vgl. Krappmann 2002; Petermann 2007). In seiner programmatischen Ausrichtung wird unter Sozialem Lernen beispielsweise die Förderung der Kommunikationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Perspektivenübernahme, Fähigkeit zur Kooperation und Konfliktfähigkeit verstanden (vgl. Petillon 2022, 361). An anderer Stelle werden darüber hinaus auch Bezüge zu „Partizipation (und) Förderung der demokratischen Handlungskompetenz“ (Beutel & Beutel 2022, 198) hergestellt.

Die Bedeutsamkeit des Sozialen Lernens für die Grundschule wurde bildungspolitisch in verschiedenen Positionspapieren festgehalten (vgl. KMK 2024, 14; vbw 2024). Aber auch aus grundschulpädagogischer Perspektive werden „soziale Aspekte wie positive Beziehungen, Partizipation und gegenseitige Unterstützung (...) als Schlüsselvariablen des schulischen Wohlbefindens“ (Markus & Schwab 2021, 352) und für ein erfolgreiches Lernen (vgl. Petillon 2017) diskutiert. Dies untermauern auch Ergebnisse der regelmäßig erscheinenden Kinder- und Jugendsurveys. Die Bertelsmann Stiftung (vgl. 2025, 18) zeigt in ihrer Studie zu den Bedarfen von Kindern und Jugendlichen, dass für diese Gruppe eine gelingende Gestaltung sozialer Beziehungen in Familie und Peergroup am wichtigsten gegenüber anderen zukunfts-, bildungs- oder freizeitbezogenen Wünschen ist. Gleichzeitig gestaltet sich die Anbahnung und Aufrechterhaltung dieser sozialen Beziehungen in zunehmend unsicheren Zeiten (vgl. Schneekloth & Wolfert 2024) und durch die zunehmende Nutzung Sozialer Medien (vgl. Irmer & Schmiedek 2023) komplexer und ungewisser.

Im Jahr 2024 hat sich die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) in ihrer Jahrestagung die Frage gestellt, wie Sachunterricht „im Kontext von

Komplexität und Ungewissheit“ (Peschel, Schomaker, Goll 2025, 9) gestaltet werden soll: „Zu fragen ist also nach neuen Herausforderungen oder nach neuen Bearbeitungsmechanismen bekannter Phänomene in der Auseinandersetzung mit der sich stetig wandelnden Welt“ (ebd., 10). Angesichts der knapp referierten Befunde erscheint es sinnvoll, diese Frage auch mit Blick auf das Soziale Lernen im Sachunterricht und dessen Beitrag zu einer Orientierung in unsicheren Zeiten zu stellen. Der Fachtag „Soziales Lernen in gesellschaftlich unsicheren Zeiten – grundschulpädagogische und sachunterrichtsdidaktische Rahmungen und Positionen“, welcher im November 2024 an der Universität Osnabrück vom Fachgebiet Sachunterricht ausgerichtet wurde, thematisierte die Perspektivenvielfalt auf Soziales Lernen sowie grundschulpädagogische und fachdidaktische Rahmungen. In Impulsvorträgen, Posterbeiträgen und Diskussionsrunden wurden verschiedene Perspektiven auf Soziales Lernen aufgeworfen und vor dem Hintergrund des Bildungsanspruchs des Sachunterrichts sowie einer zunehmend komplexen Welt kontrovers diskutiert.

Der vorliegende Tagungsband dokumentiert diese vielfältigen Debattenbeiträge. In Teil I des Buches sind Beiträge versammelt, welche fachdidaktische Perspektiven für den Sachunterricht und bildungspolitische Positionierungen thematisieren und zur Diskussion stellen. Dabei werden theoretische und empirische Perspektiven von den Autor:innen mit eingebunden. Teil II des Buches umfasst Beiträge, welche in Form ausgewählter methodischer Zugänge und exemplarischer Themenbereiche auf die Handlungsfelder Schule und Lehrer:innenbildung verweisen.

Wir danken allen Teilnehmer:innen, die gemeinsam zum Gelingen des Fachtags an der Universität Osnabrück beitrugen. Der kollegiale fachliche Austausch wurde vor allem auch durch Vorträge, Poster und Diskussionen unterstützt, was zum Erfolg der Tagung beitrug und den vorliegenden Tagungsband ermöglichte¹.

Überblick über die einzelnen Beiträge

Teil I: Soziales Lernen – theoretische und empirische Perspektiven

Der Band wird mit dem Beitrag von *Sarah Gaubitz* eingeleitet. Sie setzt sich theoretisch mit der Frage auseinander, wie die Thematisierung von Werten einen Beitrag zum Sozialen Lernen im Sachunterricht leisten kann. Sie betont hierbei, dass Soziales Lernen als solches bereits eine Auseinandersetzung mit

1 Wir möchten uns an dieser Stelle bei Christina Göckenjan, studentische Hilfskraft (Universität Osnabrück, Fachgebiet Sachunterricht), bedanken, die uns in den letzten Monaten bei der Herausgabe dieses Tagungsbandes sehr engagiert unterstützte.

Werten impliziert, da Soziales Lernen nicht losgelöst „von normativen Bezugspunkten betrachtet“ werden kann. Für die begriffliche Klärung des Wertebegriffs bezieht sie philosophische, soziologische und psychologische Perspektiven mit ein. Werte haben, so erläutert Sarah Gaubitz, eine individuelle und eine gesellschaftliche Funktion, zudem lassen sich 10 Wertetypen im Rahmen des Circumplex-Modells identifizieren. Im Konzept des Service Learnings sieht sie eine Möglichkeit, um Werte in ihrem gesellschaftlichen Kontext zu thematisieren und eine „kritische Reflexion“ über Werte zu fördern. So lasse sich Wertebildung auch in ein Verständnis Sozialen Lernens einbetten, welches Lernen über soziale Zusammenhänge ins Zentrum des Unterrichts stellt.

Eva-Maria Goll und *Thomas Goll* formulieren in ihrem Beitrag ein Plädoyer für eine sozialwissenschaftliche Bildung im Sachunterricht. Soziales Lernen kann als Sozialerziehung Kompetenzen fördern, die für das Erfüllen schulischer Anforderungen entscheidend sind. Kritisch merken sie hierzu an, dass ein solches basales Verständnis von Unterricht und Sozialem Lernen ohne eine Metaebene auf Verhaltensnormen einzunehmen, nicht zielführend ist. Daher plädieren sie für eine Sozialwissenschaftliche Bildung, welche nicht nur zu sozialadäquatem Handeln erzieht, sondern darüber hinaus auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen des sozialen Handelns gemeinsam mit Kindern thematisiert.

Claudia Schomaker stellt in ihrem Beitrag das Soziale Lernen in der inklusiven Schule ins Zentrum. Angesichts einer zunehmend komplexer werdenden Welt brauche es Future-Skills, zu denen u.a. die OECD auch soziale Kompetenzen zählt, also Fähigkeiten um sich nach Schomaker „sozial angemessen zu verhalten“. Aus sonderpädagogischer Perspektive problematisiert die Autorin einerseits institutionalisierte Zuweisungen des sozial-emotionalen Förderbedarfs, welches das soziale Handeln eines Kindes als normwidrig deklariert und dabei komplexe biografische und systemische Ursachen ausblendet. Andererseits verweist sie auf die Schwierigkeit trotz zahlreicher am Markt vorhandenen Tests passende Interventions- und Förderangebote aus diesen Testergebnissen abzuleiten. Daher plädiert die Autorin abschließend für eine Stärkung präventiver Maßnahmen und stellt beispielhaft das Präventionsprogramm Ben & Lee vor, welches fachliches und Soziales Lernen im Sachunterricht verbindet.

Florian Schrumpf thematisiert in seinem Beitrag sozialpädagogische und didaktische Angebote zum Sozialen Lernen aus einer praxistheoretischen Perspektive. Kinder werden hierbei nicht als „passive Rezipient*innen der Angebote in Schule und Unterricht“, betrachtet, vielmehr messen Kinder diesen Angeboten, so Schrumpf, „Bedeutungen im Sozialen Miteinander“ bei. Praxistheoretisch auf Angebote zum Sozialen Lernen zu blicken, bedeutet, peerkul-

turelle Ordnungen und kindliche Interaktionen während der Durchführung solcher Angebote zu rekonstruieren. Anhand eines Einblicks in empirische Daten zweier Studien, welche kindliche Interaktionen anhand der Durchführung sozialpädagogischer bzw. fachdidaktischer Sozialer Lernsettings erheben und rekonstruktiv auswerten, wird gezeigt, wie Kinder diese Angebote für sich nutzen, um peerspezifische Gruppendynamiken gegenüber einer Öffentlichkeit zu inszenieren bzw. zu thematisieren. Das instruktive Setting – sowohl des sozialpädagogischen als auch des fachdidaktisch orientierten Angebots zum Sozialen Lernen – bietet dabei kaum Möglichkeiten, diese Inszenierungen in die didaktische Anlage zu integrieren.

Sarah-Jane Conrad und *Katharina Kalcsics* geben in ihrem Beitrag einen Einblick zum Stellenwert Sozialen Lernens in der Schweizer Primarstufe. Die Autorinnen unterscheiden zwischen fachbezogenen als auch überfachlichen Zugängen zum Sozialen Lernen. Während überfachliches Soziales Lernen die Förderung sozialer Kompetenzen in den Mittelpunkt rückt, so werden im fachbezogenen Sozialen Lernen soziale Phänomene in zentralen Ordnungssystemen explizit thematisiert und problematisiert. Es wird hervorgehoben, dass in den drei Zyklen des Lehrplans 21, welcher Kompetenzstandards für 11 Schuljahre definiert, fachliches und überfachliches Soziales Lernen oft nicht klar genug voneinander getrennt werden und somit Soziales Lernen auf eine affirmative Sozialerziehung verengt wird. Die Dekonstruktion sozialer Phänomene, wie sie die Autorinnen im Rahmen des fachbezogenen Sozialen Lernens einfordern, konkretisieren sie anhand ausgewählter Arbeitsmaterialien zum Thema Geschlecht/Geschlechterrollen.

Florian Schrumpf analysiert in seinem Beitrag die inhaltlichen Bezüge zum Sozialen Lernen in den Lehrplänen der Bundesrepublik. Lehrpläne haben, betont der Autor, unter anderem eine „Legitimations- und der Orientierungsfunktion“ und legen Ziele und Inhalte für Lehrer:innen und Schulen fest. Im Rahmen des Beitrages wird zwischen Sozialem Lernen als Sozialerziehung und Sozialen Lernen als Reflektieren über soziale Zusammenhänge unterschieden. Die Analyse der insgesamt fünfzehn Lehrpläne erfolgt mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse. Einbezogen wurden Textstellen, welche das Lemma sozial beinhalten. Als Ergebnis hält der Autor fest, dass Soziales Lernen als Begriff kaum noch Verwendung in den Lehrplänen findet, die gefundenen Stellen jedoch vielfältige Bezüge zu den oben beschriebenen Deutungen des Sozialen Lernens rekonstruieren lassen.

Der Beitrag von *Anja Omolo* und *Julia Peuke* ist eine theoriebasierte Diskussion des Verhältnisses von Sozialem Lernen und Gesellschaftlicher Bildung anhand des sozialen Phänomens Vorurteil. Soziales Lernen kann für die Autorinnen je

nach konzeptioneller Ausrichtung bereits auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen sozialen Handelns verweisen. Gesellschaftliche Bildung ermöglicht es darüber hinaus – so die Autorinnen – soziale Phänomene hinsichtlich ihres Entstehungskontextes zu hinterfragen und Alternativen zu entwickeln. Das soziale Phänomen Vorurteil erschließen die Autorinnen aus sozialpsychologischer und soziologischer Sicht und zeigen anhand von zwei Studien zu kindlichen Vorstellungen der DDR-Teilungsgeschichte und sozioökonomischer Differenz, dass Vorurteile bereits für Kinder soziale und individuelle Funktionen erfüllen und in ihren Äußerungen gesellschaftliche Machtstrukturen reproduzieren. Abschließend formulieren die Autorinnen an das Soziale Lernen konkret die Aufgabe, mit Kindern gemeinsam Vorurteile und Stereotype kritisch zu hinterfragen und dabei auch gesellschaftliche Machtstrukturen und Hierarchien zu problematisieren.

Teil II: Soziales Lernen – methodische Zugänge und exemplarische Themen

Im Beitrag von *Svenja Wolken* wird die Frage nach der fachdidaktischen Dimension zwischenmenschlicher Beziehungen gestellt. Svenja Wolken argumentiert, dass insbesondere die Ich-und-Du-Beziehung als epochaltypisches Schlüsselproblem bei Klafki im Vergleich zu anderen von ihm formulierten Schlüsselproblemen eher sozialpädagogisch gerahmt ist, gleichzeitig aber durch Sexualität als wichtigen Bezugspunkt besonders bei Liebesbeziehungen ein bedeutendes soziales Phänomen ist, welches im Sachunterricht problematisiert werden sollte. In einem ersten Schritt wird sich Beziehung und Sexualität sozialpsychologisch und soziologisch genähert, bevor anschließend kindliche Lernvoraussetzungen zum Thema vorgestellt werden. Anhand ausgewählter Materialien, welche der Sexualpädagogik entlehnt sind, stellt die Autorin exemplarische Zugangsweisen zum Thema Soziale Beziehungen im Sachunterricht vor. In ihrem Fazit hebt sie hervor, dass durch Bezüge zum Sozialen Lernen und sexueller Bildung „Beziehungen als eigenständiges soziales Phänomen“ betrachtet werden können.

Im Beitrag von *Julia Menger, Thomas Must, Michael Otten* und *Monika Reimer* wird Soziales Lernen im vielperspektivischen Sachunterricht konzeptionell verortet. Den Begriff Perspektive definieren die Autor:innen als „Zusammenspiel von Prägung, Wahrnehmung, Deutung, Handlung und Sichtweisen“. Daran anknüpfend argumentieren sie, dass eine vielperspektivische Auseinandersetzung mit Inhalten des Sachunterrichts nicht nur eine fachwissenschaftliche Ebene hat, sondern zudem auch eine individuelle und gesellschaftliche Ebene. Soziales Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang, wenn Kinder in Lehr-Lernarrangements in die Auseinandersetzung über differierende individuelle

und gesellschaftliche Deutungen und Wahrnehmungen auf ein Phänomen gehen. Mithilfe der didaktischen Rekonstruktion als Planungshilfe können diese Perspektiven für den Unterricht aufbereitet werden. Am Beispiel Bienen(sterven) konkretisieren die Autor:innen ihre Gedanken und zeigen auf, wie „fachliche Kompetenzentwicklung als auch personale Bildungsprozesse (...) soziales Lernen im Sinne eines sozialen Aushandelns“ ermöglicht.

Ulrike Beate Müller und *Anja Seifert* diskutieren, welche Potenziale das Philosophieren mit Kindern (PmK) für das Soziale Lernen von Kindern aufweisen kann. Soziales Lernen ist für Müller und Seifert ein „intentional realisiertes Lehr-Lerngeschehen“ mit dem Ziel, die sozialen Kompetenzen von Kindern zu verbessern. Die Autorinnen verweisen auf verschiedene Formen des PmK; deren gemeinsamer Bezugspunkt das dialogische Gespräch ist, in dem Kinder verschiedene Perspektiven und Deutungen auf einen philosophischen Gegenstand konstruieren, verhandeln und wertschätzen lernen. Dies belegen die Autorinnen mit Ergebnissen verschiedener internationaler Studien, in denen eine positive Wirkung des PmK auf die Gesprächskompetenzen der Kinder festgestellt wurde. Die Autorinnen verweisen darauf, dass die Lehrer:innenbildung durch die Vermittlung von Gesprächsmethoden und didaktischen Ansätzen zum PmK die Kompetenzentwicklung angehender Grundschullehrkräfte in diesem Bereich gezielt fördern kann. Abschließend wird auf die Notwendigkeit weiterer insbesondere längsschnittlicher Studien verwiesen, um das Potenzial des PmK für das Soziale Lernen im Sachunterricht „in unsicheren Zeiten“ nachweisen zu können.

Julia Poschmann und *Eva Gläser* untersuchen in ihrem Beitrag die didaktischen Potenziale und theoretischen Grundlagen von politischen Planspielen als methodisches Instrument, das soziale Prozesse und politisches Lernen in der Grundschule miteinander verknüpft. Sie argumentieren, dass Planspiele keineswegs nur eine handlungsorientierte Lehr- und Lernmethode darstellen, die spielerische Elemente umfasst, vielmehr stellen sie ein komplexes Lernfeld dar, in dem schulische Akteur:innen – Lehrkräfte und Lernende – über Rollen- und Verhandlungssituationen zentrale soziale Kompetenzen (Empathie, Perspektivübernahme, Kommunikation, Kooperation und Konfliktfähigkeit) erwerben und zugleich politische Entscheidungsmechanismen nachvollziehen können. Durch diese Doppelbefassung verankern die Autorinnen das Konzept des Sozialen Lernens fest im Kontext der Politischen Bildung und zeigen, wie es sich im curricularen Fach Sachunterricht operationalisieren lässt. Ausgewählte politische Planspiele werden vorgestellt und in Bezug zum Sozialen Lernen diskutiert. Poschmann und Gläser schließen mit einer kritischen Bewertung der bestehenden Forschungslage. Während international

umfassende Studien zu Planspielen in weiterführenden Schulen vorliegen, ist das evidenzbasierte Bild für die Grundschule noch lückenhaft.

Der Beitrag von *Andrea Becher* thematisiert Potenziale von Wimmelbildern als Medium für das Soziale Lernen im Sachunterricht. Die Autorin betont, dass für Soziales Lernen – verstanden als Thematisierung sozialer Zusammenhänge in Familie, Beruf, Werbung und anderen gesellschaftlichen Kontexten – auch Medien benötigt, anhand derer sich „mikro- und makrosoziale Begebenheiten identifizieren lassen. Wimmelbilder eröffnen einen „Zugang zu sozialen Prozessen im Gemeinschaftlichen und Gesellschaftlichen“. In ihnen sind soziale Interaktionen anschaulich dargestellt, gleichzeitig sind sie offen für Deutungen vielfältiger Art hinsichtlich der gezeigten Handlungen. Es werden verschiedene Wimmelbilder beschrieben, welche Szenen im öffentlichen Raum darstellen, Kinderrechte im Alltag thematisieren sowie weitere Alltagsthemen (beispielsweise Konsum und Umweltschutz) aufgreifen. Der Beitrag mündet in einer Checkliste für den Einsatz von Wimmelbüchern im Rahmen des Sozialen Lernens im Sachunterricht. Sie umfasst Leitfragen zu Art und Inhalt des Wimmelbildes bzw. -buches; Orten des öffentlichen Zusammenlebens, zur Sichtbarkeit von Diversität und zu den dargestellten Interaktionen, insbesondere hinsichtlich ihrer Deutungs Offenheit und ihren gesellschaftlichen Bezügen.

Mirjam Wenzel, Katharina Asen-Molz und Astrid Rank zeigen auf, welche Implikationen die zunehmende Verschränkung digitaler und analoger Lebenswelten für das Soziale Lernen von Kindern besitzt und geben Einblick in das Forschungsprojekt PoliMeR, in welchem die Kompetenzentwicklung von (angehenden) Grundschullehrkräften im Bereich der politischen Medienbildung untersucht wurde. Im ersten Teil ihres Beitrages thematisieren die Autorinnen insbesondere das Nutzungsverhalten von Kindern, und welche Folgen „die zeitliche und räumliche Entgrenzung der Kommunikation mittels Social-Media“ für die Anbahnung und Aufrechterhaltung von Beziehungen hat. Am Beispiel des Klassenchats zeigen sie, wie eine Reflexion neuer Kommunikationsräume in der Digitalität gemeinsam mit Kindern im Rahmen des Sozialen Lernens angebahnt werden kann. Sie verweisen jedoch auch darauf, dass die politische Dimension digitaler Räume (beispielsweise wirtschaftliche und politische Interessen großer Tech-Konzerne) nicht vernachlässigt werden sollte. Aufbauend auf den Ergebnissen ihrer Interventionsstudie zum medienpolitischen Wissen angehender Grundschullehrkräfte in diesem Bereich, sprechen sie sich für einen gezielten Aufbau von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Professionswissen aus, welches angehende Lehrkräfte befähigt, das Soziale Miteinander gemeinsam mit Kindern in individuellen und politischen Kontexten zu thematisieren.

Julia Diederich thematisiert in ihrem Beitrag die Lehrer:innenbildung im Kontext Sozialen Lernens im Sachunterricht. Sie stellt zu Beginn fest, dass das Soziale Lernen in Wissenschaft, Bildungspolitik, amtlichen Vorgaben sowie Materialien für die Praxis etabliert ist. Ein „deutliches Forschungsdesiderat“ konstatiert sie hingegen für die erste Phase der Lehrer:innenbildung, insbesondere hinsichtlich der Verankerung des Sozialen Lernens als Gegenstand in der universitären Lehrkräftebildung aber auch hinsichtlich der Frage nach notwendigen Kompetenzen für (angehende) Lehrkräfte. Diese Feststellung nimmt sie zum Ausgangspunkt, um im Folgenden zwischen „dem beiläufigen und intentionalen Sozialen Lernen“ (ebd.) zu unterscheiden und für beide Strömungen professionstheoretische Konsequenzen zu diskutieren. Während das beiläufige Lernen für sie mit gelingenden pädagogischen Beziehungen zusammenhängt, so fordert das intentionale Lernen die Lehrkräfteprofessionalität hinsichtlich kooperativer Lernformen und der Thematisierung des sozialen Miteinanders im Sachunterricht. Wie diese Anforderungen in der Praxis der Lehramtsausbildung in ein konkretes Angebot für Studierende überführt werden können, zeigt sie anhand eines Seminars, welches die „reflexive Handlungskompetenz“ (ebd.) von Studierenden fördert, indem diese Interventionsprogramme und Bilderbücher zum Sozialen Lernen unter verschiedenen Fragestellungen diskutieren. An die Darstellung ihres Seminarkonzepts knüpft sie abschließend die Forderung nach der weiteren Entwicklung und Evaluation entsprechender Lehrangebote.

Literatur

- Behrmann, G.C. (2021): Soziales Lernen. In: D. Lange; V. Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Bertelsmann Stiftung (2025) (Hrsg.): Bedarfe von Kindern und Jugendlichen für ein gelingendes Aufwachsen. Gütersloh.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2022): Soziales Lernen. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: bpb, 196–204.
- Irmer, A. & Schmiedek, F. (2023): Associations between youth's daily social media use and well-being are mediated by upward comparisons. In: communications psychology (1).
- Krappmann, L. (2002): Untersuchungen zum sozialen Lernen. In: H. Petillon (Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Kinderperspektive und pädagogische Konzepte. Oppladen: Leske + Budrich, 89–102.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2024): Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.2024. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf (Abrufdatum: 03.11.2025)
- Markus, S. & Schwab, S. (2021): Zusammenhänge von sozialen Beziehungen mit schulischem Wohlbefinden und emotionalem Erleben von Grundschüler*innen. In: G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.): Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung. Münster, New York: Waxmann, 351–366.

- Peschel, M.; Schomaker, C. & Goll, T. (2025): Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. In M. Peschel; C. Schomaker & T. Goll (Hrsg.): Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, 9-20.
- Petermann, F. (2007): Verhaltenstraining in der Grundschule. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Petillon, H. (2017): Soziales Lernen in der Grundschule. Das Praxisbuch. Weinheim: Beltz.
- Petillon, H. (2022): Soziale Entwicklung. In: J. Kahlert; M. Fölling-Albers; M. Götz; A. Hartinger; S. Miller; S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 360–367.
- Schneekloth, U. & Wolfert, S. (2024): Wertorientierungen. In: M. Albert; G. Quenzel & F. de Moll Verian (Hrsg.): Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. 19. Shell Jugendstudie. Weinheim: Beltz, 101–130.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2024): Aktionsrat Bildung: Bildung und sozialer Zusammenhalt: Gutachten. Münster: Waxmann.

Autor:innen

Gläser, Eva, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0009-0007-7750-1013>

Universität Osnabrück

Fachgebiet Sachunterricht

eglaeser@uos.de

Schrumpf, Florian, JProf. Dr.

<https://orcid.org/0009-0008-9681-5314>

Universität Osnabrück

Fachgebiet Sachunterricht

florian.schrumpf@uos.de

Teil I:
Soziales Lernen -
theoretische und empirische
Perspektiven

Soziales Lernen und die Bedeutung von Werten in der Grundschule

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit der konstitutiven Verbindung von sozialem Lernen und Werten in der Grundschule. Nach einer Klärung verschiedener Lesarten sozialen Lernens wird der Wertebegriff hergeleitet. Anschließend werden Formen der Wertebildung und -reflexion im Rahmen eines zeitgemäßen Unterrichts systematisiert. Am Beispiel von Service Learning-Projekten wird abschließend herausgearbeitet, wie Werte erfahrbar und kritisch reflektierbar werden. Zugleich wird dabei sichtbar, welche unterschiedlichen Zielsetzungen mit sozialem Lernen verbunden sein können.

Schlagworte: Soziales Lernen, Werte, Wertebildung, Service Learning Projekte

1 Soziales Lernen und seine konstitutive Verbindung zu Werten in einer verunsicherten Gesellschaft

Eine von vielfältigen globalen und nationalen Herausforderungen geprägte Gegenwart wird von vielen Menschen als krisenhaft erlebt (Leopoldina & Rat für nachhaltige Entwicklung 2021, 4).

Die durch Krisen ausgelösten gesellschaftlichen Verunsicherungen können zu Zukunftsängsten führen. Insbesondere einem Großteil von jüngeren Menschen bereiten die Vorstellungen über die persönliche und gesellschaftliche Zukunft Sorgen (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2022 u. 2024; Rheingold Institut 2021).¹ Gleichzeitig kann dieses Krisenerleben aber auch als Katalysator für soziales Engagement wirken und ein gesteigertes Bedürfnis nach gesellschaftlicher Partizipation hervorrufen. Während die Vodafone-Studie von 2022 und die Shell-Jugendstudie von 2024 ein hohes Interesse junger Menschen an poli-

1 Für Kinder im Grundschulalter liegen aktuell keine groß angelegten Studien zur Wahrnehmung von Krisen vor. Um dennoch gesellschaftliche Entwicklungen und Orientierungen junger Menschen einordnen zu können, werden hier die Befunde der aktuellen Shell- und Vodafone-Studien herangezogen. Sie liefern wichtige Hinweise auf Tendenzen, die sich in Ansätzen auch bei jüngeren Menschen zeigen können.

tischen Themen belegen und aufzeigen, dass viele junge Menschen bereit sind, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen und sich engagieren wollen (Albert u.a. 2024; Vodafone Stiftung 2022, 7), konstatiert die neuere Vodafone Studie von 2024 (Vodafone Stiftung 2024, 4) einen Rückgang des tatsächlichen Engagements. Zwar bleibt der Wunsch nach Mitwirkung bestehen, doch nur wenige engagieren sich aktiv – die Diskrepanz zwischen Bewusstsein und Beteiligung hat zugenommen. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen gewinnt die Förderung sozialer Kompetenzen an Bedeutung. Soziales Lernen bietet Möglichkeiten, junge Menschen zu stärken und sie zu befähigen, das soziale Miteinander bewusst wahrzunehmen und konstruktiv zu gestalten (vgl. Goll 2023, 73). Es trägt dazu bei, ihnen in einer komplexen und von Krisen geprägten Welt Orientierung und Handlungssicherheit zu geben, indem der Blick auf Werte gelenkt wird, die gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern können.

Vor diesem Hintergrund steht die Auseinandersetzung mit Werten in einem engen Zusammenhang mit dem sozialen Lernen. Dieses wird in den letzten Jahren wieder zunehmend als zentrale pädagogische Aufgabe diskutiert, etwa vom Aktionsrat Bildung (vgl. vbw 2024), der dabei auch auf die Bedeutung demokratischer Werte für den sozialen Zusammenhalt hinweist.

In der Fachliteratur wird betont, dass soziales Lernen notwendigerweise wertorientiert ist und nicht losgelöst von normativen Bezugspunkten betrachtet werden kann. Soziales Lernen ist somit immer auch mit der Vermittlung, Aushandlung und Reflexion von Werten verbunden und wird daher als „wertebesetzt“ bezeichnet (Becker 2008, 98ff.).

Die enge Verbindung zwischen sozialem Lernen und Wertebildung findet auch in bildungspolitischen Dokumenten ihren Ausdruck. So betont die Kultusministerkonferenz (2024) in ihrer Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule, dass die Förderung sozialer – neben emotionalen und personalen – Kompetenzen ebenso grundlegend ist wie der Erwerb fachlicher Basiskompetenzen. Grundschule wird darin ausdrücklich als Ort beschrieben, an dem Kinder lernen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, Empathie zu entwickeln und das Zusammenleben in einer demokratischen Gemeinschaft aktiv mitzugestalten (vgl. KMK 2024, 7f.). Außerdem wird in Erlassen wie dem Niedersächsischen Grundsatzterlass „Die Arbeit in der Grundschule“ die Bedeutung des sozialen Lernens hervorgehoben und gemeinsam mit Werteerziehung aufgeführt (Nds. Kultusministerium 2024, 374).

In diesem Beitrag wird beleuchtet, wie die Thematisierung von Werten im Rahmen des sozialen Lernens theoretisch fundiert werden kann. Zunächst werden dazu in Kapitel 2 zwei Lesarten des sozialen Lernens skizziert, bevor

der Blick auf Werte als zentralen Bezugspunkt sozialen Lernens gerichtet und der Frage nachgegangen wird, wie mit Werten in diesem Kontext umgegangen werden kann. Aufbauend darauf wird im dritten Abschnitt soziales Lernen im Zusammenhang mit zeitgemäßer Grundschulbildung weitergedacht, indem das Lehr-Lernformat Service Learning mit Blick auf das besondere Potenzial für soziales Lernen differenziert dargestellt und kritisch diskutiert wird.

2 Was ist soziales Lernen?

Zunächst lässt sich festhalten, dass das Begriffspaar „soziales Lernen“ in den 1970er Jahren an Popularität gewann, jedoch von Beginn an einer uneinheitlichen Verwendung unterlag. Rauschenberger (1985) weist darauf hin, dass Pädagog*innen häufig nach einer „tragfähigen Definition“ (Rauschenberger 1985, 306) suchen, ohne sie zu finden. Er bezeichnet soziales Lernen daher als pädagogisches Schlagwort mit eher *reklamhaftem* Charakter als theoretischer Schärfe (vgl. Rauschenberger 1985, 307). Auch rund vier Jahrzehnte später wird weiterhin auf die „äußerst unübersichtliche Begriffsvielfalt“ (Goll 2023, 73; siehe auch Schauenberg 2011, 86f.) hingewiesen bzw. konstatiert, dass das Begriffspaar „keiner einheitlichen Rezeption unterliegt“ (Schrumpf 2022, 57).

Blickt man sich die unterschiedlichen Begriffsbestimmungen an, so wird soziales Lernen über Situationen beschrieben, in denen es stattfindet. So zeigt sich z. B. nach Rauschenberger soziales Lernen insbesondere dort, wo Widersprüche ausgehandelt, Perspektiven gewechselt und Kompromisse gefunden werden müssen. Er versteht Lernen somit als lebenslangen Prozess der Selbst- und Fremderkenntnis im Kontext sozialer Beziehungen (vgl. Rauschenberger 1985, 315ff.). Auch Speck-Hamdan betont, dass soziales Lernen in sozialen Situationen stattfindet (vgl. Speck-Hamdan 1997, 104ff.).

Goldenbaum (2012) weist darauf hin, dass soziales Lernen ausdifferenziert werden kann in funktionales (bzw. implizites) sowie intentionales soziales Lernen. Hier werden bereits unterschiedliche Lesarten von sozialem Lernen sichtbar. Das funktionale soziale Lernen findet unbeabsichtigt und beiläufig statt, ohne eine gezielte Steuerung oder gar Reflexion. Das intentionale soziale Lernen hingegen ist zielgerichtet und somit Teil pädagogischer Planung (vgl. Goldenbaum 2012, 48). Dieses kann noch einmal ausdifferenziert werden in zwei unterschiedliche Verständnisse von sozialem Lernen: (a) in die Erziehung zu prosozialem Verhalten, das auch als normativ-programmatisch bezeichnet werden kann und in ein (b) deskriptiv-reflexives Verständnis.

Bei der Erziehung zum prosozialem Verhalten bzw. dem normativ-programmatischen Verständnis geht es um die Vorgabe bestimmter Werte, Normen und

prosozialer Verhaltensweisen, die besonders für das schulische Zusammenleben relevant sind (vgl. Richter 2005, 163; Schrumpf 2022, 66; Goll 2023, 74). Soziales Lernen dient in diesem Verständnis dazu, Konformität mit schulischen Regeln herzustellen – etwa nicht in den Unterricht hineinzurufen, den Tagesablauf einzuhalten oder Zugehörigkeiten in der Klassengemeinschaft zu akzeptieren. Eingesetzte Methoden thematisieren die dahinterliegenden Werte nicht kritisch, sondern versuchen, programmatisch erwünschtes Verhalten zu fördern. Beispiele hierfür sind *Ampelsysteme* oder das konsequente Loben und Sanktionieren bestimmter Verhaltensweisen.

Neben der normativ-programmatischen Lesart findet sich in der Literatur auch noch die deskriptiv-reflexive Lesart. Hier wird soziales Lernen als „Lernen über soziale Zusammenhänge“ (Goll 2023, 74) verstanden. Ziel ist die Anbahnung einer kritischen Haltung gegenüber der Gesellschaft und Reflexion über alle Formen des Umgangs miteinander und der damit verbundenen Werte (vgl. ebd.). Auf soziales Lernen durch kritische Betrachtung von Gesellschaft verweist auch Schrumpf (vgl. Schrumpf 2022, 80ff.). Lernprozesse sollen dazu anregen, bestehende Strukturen, Normen und Machtverhältnisse zu hinterfragen und deren Bedeutung für das Zusammenleben sichtbar zu machen.

Diese in der Theorie beschriebenen Auslegungen lassen sich jedoch in der Praxis nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen. Eine differenzierte Betrachtung bleibt dennoch bedeutsam im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung, da sie, je nach Lesart, zu unterschiedlichen Haltungen der Lehrkraft beiträgt.

Zusammenfassend kann soziales Lernen neben einem impliziten und einem normativ-programmatischen Ansatz, in dem vorgegeben wird, wie die Welt zu sein hat oder werden soll, auch deskriptiv-reflexiv verstanden werden als Beschreibung, Beurteilung und Reflexion der sozialen Welt.

Gemeinsam ist allen Lesarten, dass sie von Werten gerahmt werden; darauf wird auch in Begriffsbestimmungen von sozialem Lernen hingewiesen. So verweist Becker (2008) darauf, dass soziales Lernen wertbesetzt ist (siehe Kapitel 1). Kiper (2011, 32) versteht soziales Lernen als Auseinandersetzung mit Werten und Normen sowie mit Formen des Zusammenlebens. Ferner verweist Richter auf die Bedeutung von Werten im Kontext von sozialem Lernen. Sie stellt heraus, dass soziales Lernen nicht vom moralischen Lernen zu trennen sei (vgl. Richter 2005, 164). Im Folgenden soll deswegen genauer auf Werte fokussiert werden und geklärt werden, was darunter verstanden werden kann.

3 Begriffsbestimmung Werte

Insgesamt existiert eine Vielzahl an Wertedefinitionen. Um die Komplexität und Mehrdimensionalität des Begriffs *Werte* zu erfassen, ist es sinnvoll, den Begriff aus philosophischer, soziologischer und psychologischer Perspektive zu beleuchten. Diese drei Zugänge ergänzen sich: Die philosophische Perspektive bietet die normative Begründungsebene und klärt, was Werte sind und warum sie handlungsleitend wirken. Die soziologische Perspektive verdeutlicht die gesellschaftliche Einbettung und kollektive Aushandlung von Werten. Die psychologische Perspektive hingegen fokussiert auf individuelle Prozesse der Werteentwicklung und -priorisierung. Erst in der Zusammenschau dieser drei Zugänge lässt sich aufzeigen, dass Werte nicht nur individuelle Überzeugungen sind, sondern zugleich soziale und normative Orientierungen. Sie können in Gemeinschaften ausgehandelt, kulturell vermittelt und individuell verinnerlicht werden.

3.1 Werte aus philosophischer Sicht

In der Philosophie wird mehrheitlich der Standpunkt vertreten, dass Werte keine „substanziellen Entitäten“ darstellen, sondern „Produkte menschlicher Setzungen“ sind, die kultur-, zeit- und ortsabhängig entstehen (Schweppenhäuser 2021, 10). Daraus folgt, dass keine universalen Werte im ontologischen Sinn existieren.

Philosophisch betrachtet sind Werte bewusste und unbewusste handlungsleitende Orientierungsdirektive, nach denen sich Individuen und Gruppen in ihrem Streben leiten lassen. Daneben eröffnen sich ihnen durch die Orientierung an Werten Möglichkeiten zur Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit in komplexen Situationen und zur Gestaltung der Welt. Werte sind demnach auch Gestaltungsprinzipien und geben der menschlichen Existenz Sinn und Richtung (vgl. Höffe 2023, 344; Krijnen 2011, 549). Sie fungieren als Grundlage für moralische Urteile. Aus Werten können Normen abgeleitet werden (vgl. Schweppenhäuser 2021).

3.2 Werte aus soziologischer Sicht

Auch in der Soziologie wird nach der Entstehung, Funktion und Bedeutung von Werten gefragt. Allgemein gelten Werte hier als Orientierungen, die Handlungen anregen und Auswahlkriterien für Ziele und Mittel darstellen. Nach Kluckhohn (1951) erfüllen Werte wichtige gesellschaftliche Funktionen: Sie sind Ausdruck personaler und/oder kollektiver Identität, z. B. sind sie in Sprache, Ritualen, Symbolen und Institutionen verankert und wirken konsensstiftend – insbesondere in heterogenen Gesellschaften. Damit können sie

soziale Integration fördern, ebenso können sie aber auch Konflikte und Ausgrenzungen auslösen. Werte bilden folglich eine Richtschnur für politisches und gesellschaftliches Handeln und sind Voraussetzung für sozialen Zusammenhalt (vgl. Kluckhohn 1951, 399; Beckers 2018).

3.3 Werte aus psychologischer Sicht

In der Psychologie ist insbesondere die Theorie basaler individueller Werte (BIW-Theorie) hervorzuheben, die maßgeblich auf den Sozialpsychologen Shalom Schwartz (Schwartz 1992; Schwartz et al. 2012) zurückzuführen ist. „Sie gilt heute als die in der Psychologie einflussreichste Theorie menschlicher Werte“ (Bilsky 2015, 7).

In der Theorie werden sowohl die semantische Bedeutung als auch die persönliche Priorisierung von Werten berücksichtigt. Schwartz' (1992) empirische Untersuchungsergebnisse aus über 80 Ländern belegen, dass bestimmte Werte über Kulturen hinweg korrelieren. Insgesamt hat er zehn Werte identifiziert. In dem sogenannten Circumplex-Modell wird die Struktur grundlegender menschlicher Werte beschrieben. Es basiert auf der Annahme, dass Werte in einem zusammenhängenden motivationalen Kontinuum angeordnet sind. Die zehn Wertetypen werden dabei kreisförmig entlang zweier bipolarer Dimensionen organisiert: Selbsttranszendenz (z.B. Universalismus) steht Selbststeigerung (z.B. Macht) gegenüber, während Offenheit für Wandel (z.B. Selbstbestimmung) der Bewahrung des Bestehenden (z.B. Sicherheit) entgegengesetzt ist. Werte, die im Modell räumlich benachbart sind, weisen eine hohe motivationale Kompatibilität auf, wohingegen gegenüberliegende Werte tendenziell konfligierende Zielorientierungen widerspiegeln. Damit verdeutlicht das Circumplex-Modell, dass individuelle Werteppräferenzen immer im Verhältnis zueinander zu betrachten sind und nicht isoliert voneinander verstanden werden können (vgl. Schwartz 1992; Bilsky 2015).

Im Rahmen des sozialen Lernens, insbesondere in der normativen Lesart von sozialem Lernen, spielen Universalismus und Wohlwollen eine wichtige Rolle, aber auch Konformität und Sicherheit. Diese Werte stehen in einem engen Zusammenhang mit Empathie, Solidarität und Verantwortungsübernahme und tragen dazu bei, dass Individuen durch Interaktion und Reflexion prosoziale Haltungen entwickeln. Nachrangig sind Werte wie Hedonismus, Leistung und Stimulation zu betrachten, die jedoch im Kontext des sozialen Lernens als Lernen über soziale Zusammenhänge in einem deskriptiv-reflexiven Verständnis ebenfalls thematisiert werden können. Im Folgenden wird der Blick darauf gerichtet, wie mit diesen Werten im Rahmen von sozialem Lernen umgegangen werden kann.

4 Formen der Auseinandersetzung mit Werten im Rahmen von sozialem Lernen

Wie bereits dargelegt, lässt sich festhalten, dass soziales Lernen, unabhängig vom Verständnis, auf Werten basiert. Der Umgang mit Werten kann im Rahmen von sozialem Lernen auf unterschiedliche Weise initiiert werden. Werden Werte im Unterricht thematisiert, kann dies im Modus der Vermittlung oder im Modus der Reflexion stattfinden. Mit beiden Modi werden unterschiedliche Zielsetzungen verknüpft. Während es bei der Vermittlung um die gezielte Einführung und Verankerung von bestimmten Wertvorstellungen geht, wird im Modus der Reflexion das kritische Denken und die Urteilsfähigkeit gefördert. Diese grundlegende Unterscheidung entspricht zugleich zentralen Ansätzen, die in der Wertebildungsforschung diskutiert werden. Hier wird zwischen einer materialen und einer formalen Wertebildung unterschieden (vgl. z.B. Gaubitz & Gläser 2013). In Anlehnung an diese Modelle kann auch im Kontext des sozialen Lernens solch eine Unterscheidung übernommen werden, denn auch hier kann der Umgang mit Werten entweder in der Vermittlung sozial erwünschter Werte und Normen erfolgen (materiale Wertebildung) oder in der Reflexion über Werte in sozialen Situationen (formale Wertebildung). Diesbezüglich kann auf die eingangs vorgenommene Differenzierung zwischen sozialem Lernen als Erlernen prosozialer Verhaltensweisen in einer normativ-programmatischen Lesart und sozialem Lernen in einer deskriptiv-reflexiven Lesart als Lernen über soziale Zusammenhänge zurückverwiesen werden. Je nach Lesart ist der Umgang mit Werten unterschiedlich gelagert: Während im Rahmen der Erziehung zum prosozialem Verhalten die Vermittlung bestimmter Werte im Vordergrund steht, betont das Lernen über soziale Zusammenhänge die Reflexion über Werte, insbesondere im Hinblick auf Formen des sozialen Miteinanders und die Entwicklung einer kritischen Haltung.

Diese beiden Umgangsformen mit Werten lassen sich in der pädagogischen Praxis jedoch selten strikt voneinander trennen: So kann prosoziales Verhalten Gegenstand reflexiver Prozesse sein, während umgekehrt die Reflexion von Werten wiederum handlungsleitende Auswirkungen entfalten kann.

Sliwka (2004) weist darauf hin, dass soziales Lernen besonders wirksam ist, wenn es die Entwicklung von Urteilsfähigkeit, kritische Reflexion und praktische Erfahrungen kombiniert. Hierfür gibt es eine Reihe an Möglichkeiten, denkbar für den Grundschul- bzw. Sachunterricht sind Formate wie z.B. Rollenspielsimulationen, Diskussionen, Zukunftswerkstätten oder Planspiele. Im Folgenden wird exemplarisch soziales Lernen anhand von Service Learning konkretisiert. Die Wahl auf Service Learning zu legen erscheint besonders

geeignet, da dieses Lehr-Lernformat Möglichkeiten für Engagement eröffnen kann und zur Stärkung eines reflektierten Bewusstseins für sozialen Zusammenhalt in einer komplexen, von Krisen geprägten Gesellschaft beitragen kann.

5 Konkretisierung anhand von Service Learning

Service Learning ist keine kurzfristige Innovation, sondern eine historisch gewachsene, international erprobte Lehr-Lernform, die eng mit demokratischer Bildung und gesellschaftlicher Verantwortung verknüpft ist. Die Anfänge des Service Learning reichen bis ins späte 19. Jahrhundert zurück, insbesondere zu John Dewey, der Bildung als Verbindung von Erfahrung, Demokratie und gesellschaftlicher Teilhabe verstand (vgl. Dewey 1964). Der Begriff Service Learning tauchte in den 1960er Jahren zunächst in den USA auf, wurde dort institutionell verankert und verbreitete sich ab den 1970er Jahren international (vgl. Sliwka 2004, 5). Seit den 2000er Jahren gewinnt Service Learning auch im deutschsprachigen Raum an Bedeutung und erfährt aktuell durch die sogenannten *Frei Days* (vgl. Rasfeld 2021) einen Auftrieb.

Laut Frank, Sliwka und Zentner ist Service Learning „...eine Lehr- und Lernform, die schulisches Lernen mit Engagement im Gemeinwesen verknüpft. Schüler*innen wenden erworbenes Wissen praktisch an und erwerben gleichzeitig soziale und demokratische Kompetenzen“ (Frank u.a. 2009, 152). In Deutschland ist das Konzept auch als *Lernen durch Engagement* bekannt. Soziales Lernen kann im Kontext von Service Learning stattfinden, wobei es als Querschnittsaufgabe nicht nur im sozialen, sondern z. B. auch in kulturellen, ökologischen oder anderen gesellschaftlich relevanten Bereichen umgesetzt werden kann (vgl. Sliwka 2004, 2).

Dadurch, dass Schüler*innen einen Beitrag zum Gemeinwohl leisten, auf konkrete Bedürfnisse ihrer Umgebung reagieren und im Team zusammenarbeiten, können soziale und kognitive Kompetenzen aufgebaut werden (vgl. ebd.).

Indem Service Learning einem strukturierten Prozess aus Planung, Umsetzung und Reflexion folgt, wird der Gefahr der reflexionslosen Sozialerfahrungen entgegengewirkt (vgl. Billig 2000, 662). Jede Phase bietet Lernchancen im fachlichen wie im sozialen Bereich. Martín-García et al. (2021) untersuchten, welche Werte in unterschiedlichen Projektphasen des Service Learning erlebbar und gefördert werden. Ziel ihrer Studie war es, mittels der rationalen Rekonstruktion eine Wertelandkarte des Service Learning zu entwickeln, um aufzuzeigen, welche Werte durch solche Projekte gestärkt

werden. Dazu analysierten sie in einem interdisziplinären Expert*innen-team bestehende Service Learning Projekte und Theorien, diskutierten die Ergebnisse und überführten diese in eine systematische Übersicht, einer Wertelandkarte des Service Learnings. Als zentrale Orientierungsdirektiven wurden Altruismus und Kooperation, bürgerschaftliche Teilhabe sowie transformierendes Lernen herausgearbeitet. Martín-García et al. zeigen anhand ihrer Wertelandkarte, dass Service Learning nicht zufällig wertebasiert ist, sondern in verschiedenen Projektphasen eng mit universell anerkannten Werten verbunden ist (vgl. Martín-García et al. 2021). Besonders deutlich treten Wohlwollen und Universalismus hervor, etwas dezenter auch Selbstbestimmung, Leistung und Hedonismus. Diese lassen sich gut im zuvor vorgestellten Circumplex-Modell verorten (siehe auch Circumplex Modell in Kapitel 3).

Nachdem dargestellt wurde, welche Werte Service Learning betont, stellt sich die Frage nach den mit Service Learning verbundenen Zielen. Im Kern knüpfen sie an die genannten Werte und das soziale Lernen an. Forschungen belegen, dass das Lehr-Lernformat Service Learning zur gesteigerten Empathiefähigkeit, Verantwortungsübernahme und sozialem Zusammenhalt beitragen kann. Billig betont in ihrer Studie, dass Service Learning-Erfahrungen jedoch allein nicht ausreichen. Erst in Verbindung mit entwicklungsangemessener Reflexion zeigen sich deutliche akademische und persönliche Effekte wie Problemlösefähigkeit, Beziehungsaufbau und soziale Kompetenzen (vgl. Billig 2000). Auch Hawkins weist darauf hin, dass Schüler*innen durch Service Learning soziale Fähigkeiten erwerben, Anerkennung erfahren und eine stärkere Bindung an die eigene Schule entwickeln, was sich positiv auf Leistung und Verhalten auswirkt (vgl. Hawkins 1975).

Hier stellt sich nun aber die grundlegende Frage, worauf Service Learning zielt: Geht es um Leistungssteigerung und schulische Bildung? Oder geht es um Solidarität, Teilhabe und soziale Gerechtigkeit? Entscheidend ist also weniger, ob Service Learning wirkt, sondern vielmehr ist die Frage, wie Service Learning wirkt bzw. wirken soll. Clifford (2017) führt hierfür die Unterscheidung zwischen traditionellem und kritischem Service Learning ein. Diese Unterscheidung wurde für den Hochschulkontext eingeführt, lässt sich aber auch auf Grundschule und Sachunterricht übertragen.

Zur Veranschaulichung lässt sich das Beispiel eines Service Learning-Projekts nutzen, in dem Grundschulkinder einen Experimentiernachmittag zu den Sinnen für Kindergartenkinder gestalten. In einer traditionellen Auffassung von Service Learning liegt der Fokus auf der Wissensvermittlung und

der individuellen Kompetenzentwicklung. Die Grundschul Kinder bereiten ein Programm für die jüngeren Kinder vor und übernehmen die Verantwortung für den Ablauf. Hier geht es darum, dass die Grundschul Kinder den Kindergartenkindern Experimente zu den Sinnen präsentieren, diese erklären und selbstständig für die Kindergarten Kinder organisieren. Im Vordergrund steht die individuelle Kompetenzentwicklung und die Vorbereitung auf spätere Leistungsanforderungen. Leistung wird als Produkt verstanden und es findet eine Zusammenarbeit für die Gemeinschaft – in diesem Fall *für* Kindergarten Kinder statt.

Kritische Stimmen wie Clifford (2017) und Freese (1998) warnen bei solch einem Szenario jedoch davor, dass hier neoliberale Muster reproduziert werden können und Kommodifizierung verstärkt wird. Damit einhergehen könnte eine Verschiebung von Zielsetzungen des sozialen Lernens hin zu Wettbewerbsorientierung, Selbstoptimierung und Kosten-Nutzen-Kalkülen. Kritisches Service Learning setzt hier bewusst einen Kontrapunkt: Es versteht Service Learning nicht als Produkt, sondern als Prozess, der solidarische Beziehungen ermöglicht und soziale Gerechtigkeit ins Zentrum stellt.

Im genannten Beispiel würden die Grundschul Kinder gemeinsam mit den Kindergartenkindern die Sinne erforschen, Ideen entwickeln und inklusiv gestalten. Der Fokus liegt damit stärker auf Kooperation, gegenseitiger Unterstützung und Bildungsgerechtigkeit. Kritisches Service Learning geht damit über individuelle Leistungssteigerung hinaus und zielt auf sozialen Wandel, Demokratisierung von Beziehungen und Chancengerechtigkeit. Tapia fasst das prägnant zusammen: Solidarität bedeutet, nicht *für* die Gemeinschaft, sondern *mit* der Gemeinschaft zu handeln (vgl. Tapia 2008, 177ff.).

Die eingeführte Differenzierung zwischen normativ-programmatischen und deskriptiv-reflexiven sozialem Lernen findet im Lehr-Lernformat Service Learning hier eine konkrete Entsprechung. Traditionelles Service Learning lässt sich weitgehend dem normativ-programmatischen Verständnis zuordnen, da es auf die Vermittlung und Einübung sozial erwünschter Werte und Verhaltensweisen zielt. Kritisches Service Learning hingegen entspricht eher dem deskriptiv-reflexiven Verständnis: Es thematisiert Werte im Kontext gesellschaftlicher Zusammenhänge, fördert kritische Reflexion und ermöglicht Teilhabe- und Gerechtigkeitserfahrungen.

Auch wenn Grundschul Kinder diese Unterscheidung noch nicht bewusst treffen können, prägen Lehrkräfte durch die Unterrichtsgestaltung, ob Werte wie z. B. Leistung und Macht oder Solidarität und Gerechtigkeit im Vordergrund stehen.

6 Fazit und Ausblick

In einer von globalen Krisen und gesellschaftlichen Verunsicherungen geprägten Gegenwart wird der Schule eine zentrale Rolle bei der Förderung sozialer Kompetenzen zugeschrieben. Soziales Lernen bietet die Möglichkeit, Kinder zu befähigen, das Zusammenleben aktiv mitzugestalten. Werte bilden dabei nicht nur den normativen Rahmen, sondern die konstitutive Grundlage sozialen Lernens.

In dem Beitrag wurde aufgezeigt, dass soziales Lernen in unterschiedlichen Lesarten verstanden werden kann, als Erziehung zum prosozialem Verhalten oder als Lernen über soziale Zusammenhänge. Das Lehr-Lernformat Service Learning, das fachliches und soziales Lernen verbindet, konkretisiert, wie Werte erfahrbar und reflektierbar werden können.

Gleichzeitig zeigt sich, dass die Wirksamkeit sozialen Lernens entscheidend von seiner pädagogischen Ausrichtung abhängt. Dies wurde am Beispiel des Service Learning aufgezeigt. Während traditionelle Formen stärker auf Leistungsorientierung und normative Vermittlung zielen, rücken kritische Ansätze Teilhabe, Solidarität, Kooperation und soziale Gerechtigkeit in den Mittelpunkt. Beide Differenzierungen, also die verschiedenen Lesarten von sozialem Lernen und die Differenzierung zwischen traditionellem und einer kritischen Service Learning, lassen sich ineinander verschränken, weil sie das gleiche pädagogische Spannungsfeld abbilden. Dieses ist zwischen der Anpassung und Emanzipation, zwischen der Vermittlung von Werten und kritischen Reflexion dieser zu verorten.

Für die Forschung stellt sich die Frage, inwiefern soziales Lernen als gemeinsamer Prozess des Lehrens und Lernens verstanden und gestaltet werden kann. Dabei rückt insbesondere die Rolle der Lehrkräfte in den Fokus. Wie prägen ihre Haltungen, ihre Kommunikationsformen und ihr Verständnis pädagogischer Beziehungen die Qualität sozialen Lernens? In diesem Zusammenhang bieten die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen einen wichtigen Orientierungsrahmen (vgl. Prengel 2024).

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte Service Learning als Möglichkeit des sozialen Lernens in der Grundschule wahrnehmen, welche Wertorientierungen ihr Handeln leiten und welche Wirkungen unterschiedliche Formen (traditionelles oder kritisches Service Learning) auf die Werteentwicklung und das soziale Lernen entfalten. Damit bleibt soziales Lernen eine zentrale pädagogische Aufgabe, die in Zeiten gesellschaftlicher Unsicherheiten nicht allein auf individuelle Anpassung zielt, sondern auch als Beitrag zur gemeinsamen Gestaltung einer solidarischen und gerechten Gesellschaft verstanden werden kann.

Literatur

- Albert, M.; Hurrelmann, K.; Quenzel, G. & Schneekloth, U. (2024): Shell Jugendstudie 2024: Eine Generation zwischen Krisenbewusstsein und Zukunftsoptimismus. Frankfurt am Main: Shell Deutschland GmbH. Online unter: <https://www.shell.de/about-us/initiatives/shell-youth-study-2024.html> (Abrufdatum: 06.09.2025).
- Becker, G. (2008): Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern: Ein Überblick über schulische Förderkonzepte. Weinheim u.a.: Beltz.
- Beckers, T. (2018): Werte. In: J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. 11. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 507–511.
- Billig, S.H. (2000): Research on K–12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. In: Phi Delta Kappan, 81(9), 658–664.
- Bilsky, W. (2015): Psychologische Arbeiten zur Struktur menschlicher Werte. In Wissenswert, 8(1). Universität Münster, 5–12. Online unter: <https://www.researchgate.net/publication/317266853> (Abrufdatum: 06.09.2025).
- Clifford, J. (2017): Talking About Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity? In: Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 21(4), University of Georgia, 1–13.
- Dewey, J. (1964): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Deutsch von Erich Hylla. 3. Aufl. Braunschweig u.a.: Westermann.
- Frank, S.; Sliwka, A. & Zentner, S. (2009): Service Learning – Lernen durch Engagement. In: W. Edelstein & A. Sliwka (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 151–192.
- Freese, J.R. (1998): Service-Learning as Social Education. In: Children's Social and Economics Education, 3(3), London: Symposium Journals, 151–158.
- Gaubitz, S. & Gläser, E. (2013): Wertebildung im Sachunterricht – vielperspektivisch und fächerübergreifend. In M. Blasberg-Kuhnke, E. Gläser, R. Mokrosch, S. Müller-Using & E. Nau-rath (Hrsg.): Wie sich Werte bilden. Fächerübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung. Göttingen: V&R unipress, 135–150.
- Goldenbaum, A. (2012): Innovationsmanagement in Schulen. Wiesbaden: Springer VS. Online unter: DOI: 10.1007/978-3-531-19425-7_2 (Abrufdatum: 06.09.2025).
- Goll, E.-M. (2023) Soziales Lernen. In E.-M. Goll & T. Goll (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 73–82.
- Hawkins, D. (1975): A Third Source of Learning. In: Forum for the Discussion of New Trends in Education. Vol. 18, No. 1, Autumn 1975, 3–5.
- Höffe, O. (2023): Lexikon der Ethik. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: C.H. Beck.
- Kiper, H. (2011): Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag, 31–54.
- Gluckhohn, C. (1951): Values and value-orientations in the theory of action. In: T. Parsons & E. Shils (Hrsg.): Toward a General Theory of Action. Cambridge, MA: Harvard University Press, 388–433.
- Krijnen, C. (2011): Wert. In: M. Düwell, C. Hübenthal & M.H. Werner (Hrsg.): Handbuch Ethik. 3., aktualisierte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler, 548–553.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2024): Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.2024. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf (Abrufdatum: 06.09.2025).

- Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften & Rat für nachhaltige Entwicklung (2021): Klimaneutralität – Optionen für eine ambitionierte Weichenstellung und Umsetzung. Halle (Saale)/Berlin. Online unter: https://www.nachhaltigkeitsrat.de/wp-content/uploads/2021/06/RNE_Leopoldina_Positionspapier_Klimaneutralitaet.pdf (Abrufdatum: 06.09.2025).
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. M., & Rubio-Serrano, L. (2021): El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 12–22. Online unter: <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01> (Abrufdatum: 06.09.2025).
- Niedersachsen, Kultusministerium (2024): Grundsatzterlass „Die Arbeit in der Grundschule“. Beschluss des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 15. März 2024, gültig ab 1. Juli 2024. Online unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/aktuelle_erlasse_und_gesetze/grundsatzterlass-die-arbeit-in-der-grundschule-233512.html (Abrufdatum: 06.09.2025).
- Prengel, A. (2024): Pädagogikethik: Zur nachhaltigen Verbesserung pädagogischer Beziehungen am Beispiel der „Reckahner Reflexionen“. In: I. Feuser; S. Müller-Lehmann; N. Oehmichen, (Hrsg.): *Zukunft gestalten. Lehrer:in sein in Zeiten existentieller Krisen*. Stuttgart: Raabe-Verlag, 85–98.
- Rasfeld, M. (2021): *Frei Day: Die Welt verändern lernen! Für eine Schule im Aufbruch*. München: oekom Verlag.
- Rauschenberger, H. (1985): Soziales Lernen. Nutzen und Nachteil eines mehrdeutigen Ausdrucks. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 31(3), 301–320.
- Rheingold-Marktforschung (2021): Psychologische Grundlagenstudie zum Stimmungs- und Zukunftsbild in Deutschland. Ergebnisbericht für Identity Foundation. Köln: Rheingold. Online unter: https://www.rheingold-marktforschung.de/wp-content/uploads/2022/09/Ergebnisse-Zukunftsstudie_final.pdf (Abrufdatum: 06.09.2025).
- Richter, D. (2005): *Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Schauenberg, E.-M. (2011): Auch ein Politiker ist ein Mensch – vom Zusammenhang zwischen sozialem und politischem Lernen. In: T. Goll (Hrsg.): *Bildung für die Demokratie*. Schwalbach/Ts., 83–100.
- Schweppenhäuser, G. (2021): *Grundbegriffe der Ethik*. Ditzingen: Reclam.
- Schrumpf, F. (2022): *Kinder thematisieren Differenz Erfahrungen: Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Schwartz, S.H. (1992): Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In: M. Zanna (Hrsg.): *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25), 1–65.
- Schwartz, S.H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the Theory of Basic Individual Values. *Journal of Personality and Social Psychology*. Refining the Theory of Basic Individual Values. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/229555687_Refining_the_theory_of_basic_individual_values (Abrufdatum 16.11.2025).
- Sliwka, A. (2004): *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. Berlin: BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (Beiträge zur Demokratiepädagogik). Online unter: DOI: 10.25656/01:258 (Abrufdatum: 06.09.2025).
- Speck-Hamdan, A. (1997): Soziales Lernen und die Bedeutung der Lerngruppe. In: R. Meier; H. Unglaube & G. Faust-Stiehl (Hrsg.): *Sachunterricht in der Grundschule* (Band 101). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V., 104–114.
- Tapia, M.N. (2008): *Service Learning in Latin America: Turning Apolitical Education into Civic Engagement*. In: J. Kelshaw, T. Lazarus & J. Minier (Hrsg.), *Partnerships for Service-Learning: Impacts on Communities and Students*. San Francisco: Jossey-Bass, 173–188.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2024): *Aktionsrat Bildung: Bildung und sozialer Zusammenhalt: Gutachten*. Münster: Waxmann Verlag.

Vodafone Stiftung (2024): Junge Stimmen, starke Wirkung? Wie Jugendliche Freiheit in unserer Gesellschaft erleben. Bonn: Vodafone Stiftung. Online unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/05/VodafoneStiftung-Junge-Stimmen-starke-Wirkung.pdf> (Abrufdatum: 06.09.2025).

Vodafone Stiftung Deutschland (2022): Hört uns zu! Wie junge Menschen die Politik in Deutschland und die Vertretung ihrer Interessen wahrnehmen. Bonn: Vodafone Stiftung. Zugriff unter https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/04/Jugendstudie-2022_Vodafone-Stiftung.pdf (Abrufdatum: 06.09.2025).

Autorin

Gaubitz, Sarah, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0009-0004-8862-0550>

Universität Hildesheim

Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht

Email-Adresse: sarah.gaubitz@uni-hildesheim.de

Eva-Maria Goll und Thomas Goll

Das Soziale Lernen – Plädoyer für sozialwissenschaftliche Bildung im Sachunterricht

„Motivierung zum richtigen Verhalten ist wenig sinnvoll
ohne die Fähigkeiten des Denkens und Erkennen-Könnens.“
(Gagel 1983, 20)

Abstract

Soziales Lernen wird im Sachunterricht in doppelter Weise angesprochen: Zum einen ist jeder Unterricht auch erziehender Unterricht, zum anderen sind soziale Strukturen und Prozesse Unterrichtsgegenstand im fachlichen Sinn. Soziales Lernen ist also sowohl Modus als auch Inhalt des Unterrichts. Diese Doppelsinnigkeit aufnehmend erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit sozialem Lernen als Modus sowie Gegenstand des Sachunterrichts, im Anschluss daran entfaltet er eine mögliche Differenzierung des Feldes als soziales Lernen I (Sozialerziehung) und soziales Lernen II (sozialwissenschaftliches Lernen). Soziales Lernen ist damit als wichtige Kompetenz schulischen Lernens und als pädagogisch/didaktisches Angebot für Lernende zu begründen.

Schlagworte: Soziales Lernen, sozialwissenschaftliches Lernen, Unterrichtsmodus, Unterrichtsgegenstand

1 Worum es geht

Soziales Lernen zu fördern ist selbstverständlicher Inhalt und auch Ziel des schulischen Wirkens, auch wenn sich die Wortwahl im Einzelnen unterscheidet: So nennt der LehrplanPlus Grundschule in Bayern dieses Ziel ausdrücklich als Bildungsziel der Schule im Allgemeinen und aller Fächer im Speziellen (vgl. BSfBKWK 2014), während der Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen „die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen [...]“

Persönlichkeit“ als Bildungsziel definiert (MSB 2021, 12). Beide Lehrpläne beziehen sich dabei auf die jeweilige Landesverfassung.

Angesichts zunehmender Heterogenität und Diversität in den Bildungseinrichtungen ist klar, dass sich an dieser Zieldimension schulischer Bildung in absehbarer Zeit nichts ändern wird. Fraglich ist jedoch, ob die am Diskurs Beteiligten jeweils das Gleiche meinen, wenn sie über den Gegenstandsbereich sprechen und ob dieser über die Zeit stabil bleibt. Nicht umsonst beschreibt Petillon soziales Lernen daher als ein „Chamäleon [...], das sich je nach politischer Wetterlage zu wandeln weiß“ (1993, 14f.).

So ist es auch nicht verwunderlich, dass „sich bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema eine äußerst unübersichtliche Begriffsvielfalt [zeigt] [...]. Die Spannweite der verwendeten Begrifflichkeiten reicht von Sozialerziehung bis zu Entwicklung sozialer Kompetenz oder der Annahme einer sozialen Intelligenz“ (Goll 2023, 73). Darin spiegelt sich auch eine Vielfalt möglicher Bezüge wider, die sich auf die ein oder andere Weise ergänzen und überlagern, mitunter aber auch widersprechen (s. u.). Die Soziologie stellt andere Fragen als die Psychologie und diese wiederum andere als die Erziehungswissenschaft. Dazu treten die Praxisfelder Pädagogik und soziale Arbeit mit je anderen Zielsetzungen; ganz zu schweigen von der Forschung mit ihren je eigenen Ansätzen und Paradigmen. Man hat daher zu Recht festgestellt, dass „soziale Lerntheorien [zweifelsohne] aus einem Konglomerat der verschiedensten Ansätze zu Lernen und Entwicklung [bestehen]“ (Ittel u. a. 2014, 350). Anders ausgedrückt: „Die Erkenntnis der Schwierigkeit der definitorischen Fassung des Gegenstands und der Vielfalt der in der Literatur zu findenden definitorischen Fassungsversuche dürfte das Merkmal sozialer Kompetenz sein, hinsichtlich dessen die breiteste Übereinstimmung in der diesbezüglichen Scientific Community besteht“ (Frey 2013, 29). Daher ist wohl letzten Endes „soziales Lernen nur Disziplin übergreifend [sic] zu verstehen [...] [als] ein Zusammenspiel von Verhalten, Kognition und Neurokognition und befindet sich damit an der Schnittstelle von Psychologie, Neuro- und Sozialwissenschaften“ (Ittel u. a. 2014, 350). Was aber bedeutet das für den Sachunterricht?

Der Beitrag geht der Bedeutung des sozialen Lernens für den Sachunterricht auf folgendem Weg nach: Zunächst erfolgt eine Auseinandersetzung mit sozialem Lernen als Modus oder Gegenstand des Sachunterrichts, im Anschluss daran mit einer möglichen Differenzierung des Feldes als soziales Lernen I (Sozialerziehung) und soziales Lernen II (sozialwissenschaftliches Lernen). Er nimmt dabei den Vorschlag von Schrumpf auf, soziales Lernen als wichtige Kompetenz schulischen Lernens und als pädagogisch/didaktisches Angebot für Lernende zu fassen (vgl. Schrumpf 2022, 82).

2 Soziales Lernen im Sachunterricht

Soziales Lernen wird im Sachunterricht in doppelter Weise adressiert (vgl. Goll 2023, 73f.): Zum einen ist jeder Unterricht neben seiner Fachbezogenheit auch erziehender Unterricht, also Sozialerziehung, zum anderen sind soziale Strukturen und Prozesse Unterrichtsgegenstand im fachlichen Sinn. Gemeint ist damit soziales Lernen als Modus des Unterrichts und soziales Lernen im Sinn von sozialwissenschaftlichem Lernen als Inhalt und Ziel desselben. Dabei darf der Sachunterricht sich weder auf Sozialerziehung beschränken noch dürfen die Inhalts- und Zieldimension des Unterrichts dem Modus des Lernens widersprechen. Für soziales Lernen gilt das gleiche wie für Demokratie Lernen. In undemokratischen Lernstrukturen ist dieses zutiefst unseriös und konterkariert die eigenen Ansprüche.

2.1 Soziales Lernen als Sozialerziehung

Die Zielsetzung des sozialen Lernens in seiner erzieherischen Dimension ist zumeist auf prosoziales Verhalten gerichtet (vgl. Goll 2023, 74). Deutlich wird das z. B. bei Richter, die soziales Lernen „auf das Erlernen sozialer Regeln und Verhaltensweisen, mit denen die soziale Integration gelingen kann, insbesondere das Zusammenleben mit anderen im Nahbereich“ (Richter 2005, 163), bezieht. Für Herdegen ist der Erwerb „sozialer Tugenden“ das Ziel des sozialen Lernens (Herdegen 1999, 21), für Kahlert die „Vermittlung sozial erwünschter Werte“ (Kahlert 2001, 517).

Im Kontext der Kompetenzorientierung wäre von sozialen Kompetenzen zu sprechen, wobei zwar „die Multidimensionalität des Konstruktes Soziale Kompetenz als unstrittig gilt, [aber] kein allgemeingültiges Verständnis darüber [besteht], welche Kompetenzen dies im Einzelnen sind. Vielmehr werden von verschiedenen Autoren [...] Kataloge vorgelegt, die vorwiegend auf Plausibilitätserklärungen unterschiedlich viele Kompetenzen zusammenfassen“ (Scherp 2010, 194). Der europäische Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ führt z. B. „Persönliche, soziale und Lernkompetenz“ zusammen:

„Persönliche, soziale und Lernkompetenz ist die Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren, mit Zeit und Informationen effizient umzugehen, konstruktiv mit anderen zusammenzuarbeiten, resilient zu bleiben und seinen Bildungs- und Berufsweg selbst in die Hand zu nehmen. Dazu zählt die Fähigkeit, mit Ungewissheit und komplexen Sachverhalten umzugehen, zu lernen, wie man lernt, etwas für das eigene körperliche und emotionale Wohlergehen zu tun, körperlich und geistig gesund zu bleiben, in der Lage zu sein, ein gesundheits-

bewusstes, zukunftsorientierte [sic] Leben zu führen, Empathie zu empfinden und Konflikte in einem inklusiven und unterstützenden Kontext zu bewältigen“ (Rat der Europäischen Union 2018, C189/10).

Weiter heißt es: „Wer erfolgreich Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen und an der Gesellschaft teilhaben will, muss die in unterschiedlichen Gesellschaften und Umfeldern allgemein akzeptierten Verhaltensweisen und Kommunikationsregeln verstehen. [...] Diese Kompetenz beruht [...] auf der Bereitschaft zur Zusammenarbeit, auf Selbstsicherheit und auf Integrität. Dazu gehören die Achtung der Verschiedenheit anderer Menschen und ihrer Bedürfnisse und die Bereitschaft, Vorurteile zu überwinden und Kompromisse einzugehen“ (ebd.).

Das empirisch getestete Inventar Sozialer Kompetenzen von Kanning (ISK) weist dafür in seiner Ausgabe 2009 insgesamt 108 Items und in der Kurzform (ISK-K) 33 Items aus. Diese verweisen auf „vier grundlegende Dimensionen allgemeiner sozialer Kompetenzen“: „Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung und Reflexibilität“ (Scherp 2010, 194). Im Einzelnen gehören zu diesen:

- Soziale Orientierung: Prosozialität, Perspektivenübernahme, Wertepluralismus, Kompromissbereitschaft, Zuhören
- Offensivität: Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktbereitschaft, Extraversion, Entscheidungsfreudigkeit
- Selbststeuerung: Selbstkontrolle, emotionale Stabilität, Handlungsflexibilität, Internalität
- Reflexibilität: Selbstdarstellung, direkte Selbstaufmerksamkeit, indirekte Selbstaufmerksamkeit, Personenwahrnehmung.

Diese Liste macht deutlich, dass schulische Lehr-Lern-Prozesse im Modus des sozialen Lernens basale Strukturen aufweisen müssen: Sie müssen z.B. Zuhören ermöglichen, aber auch fordern, dürfen emotional nicht verletzen und bauen auf gegenseitiger Wahrnehmung auf. Bei allem Durchsetzungswillen geht es doch um Aushandlungsprozesse auf der Basis von Wertepluralismus und damit auch Kompromissbereitschaft. In diesem Sinn ist soziales Lernen zugleich demokratiefundierendes Lernen. Daher verwundert es nicht, dass soziales und demokratisches Lernen nur schwer zu unterscheiden und zu trennen sind.

Beide sind aber zugleich auch kein *Nun habt euch alle lieb* – und *Der Klügere gibt nach* – Lernen, denn soziales Lernen geht nicht in Prosozialität auf. Dann würde der notwendige Blick auf soziale Zusammenhänge verloren gehen und

damit auch die Gefahren „prosozialer Ausnutzung“ (vgl. Dollase 2013, 26 f.). Es geht ausdrücklich nicht darum, des lieben Friedens willen seine Interessen dauerhaft hintanzustellen oder sich in diese Position mit Verweis auf die gewünschte oder gar eingeforderte Sozialität des Verhaltens drängen zu lassen, Kiper benennt deshalb ausdrücklich das „Reflektieren über Werte und Normen“ und die „Auseinandersetzung mit Formen des Zusammenlebens und seiner Ausgestaltung“ als Gegenstandsbereiche des sozialen Lernens (Kiper 2011, 32). Schrumpf fordert, soziales Lernen „mit einem Schwerpunkt auf der Thematisierung sozialer und gesellschaftlicher Zusammenhänge auf Mikro- und Makroebene neu zu denken“ (Schrumpf 2022, 80). Soziales Lernen ist ohne Selbst- und Fremdreflexion sowie systemische Wahrnehmung gar nicht denkbar. Daher ist es immer auch als sozialwissenschaftliches Lernen zu verstehen.

2.2 Soziales Lernen als sozialwissenschaftliches Lernen

Soziales Lernen im Sachunterricht bedeutet Lernen im Kontext seiner Vielperspektivität und damit auch im Kontext der sozialwissenschaftlichen Perspektive (vgl. GDSU 2013). Dies ernst zu nehmen heißt, dass auch das soziale Lernen nach seinen sozialwissenschaftlichen Fragestellungen reflektiert werden muss.

Nach Gagel dient sozialwissenschaftliche Bildung dazu, „die Welt, in welche die [Kinder und] Jugendlichen hineinwachsen, erkennbar zu machen, damit sie [...] ihre eigene Persönlichkeit entwickeln und bewahren können“ und sich nicht einfach Systemen „unterwerfen müssen“ (Gagel 1983, 15). Für das soziale Lernen bedeutet das, die Erkenntnis zu vermitteln, dass soziales Verhalten sich immer „an dem sozialen Kontext orientiert, in dem es ausgeführt wird“ (Limbourg & Steins 2011, 12f.). Mit Max Weber ist damit gemeint, dass es um ein solches Handeln geht, „welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1922/1972, 1). Es „kann orientiert werden am vergangenen, gegenwärtigen oder für künftig erwarteten Verhalten anderer (Rache für frühere Angriffe, Abwehr gegenwärtigen Angriffs, Verteidigungsmaßnahmen gegen künftige Angriffe)“ (ebd., 11) und „[w]ie jedes Handeln [...] bestimmt sein: 1. zweckrational: durch Erwartungen des Verhaltens von Gegenständen der Außenwelt und von anderen Menschen und unter Benutzung dieser Erwartungen als ‚Bedingungen‘ oder als ‚Mittel‘ für rational, als Erfolg, erstrebte und abgewogene eigene Zwecke, – 2. wertrational: durch bewußten [sic] Glauben an den – ethischen, ästhetischen, religiösen oder wie immer sonst zu deutenden – unbedingten Eigenwert eines bestimmten Sichverhaltens rein als solchen und unab-

hängig vom Erfolg, – 3. affektiv, insbesondere emotional: durch aktuelle Affekte und Gefühlslagen, – 4. traditional: durch eingelebte Gewohnheit“ (ebd., 12), wobei in der Realität in der Regel Mischformen vorkommen und die Auflistung nicht als abgeschlossen zu verstehen ist (vgl. ebd., 13).

Das Zitat macht deutlich, dass soziales Handeln selbst zunächst ein wertneutraler Begriff ist und soziales Lernen im sozialwissenschaftlichen Sinn sich auf die Bedingungen und Formen sozialen Handelns bezieht, auf Strukturen und Funktionen (vgl. Gagel 1983, 15). Dem trägt der Perspektivrahmen Sachunterricht Rechnung, der ausdrücklich von einer sozialwissenschaftlichen Perspektive ausgeht. Damit ist das Ziel verbunden, die Lernenden zur Analyse und Reflexion von gesellschaftlichen Strukturen (z.B. Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Institutionen), Prozessen (z.B. kurzfristigen Dynamiken und langdauernde Entwicklungen) vor dem Hintergrund damit verbundener unterschiedlicher Zielvorstellungen basal zu befähigen, um so ein grundlegendes Verständnis von Gesellschaft zu vermitteln.

Im Kontext des Sachunterrichts bedeutet das z.B., dass die Orientierung des sozialen Lernens allein an dem, „was sozial akzeptiert ist“ (Limbourg & Steins 2011, 13) nach dem Motto *Das gehört sich so bzw. nicht*, nicht ausreichen kann. Denn jede Form sozialer Akzeptiertheit verweist darauf, dass diese eine Klärung des Bezugsrahmens verlangt, in der sie erfolgt. Wirft man z.B. noch einmal einen Blick auf den Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ der EU, dann wird diese Rahmung deutlich. Soziale Kompetenzen stehen hier auch in einem Kontext ökonomischen Nutzens bzw. der Selbstoptimierung des Individuums zum Wohle seiner selbst und der Gesellschaft, denn man soll ja u.a. sowohl körperlich als auch geistig gesund bleiben, indem man ein gesundheitsbewusstes, zukunftsorientierte Leben führt (vgl. Rat der Europäischen Union 2018, C189/10).

Solch eine Rahmung bestimmt darüber, ob ein Verhalten als angemessen und notwendig gelten bzw. empfunden werden kann oder eben nicht (vgl. Frey 2013, 30f. und Schauenberg 2011, 87). Mit Berger & Luckmann (vgl. 1980) handelt es sich dabei um soziale Konstruktionen der Wirklichkeit. So gilt etwa die Maßgabe, dass zur sozialen Kompetenz die „Orientierung an den Regeln des Gegenübers, nicht deren Missbrauch für eigene Zwecke“ (Limbourg & Steins 2011, 13) gehöre, nur bedingt – man denke nur an V-Leute und deren Auftrag. In diesem Fall geht es ja ausdrücklich darum, das Vertrauen der Personen zu gewinnen, die man beobachten will. Eine Orientierung an deren Regeln dient damit dem Zweck der Überwachenden, nicht dem der Überwachten. Im Übrigen ist die Setzung sozialer Normen auch eine Machtfrage. Diese überhaupt stellen zu können, ist ein Ziel sozialwissenschaftlicher Bildung. Aber natürlich geht sie darin nicht auf.

3 Folgerungen für den Sachunterricht

Nimmt man soziales Lernen in seiner ganzen Breite ernst, dann gilt es, ein sozialwissenschaftliches Verständnis davon zu entwickeln, das weder bei Sozialerziehung stehenbleibt noch sich in radikaler Gesellschaftskritik ergeht, sondern das Entwicklungspotenzial sozialen Lernens im Sinne eines transformativischen Ansatzes deutlich macht:

Zwar zielt soziales Lernen (= soziales Lernen I) in der Schule in nicht unerheblichem Maß auf „eingelebte Gewohnheit“ (Weber 1922/1972, 12) bzw. die Entwicklung von Handlungsschemata (vgl. Kiper 2011, 39), die die Schüler*innen automatisieren, aber diese Einübung muss man nicht als unhinterfragbare Normsetzung anlegen. Für Schüler*innen der Grundschule ist es erleb- und verstehbar, dass soziale Interaktionen mitunter „aus dem Bauch heraus“ und unreflektiert erfolgen. Und es ist vermittelbar, sich darin zu üben, Situationen besser und schneller zu erfassen sowie Entscheidungen überlegter zu treffen. Lehrkräfte fungieren hier durchaus als Vorbilder bzw. Modelle, wenn sie den Schüler*innen gegenüber, aber auch untereinander das Sozialverhalten zeigen und begründen, das sie von den Schüler*innen erwarten (vgl. Herdegen 1999, 23). Zudem gibt es für das systematische Einüben von Verhaltensweisen spezifische Trainingsprogramme, die darauf setzen, „neue Verhaltensweisen kennenzulernen und einzuüben und ihre Ausführung – gegen konkurrierende Verhaltensmöglichkeiten – zu sichern“ (Kiper 2011, 50). Hier haben sich handlungsorientierte Methoden, wie z.B. das Rollenspiel, bewährt, wenn sie reflektierendes Lernen ermöglichen (vgl. Schwander & Andersen 2005, 147ff.). Natürlich kann man immer die Frage nach dem *Qui bono* stellen. Wem vor allem nutzt es denn, wenn Schüler*innen sich in spezifischen Formen sozial verhalten? Liegt es in ihrem ureigenen Interesse oder dem von anderen? Muss eine sozialwissenschaftliche Bildung nicht gerade hier ansetzen und die Frage nach Macht- und Herrschaftsstrukturen stellen? Richtig daran ist, dass es beim sozialen Lernen nicht lediglich um soziales Verhalten gehen kann, denn dieses bleibt zumeist unreflektiert. Vielmehr sollte es um soziales Handeln gehen, denn dieses „ist in hohem Maße bewusst und zielgerichtet“ und erfordert neben Wissen „eine rationale, verzerrungsfreie Analyse einer Situation“, die „Zuordnung von Zielen“ und das Vorhandensein eines Handlungsrepertoires, „aus dem ausgewählt und das gezielt eingesetzt werden kann“ (Kiper 2011, 38). Dieses Wissen umfasst solches „über soziale Werte, Normen, soziale Tugenden, Umgangsweisen, Wissen über eigene Ziele, Wissen über soziale Situationen, Wissen über das psychologische Funktionieren der eigenen Person und anderer Personen, z.B. über Gefühle und deren Auslösungsbedingungen, Wissen über Elemente sozialen Handelns und deren vermutete Wirkungen“ (ebd., 39). Dieses Wissen ist in gewisser Weise macht- und herrschaftskritisch,

aber als „Wissen über Institutionen, ihr Geworden-Sein, ihre Funktionen und das Handeln in ihnen“ (ebd., 41) enthält es zugleich das Bewusstsein der Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit von gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Normen. Es ist daher im besten Sinne sozialwissenschaftliches Lernen (= soziales Lernen II).

In der notwendigen Verbindung beider bzw. in ihrer Aufeinanderverwiesenheit liegt ein bislang noch wenig erfasstes Potenzial, der Anschluss an den Grundgedanken transformatorischer Bildung. Deren „Bildungsprozesse bestehen [...] darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden“ (Koller 2023, 15). Es geht um „einen Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen“ (ebd., 16). Da das Welt- und Selbstverhältnis als „die Art und Weise, in der ein Mensch (oder eine Gruppe von Menschen) sich zur Welt und zu sich selbst verhält“ (ebd., 186), definiert ist und der Ausgangspunkt transformatorischer Bildungsprozesse Problemlagen und Krisenerfahrungen sind, ist die Adaption dieses Bildungsverständnisses für sozialwissenschaftliches Lernen nicht nur naheliegend, sie drängt sich vielmehr auf. In einer Welt zunehmender Diversität und Unsicherheit steht auch jede Form sozialen Handelns vor der Frage ihrer Angemessenheit. Diese lässt sich nicht mehr in Handlungsroutrinen auflösen, sondern benötigt eine tiefgreifende Reflexion, die aber nicht etwa nur auf Zwänge abhebt, sondern in der Transformation des eigenen Verständnisses und des Überführens in soziales Handeln den Weg eröffnet, sozialkompetent mit sich und der Welt umzugehen.

4 Grenzen und Fazit

Grundsätzlich müssen soziale Kompetenz und sozial kompetentes Verhalten unterschieden werden. Während das sozial kompetente Verhalten als „Verhalten einer Person [definiert werden kann], das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“, ist soziale Kompetenz die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (Kanning 2002, 154). Wir haben es hier mit der Differenz von Kompetenz und Performanz zu tun. Wenn wir im Sachunterricht also den Erwerb von Sozialkompetenz fördern wollen, dann sind unsere Möglichkeiten mehrfach limitiert: Zunächst einmal sollte man „sich von der Vorstellung trennen, dass in der Schule der perfekte Mensch herangezogen

werden kann“ (Herdegen 1999, 37). Die Schule ist eine Sozialisationsinstanz unter vielen und die Kinder sind beim Schuleintritt keine tabula rasa. „[G]erade hinsichtlich sozialer Verhaltensweisen [haben sie] vor dem Schuleintritt bereits vielfältige Erfahrungen gemacht“ (Goll 2023, 80). Zudem ist Schule ein Sozialraum mit spezifischen Rahmungen, der zumindest teilweise ein anderes Sozialverhalten einfordert als andere Sozialräume. Was in der Schule an Verhalten gezeigt wird, muss nicht außerhalb auch so auftreten.

Gerade hier liegt aber auch die besondere Chance sozialwissenschaftlicher Bildung im Sachunterricht: „Anregungen zum Nachdenken über Handeln und Verhalten, Wissenserwerb und Reflexion sind die Elemente, die schulische Sozialisation von außerschulischer Sozialisation maßgeblich unterscheiden“ (ebd., 80). Der Sachunterricht bietet genau dies. Er ermöglicht „ein Nachdenken über Ordnungen und Regeln, über eigene und fremde Ziele, Antriebe und Affekte und Verhaltensweisen“ (Kiper 2011, 42). Denn „Motivierung zum richtigen Verhalten ist wenig sinnvoll ohne die Fähigkeiten des Denkens und Erkennen-Könnens“ (Gagel 1983, 20), ansonsten „besteht die Gefahr einer Art Dressur, die kaum nachhaltig sein wird. Andererseits bleibt die Reflexion eigener oder rezipierter sozialer Verhaltensweisen wirkungslos, wenn keine handlungsleitenden Konsequenzen gezogen werden“ (Gesing 2014, 224). Soziales Lernen in seiner Mehrdimensionalität ist daher aufeinander verwiesen, damit es tatsächlich transformatorisch wird.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (= BfBKWK) (2014): LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. München.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Fischer: Frankfurt/M.
- Dollase, R. (2013): Ist es von Vorteil, sich sozial zu verhalten? In: Die Grundschulzeitschrift, 262–263/2013, 26–27.
- Frey, K. A. (2013): Soziale Kompetenz. Eine Fragebogenerfassung in der Grundschule. Waxmann: Münster.
- Gagel, W. (1983): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. UTB: Opladen.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (= GDSU) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Gesing, H. (2014): Soziales Lernen in der Schule – Mehr als eine Phrase?! In: engagement, 3/2014, 219–225.
- Goll, E.-M. (2023): Soziales Lernen. In: E.-M. Goll & T. Goll (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Wochenschau: Frankfurt/M., 73–82.
- Herdegen, P. (1999): Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Auer: Donauwörth.
- Ittel, A.; Raufelder, D. & Scheithauser, H. (2014): Soziale Lerntheorien. In: L. Ahnert (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Springer: Berlin, Heidelberg, 330–353.
- Kahlert, J. (2001): Sozialwissenschaftlicher Lernbereich im Sachunterricht. In: W. Einsiedler; M. Götz; H. Hacker; J. Kahlert; R. W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 517–523.

- Kanning, U. P. (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie, 210 (4), 154–163.
- Kiper, H. (2011): Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Springer: Wiesbaden, 31–54.
- Koller, H.-C. (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart.
- Limbourg, M. & Steins, G. (2011): Sozialerziehung in der Schule. In: dies. (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Springer: Wiesbaden, 11–28.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (2021): Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Englisch, Kunst, Mathematik, Musik, Praktische Philosophie, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre, Sachunterricht, Sport. Düsseldorf.
- Petillon, H. (1993): Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Diesterweg: Frankfurt/M.
- Rat der Europäischen Union (2018): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen. In: Amtsblatt der Europäischen Union vom 04.06.2018, C189/7–13.
- Richter, D. (2005): Sachunterricht. Ziele und Inhalte. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Schauenberg, E.-M. (2011): Auch ein Politiker ist ein Mensch – vom Zusammenhang zwischen sozialem und politischem Lernen. In: T. Goll (Hrsg.): Bildung für die Demokratie. Wochenschau: Schwalbach/Ts, 83–100.
- Scherp, E. (2010): Instrumente der Arbeits- und Organisationspsychologie. ISK – Inventar Sozialer Kompetenzen von Kanning (2009). In: Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie (2010) 54 (N.F. 28) 4, 193–200.
- Schrumpf, F. (2022): Kinder thematisieren Differenz Erfahrungen. Sachlernen & kindliche Bildung – Bedingungen, Strukturen, Kontexte. Springer: Wiesbaden.
- Schwander, M. & Andersen, K. (2005): Spiel in der Grundschule. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Weber, M. (1922/1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Fünfte, revidierte Auflage. Mohr: Tübingen.

Autor:innen

Goll, Eva-Maria, Dr.

TU Dortmund/Institut für Didaktik integrativer Fächer
eva-maria.goll@tu-dortmund.de

Goll, Thomas, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0003-0772-1524>
TU Dortmund/Institut für Didaktik integrativer Fächer
thomas.goll@tu-dortmund.de

Reflexion des Förderschwerpunkts emotional-soziale Entwicklung im Kontext inklusive Sachunterrichts

Abstract

Der Beitrag zeigt ausgehend von Erwartungen und Ansprüchen an die Schule und den Unterricht von morgen das Bedingungsgefüge sozialen Lernens in der Schule auf. Mit Blick auf das Konstrukt sozialer Kompetenz als Zieldimension sozialen Lernens fokussiert der Beitrag im Folgenden die Dimensionen des Förderschwerpunkts emotional-sozialer Entwicklung, die mit dem Lernbereich sozialer Kompetenz einhergehen. Die hier gekennzeichneten Aufgaben und Herausforderungen sind damit insbesondere in Bezug zu den Zielsetzungen inklusiven Fachunterrichts zu reflektieren, wie hier am Beispiel des Faches Sachunterricht.

Schlagerworte: Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, inklusiver Sachunterricht, soziale Kompetenz, soziales Lernen

1 Einleitung

„Sophia packt mit an: Gemeinsam mit Freund:innen hat sie eine Initiative zur Stadtentwicklung gegründet und hilft ihrer Nachbarin beim wöchentlichen Einkauf. Dies ist nur möglich, weil sie ihre Frustration, Wut und Verzweiflung in positive Handlungen umgewandelt hat, die den sozialen Zusammenhalt stärken“ (Homepage Initiative Zukunftsbildung 2025).

Mit diesem Beispiel skizziert die *Initiative Zukunftsbildung* einen der vier Kompetenzbereiche, die es in Kindertagesstätte und Schule zu fokussieren gilt, um Kinder und Jugendliche auf die Zukunft vorzubereiten. So gilt die Ausbildung sozial-emotionaler Fähigkeiten neben Fähigkeiten zur Selbstregulation, zur Selbstwirksamkeit und zur Gemeinschaftsfähigkeit als Zukunftskompetenz, die entscheidend dafür ist, „wie Menschen mit den Herausforderungen einer komplexen, digitalen und gesellschaftlich vielfältigen Welt umgehen. Wer in der Lage ist, Emotionen zu regulieren, empathisch zu handeln und konstruktiv mit anderen zusammenzuarbeiten, kann nicht nur persönliche Krisen besser bewäl-

tigen, sondern auch aktiv zum sozialen Zusammenhalt und zur Gestaltung einer nachhaltigen, demokratischen Gesellschaft beitragen“ (ebd.). Diese Perspektive zukünftiger Bildung knüpft an die Forderungen von Robinson (2015), Burow (2022) sowie der OECD (2021) u.a. an, die versuchen, mit Hilfe derartiger Lern- und Bildungszielkataloge eine Form von Schule und Unterricht zu beschreiben, die es ermöglicht, Kinder und Jugendliche auf das Leben und Handeln in einer Gesellschaft vorzubereiten, die von Komplexität, Ungewissheit und globalen Herausforderungen wie Klimawandel, Krieg, Flucht gekennzeichnet ist. Denn um in dieser Weise handlungsfähig und zukunfts kompetent werden zu können, bedarf es „neue[r] Formate handlungsorientierten Lehrens und Lernens [...], die der Erweiterung analytischer, kreativer, praktischer und sozialer Kompetenz dienen“ (Burow 2022, 191). Es besteht in dieser Diskussion Konsens, dass derartige Fähigkeiten quer zu allen fachlichen Inhalten zu fördern und auszubilden und dabei zentrale Aspekte zur Ausgestaltung eines förderlichen Lernumfelds zu berücksichtigen sind wie u.a. der Bereitstellung von Möglichkeiten zum „spielerischen Experimentieren und Entdecken“, der „Gelegenheit für freies Denken und Gestalten, bei der Ideen offen begrüßt werden“ sowie einer „Lernatmosphäre, in der Kinder sich sicher fühlen, Risiken einzugehen und Fehler zu machen“ und „ein Gefühl von Engagement und Eigenverantwortung für Ideen und Aufgaben“ (Höckel 2024, 34) entwickeln können. Diese Überlegungen gehen einher mit der Forderung, dass auch die Ausbildung von Lehrkräften zu verändern sei, damit diese nicht allein in der Vermittlung von Wissen und der Begleitung von Lernprozessen kompetent sind, sondern in diesem Sinne zukunftsorientierte Bildungsprozesse initiieren und unterstützen können. Höckel benennt in diesem Zusammenhang eine ganze Reihe von Fähigkeiten, die hier für Lehrkräfte relevant sind (ebd., 38f.):

Tab. 1: Notwendige Fähigkeiten von Lehrkräften im 21. Jahrhundert (Höckel 2024, 38f., eigene Darstellung)

Einfühlungsvermögen	Lernfähigkeit	Offenheit
Perspektivenwechsel	Kommunikation	Teamfähigkeit
Belastbarkeit	Konfliktfähigkeit	Zivilcourage
Resilienz	Fairness	Reflexionsvermögen
Zeitmanagement	Emotionskontrolle	Toleranz
Organisationsmanagement	Weitsicht	Kritikfähigkeit
Wertekompetenz	Humor	Zuverlässigkeit
Durchsetzungsfähigkeit	Geduld	Begeisterungsfähigkeit
Stimmeinsatz	Selbstsicherheit	Verantwortung
Körperhaltung	Motivation	Kreativität
Anpassungsfähigkeit	Selbstmotivation	Gelassenheit

Indem zukünftig Lehrkräfte in besonderer Weise selbst die Fähigkeiten mitbringen und in der Gestaltung des Unterrichts zum Ausdruck bringen, die für das Leben und Handeln in einer sich wandelnden Welt bzw. Gesellschaft notwendig sind, können auch Kinder und Jugendliche befähigt werden, diese auszubilden. Diesem Gedanken liegt die Annahme zugrunde, dass „Kinder den Umgang mit Emotionen, Empathie und Perspektivenübernahme durch Interaktionen mit Gleichaltrigen und das Verhalten der Erwachsenen in ihrem Umfeld [lernen]. Perspektivübernahme wird eingeübt, indem Erwachsene zeigen, wie sie sich in andere hineinversetzen. Regeln für ein gutes Zusammenleben werden aufgestellt und eingehalten. Soziale Konflikte werden bewusst mit der Gruppe der Kinder reflektiert. Erwachsene sind durch ihr Verhalten Vorbild für die sozial-emotionalen Fähigkeiten der Kinder“ (Initiative Zukunftsbildung 2025).

Wenngleich soziales Lernen bereits seit den 1970er Jahren intensiv in seiner Relevanz für das überfachliche und fachliche Lernen in den jeweiligen Unterrichtsfächern diskutiert wird (vgl. für einen Überblick Petillon 2024), erfährt dieser Lernbereich gegenwärtig eine hohe Bedeutsamkeit im Kontext von Überlegungen zur Neugestaltung von Schule und Unterricht, da die damit verbundene Ausbildung sozialer Kompetenz als eine der Schlüsselqualifikationen für den Erwerb sogenannter *future skills* gilt, die im Zentrum der Ausgestaltung zukünftiger Bildung stehen (vgl. u.a. OECD 2021; Lechner u.a. 2025). Wie ist mit diesem Anspruch jedoch im Hinblick auf Schule und (Sach-)unterricht im Kontext von Inklusion umzugehen, insbesondere mit Blick auf die damit verbundenen Verschiedenheiten von Kindern, die sich auch in ihrem sozialen Verhalten und in ihrer sozialen Entwicklung widerspiegeln?

2 Soziales Lernen in der inklusiven Schule

Lern- und Bildungsprozesse vollziehen sich stets in der Interaktion mit anderen, so dass die „Förderung der Sozialentwicklung“ (Elting 2024, 333) als „Teil des Grundlegenden Bildungsauftrags“ (ebd.) der Grundschule zu verstehen und in den Bildungsplänen der Bundesländer in diesem Sinne verankert ist. Um dieser Zielsetzung im Kontext von Schule und Unterricht zu entsprechen, wird die Förderung der Sozialentwicklung in die Konstrukte der sozialen Kompetenz und der sozialen Beziehung ausdifferenziert (vgl. ebd.): „Sozialbeziehungen bilden wesentliche Gelegenheitsstrukturen, um sozial kompetentes Verhalten beobachten und einüben zu können. Zugleich ist sozial kompetentes Verhalten ein zentraler Faktor für den Aufbau von Beziehungen, also ebendieser Gelegenheitsstrukturen“ (ebd.). Beide Konstrukte sind damit jeweils Voraussetzung für das andere, sie verweisen aufeinander.

„Soziale Kompetenz beschreibt die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, sich sozial angemessen zu verhalten, d.h. eigene Ziele zu verwirklichen und zugleich sozial akzeptiert zu werden, [... es werden] handlungsbezogene (z. B. prosoziales Verhalten), sozial-kognitive (z. B. Perspektivübernahme) und emotionale Kompetenzfacetten (z. B. Empathie)“ (ebd.) als Teilkompetenzen unterschieden (vgl. Kiper 2011). Soziale Beziehungen von Kindern sind in der Schule auf verschiedenen Ebenen für die Förderung der sozialen Entwicklung bedeutsam. Damit Kinder vielfältige Gelegenheiten erhalten, ihre Beziehungserfahrungen auszudifferenzieren, benötigen sie insbesondere Kontakte zu Gleichaltrigen, da diese es ihnen ermöglichen, anders als mit Erwachsenen zu kommunizieren, Perspektiven auszuloten und zu reflektieren. Denn „soziale Beziehungen zwischen gleichberechtigten Partner:innen sind relativ wenig vorstrukturiert; sie fordern zur Selbstgestaltung heraus und bieten damit die Möglichkeit, das gesamte Lernpotenzial der Interaktion auszuschöpfen“ (Petillon 2024, 206). Die Interaktion in sozialen Beziehungen ist damit Grundlage für vielfältige Lernprozesse, da Kinder hier gefordert sind, sich in der Auseinandersetzung mit anderen abzustimmen, die Perspektive des/der je anderen zu verstehen, Kompromisse zu finden und gemeinsam Lösungen auszuhandeln (vgl. ebd.). Sie machen Erfahrungen mit Gegenseitigkeit, wie sie sich beispielsweise in Freundschaften ausdrücken und auch mit Ungleichheit, wenn beispielsweise Kinder ausgeschlossen werden.

Insbesondere die Grundschulzeit kennzeichnet hier eine Entwicklungsphase von Kindern, die für die Ausdifferenzierung der sozialen Entwicklung bedeutsam ist. Wenngleich die damit verbundene Entwicklung von Fähigkeiten bereits vor dem Eintritt in die Schule einsetzt, sind Kinder hier in besonderer Weise gefordert, Entwicklungsaufgaben in diesem Bereich zu bewältigen. Dazu zählen die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme sowie die Entwicklung der Regulation von Emotionen und die Fähigkeit, Emotionen zu verstehen (emotionale Intelligenz) (vgl. Dimitrova & Lüdmann 2011). „Als emotionale Selbst-Regulation lässt sich die Kompetenz bezeichnen, in angemessener Art und Weise mit seinen eigenen Gefühlen umzugehen und den Emotionsausdruck in sozialen Situationen steuern zu können [...]. Eine adäquate Regulation von Emotionen ist entscheidend dafür, sich im Austausch mit anderen Menschen angemessen zu verhalten und gesetzte Ziele auch tatsächlich erreichen zu können. Sie ermöglicht es, vorhandene Emotionen je nach den Erfordernissen einer Situation zu verstärken oder abzuschwächen und sie in einer sozial akzeptablen Weise auszudrücken“ (ebd., 121f.).

Empirische Befunde zur Sozialentwicklung im Grundschulalter zeigen auf, dass Grundschulkinder über den Verlauf dieser Zeit „im Mittel über posi-

tive soziale Kompetenzen“ (Elting 2024, 335) verfügen und diese selbst am Ende ihrer Grundschulzeit auch positiv einschätzen (vgl. Ergebnisse der verschiedenen TIMS-Studien 2007, 2011 und 2015, vgl. ebd.). Dies betrifft insbesondere Teilkompetenzen, die sich auf andere Personen richten (u.a. Perspektivübernahme), weniger Kompetenzen, die sich auf die eigene Person fokussieren (u.a. Impulskontrolle) (vgl. Elting 2024, 335). Die Entwicklung dieser Fähigkeiten geht mit der Kompetenz einher, die Regulation von Emotionen und Aspekte der Perspektivübernahme sprachlich verhandeln zu können sowie über kognitive Strategien zu verfügen, Situationen und Ereignisse einschätzen und das eigene Verhalten darauf anpassen zu können (vgl. Dimitrova & Lüdmann 2011, 122). Darüber hinaus werde die emotionale Selbstregulation auch durch die genetisch bedingte physiologische Erregbarkeit bestimmt, so dass gelungenes Sozialverhalten sowohl über genetische Dispositionen wie Umwelteinflüsse bedingt sei: „Im Falle einer stärkeren physiologischen Erregbarkeit ist das Risiko höher, dass Kinder emotionale und Verhaltensprobleme entwickeln [...]. Allerdings kann die physiologische Reaktivität durch äußere Einflüsse verändert werden. Die Kinder lernen vor allem am Modell der Eltern und anderer wichtiger Bezugspersonen, wie diese mit ihren Emotionen umgehen, was sich günstig oder ungünstig auf die eigene emotionale Erregbarkeit auswirken kann“ (ebd., 123).

Wenngleich in zahlreichen Studien gezeigt werden kann, dass sich spezifische Teilbereiche der Sozialentwicklung fördern lassen (vgl. Petillon 2024), gibt es jedoch kaum Ergebnisse, die sich auf die Sozialentwicklung während der Grundschulzeit insgesamt beziehen (vgl. ebd.). Die Befunde verweisen damit auf die hohe Bedeutsamkeit einer nachhaltigen Förderung dieses Lernbereichs für alle Kinder. Es zeigt sich aber auch, dass ca. 20 % aller Grundschulkinder Entwicklungsverzögerungen aufweisen und „für Schüler:innen mit niedriger sozialer Herkunft oder Migrationshintergrund deutlichere Entwicklungsrisiken bestehen [sowie] aktuelle Studien eine Verschärfung der Problemlage im Zuge der Corona-Pandemie dokumentieren (zsf. SWK 2022)“ (Elting 2024, 335). Kindern, die Verzögerungen im Bereich der sozialen Entwicklung aufweisen, gelingt es damit nicht bzw. in nicht ausreichendem Maße, „zielgerichtet und kompetent [am] sozialen Umfeld zu partizipieren“ (Petillon 2024, 207). Die nachstehende Übersicht (vgl. Tab. 2) differenziert die damit verbundenen Fähigkeiten für die verschiedenen Bereiche, in denen soziale Kompetenz wirksam wird, und somit Entwicklungsverzögerungen sichtbar werden können (vgl. ebd., 208).

Tab. 2: Entwicklung sozialer Kompetenz im Grundschulalter (ein heuristisches Modell) (Petillon 2024, 208, eigene Darstellung)

	Soziale Kompetenz Bereiche				
	Kommunikation	Kontakt	Perspektivenübernahme	Kooperation	Konflikt
Umgang mit zunehmender Komplexität und Differenziertheit	differenzierte De- und Encodierung	Beziehung zu Gruppen; differenzierte Kontakte	Koordination von Perspektiven	Beteiligung an anspruchsvollen Aufgaben	„anspruchsvolle“ Kompromisse finden
Erweiterung eines bereichsspezifischen Vokabulars	Meta - kommunikation	Gespräche initiieren, leiten, aufrechterhalten	Perspektive anderer verbalisieren	Ziele und Lösungen verbalisieren	Standpunkte überzeugend verteidigen
Vergrößerung des Repertoires an Routinen und Strategien	Einsatz von verbalen Strategien und Taktiken	Taktiken anwenden, erwünschte Beziehungen initiieren	strategischer Umgang mit den Perspektiven anderer	Ergebnisse festhalten; eigene Ziele durchsetzen	Eskalation vermeiden, fair streiten
Zunehmende Eigenständigkeit und Kreativität	eigene Standpunkte vertreten; originelle Gesprächsbeiträge	Unabhängigkeit; originelle Beziehungsgestaltung	Erkennen der eigenen Perspektive; ‚Rollenspiel‘	Gruppenleitung; originelle Beiträge	Selbstbehauptung; originelle Lösungen
Erweiterung des Repertoires an wertorientierten Handlungen	aktives Zuhören; adressatengerechte Sprache	partnerbezogene Beziehungsgestaltung; Rücksicht	helfen, trösten, toleranter Umgang mit ‚Andersartigkeit‘	gemeinsame Ziele mittragen; Regeln einhalten	beziehungs-schonende Lösungen anbieten; sich versöhnen

2.1 Verhaltensschwierigkeiten im Kontext der Grundschule

So wird in diesem Zuge im Schuljahr 2022/23 deutschlandweit für ca. 19.000 Kinder im Grundschulalter (von ca. 92.000 Grundschulkindern mit Förderbedarf)¹ mit Bezug auf die soziale Entwicklung sogar ein spezifischer Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung angezeigt (vgl. KMK 2024a, 12), diese Zahl ist seit 2007 kontinuierlich angestiegen (vgl. Stein 2020, 23). Es ist mit Göppel (2018, 220) von „Kindern in Not“, „Problemkindern“, „Störern“, „Kindern mit psychischen Auffälligkeiten“, „Kindern mit Verhaltensstörungen“, „Kindern mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ bzw. „schwer belasteten Kindern“ die Rede. Für diese Kinder formuliert die KMK (2024b, 5) einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf „bei der Entwicklung von Kompetenzen und Strategien, wenn sie umfängliche dysfunktionale bzw. maladaptive Verhaltensmuster und -strategien über einen längeren Zeitraum zeigen, die sie bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit den Anforderungen an das schulische Lernen einschränken. Diese Unterstützung hat auch das Ziel, Irritationen bzw. Desorientierung im sozialen Gefüge einer Lerngruppe abzubauen sowie eine prosoziale Interaktion anzubahnen“. Die Begrifflichkeiten zeigen eine Rahmung auf für „Abweichungen von bestimmten Verhaltenserwartungen in institutionellen Kontexten, z.B. der Grundschule“ (Schroeder 2024, 243) und verweisen damit zugleich auf Herausforderungen und Kontroversen der damit verbundenen Diskussion. Denn wenn das Verhalten eines Kindes im Kontext von Schule und Unterricht als schwierig bewertet wird, verweist dies unmittelbar auf eine „explizite oder in den meisten Fällen eher implizite normative Unterscheidung, welches Verhalten als normal gilt und welches Verhalten hingegen als von der Normalität abweichend klassifiziert wird“ (Hopmann 2022, 98, zitiert nach Schroeder 2024, 243). Schroeder (2024, 243) zeigt auf, dass hier ein komplexer Zusammenhang vorliegt, der auf verschiedenen Ebenen sichtbar wird: „Ausgangspunkt sind damit formale und informelle Verhaltensregeln, die den sozialen Interaktionsraum Schule strukturieren und deren wiederkehrende Nicht-Beachtung zur Etikettierung als verhaltensschwierig bzw. verhaltensgestört führt [...]. Maßstab für diese Zuschreibungen sind dabei primär die jeweiligen Normvorstellungen der Lehrkräfte [...], die jedoch subjektiv und milieuspezifisch variieren [...] und für die (Grund-)Schule bedingt sind durch vorherrschende, gesellschaftliche Konstruktionen von Kindheit bzw. Kindern als Schulkindern“ (ebd.). Da mit dem Begriff der Verhaltensstörungen zum einen externalisierende Störungen bezeichnet werden, die „aggressiv-ausagierende, hyperaktive oder oppositionelle Verhaltensmuster“ (ebd., 244) umfassen, so-

1 Das sind 20,9 % aller Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die in Grundschulen unterrichtet werden (vgl. KMK 2024a, 12).

wie zum anderen internalisierende Verhaltensweisen wie u. a. Angstproblematiken, Depressivität, Abhängigkeiten und Sucht, Suizidalität, Essstörungen und Traumata (vgl. Stein 2020, 21) gekennzeichnet werden, geht der Begriff jedoch mit einer deutlich größeren Komplexität einher, als allein die Reflexion normativer Verhaltensregeln im Sozialraum Schule anzuzeigen vermag. Zu berücksichtigen seien in diesem Zusammenhang auch die damit einhergehenden vielfältigen Entstehungszusammenhänge von Verhaltensstörungen und die auf die Situation bezogenen Verantwortlichkeiten (vgl. Schroeder 2024, 244) im Umfeld der jeweiligen Kinder. „Dabei bedürfen überdauernde, verfestigte Verhaltensauffälligkeiten besonderer pädagogischer und gegebenenfalls auch therapeutischer Unterstützungsmaßnahmen“ (Stein 2017, 12).

Im Kontext von Schule und Unterricht seien hier daher zwei Perspektiven bedeutsam, die den Umgang mit und die Sichtweise auf Störungen und Schwierigkeiten im Verhalten von Kindern prägen. Die Zuweisung eines Förderbedarfs im Bereich des emotionalen und sozialen Verhaltens hebe zum einen hervor, dass dem betroffenen Individuum ein Defizit in diesem Bereich zugeschrieben werde. So werden die mit dem Eintritt in die Schule verbundenen Entwicklungsaufgaben nicht von allen Kindern in gleicher Weise anforderungsgemäß bewältigt, die jeweiligen Kinder haben in den einzelnen Kompetenzbereichen (vgl. Tab. 2) die dafür erforderlichen Fähigkeiten noch nicht umfassend ausgebildet. Daraus wird demzufolge eine Zielperspektive für pädagogisches Handeln abgeleitet, denn das störende Verhalten eines Kindes kann mit Bezug auf die noch zu absolvierenden Entwicklungsschritte eingeordnet werden. Hier setzen entsprechende Trainings- und Förderprogramme gezielt an, um das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen (vgl. u. a. Urban u. a. 2020). Es wird in diesem Zusammenhang jedoch kritisiert, dass Verhaltensschwierigkeiten in ihrer Ursache und Entstehung auf „eine reine Entwicklungsproblematik“ (Schroeder 2024, 245) reduziert werden, akute Krisensituationen oder herausfordernde Bedingungen im Umfeld des Kindes aber unberücksichtigt bleiben.

Die zweite Perspektive auf Verhaltensstörungen bzw. -schwierigkeiten fokussiere den Kontext von Unterricht und Schule, da Verhaltensschwierigkeiten in einem engen Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen gedeutet werden. Im Fokus steht die Sichtweise von Lehrkräften auf die jeweiligen Störungen im Unterrichtsablauf und ihr damit verbundener Interpretations- und Handlungsspielraum. Eine einseitige Betonung vielfältiger Verhaltensweisen von Schüler*innen, die das Unterrichtsgeschehen stören, gehe einher mit einer interaktionalen Betrachtungsweise, derzufolge eine Störung nicht einseitig einem Individuum zugeschrieben, sondern als Störung der Interaktion zwischen verschiedenen Beteiligten wie Schüler*innen und Lehrkraft betrachtet werde. „Nicht das Verhalten ist schwierig, sondern situationsbezogene Irritati-

onen oder Konflikte zwischen unterschiedlichen Interessen und Erwartungen, z. B. der Wunsch nach Bewegung oder individueller Zuwendung der Kinder gegenüber dem Interesse der Lehrkraft das unterrichtliche Programm abzuhandeln“ (ebd., 245). Als wirksame Strategie gelte in diesem Zusammenhang ein effektives classroom management, d. h. eine „demokratische Klassenführung bei gemeinschaftlicher Verantwortungsübernahme und diskursiver Bearbeitung von Konflikten“ (ebd., 246). Auch hier ist zu klären, mit welchen Sichtweisen auf Kinder und Aufgaben bzw. Verantwortlichkeiten für Lehrkräfte eine solche Arbeitsweise einhergeht. So steht beispielsweise hier die Frage im Raum, ob es beim Klären von Konflikten in diesem Sinne ein „dialogisches Aushandeln von Lösungen mit allen Betroffenen“ (Bartnitzky & Brügelmann 2010, 237) auf *Augenhöhe* geben kann oder aber eine „Mischung aus Dialog und verantwortungsvollen Entscheidungen durch den Erwachsenen (diese zum Teil auch gegen den Willen des Kindes)“ (ebd.) notwendig ist.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass das Spektrum dessen, was als Verhaltensstörung bzw. -schwierigkeit im Kontext von Schule und Unterricht gilt, groß ist und einen differenzierten pädagogisch-didaktischen Umgang erfordert. Denn das skizzierte Verständnis verweist auf die Komplexität im Umgang mit Verhaltensstörungen vor dem Hintergrund der Zielsetzungen sozialen Lernens bzw. sozialer Entwicklung in der Grundschule, die im Hinblick auch auf das Professionsverständnis von Lehrkräften eine reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen von Normativität, Werten und sozialen Umgangsweisen einschließt.

2.2 Mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung in der inklusiven Grundschule und im (Sach-)Unterricht umgehen

Um Schüler*innen in ihrer je individuellen Entwicklung zu fördern und insbesondere Schüler*innen mit spezifischen Förderbedarfen gut zu unterstützen, sind allgemeine Prävention und professionelle Diagnostik notwendig (vgl. Stein 2020, 24). Für den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung soll mit Hilfe der Diagnostik geklärt werden, wie eine „Entscheidung für eine bestimmte Handlung, die einer Problemlösung dient“ (Hillenbrand 2024, 115), fundiert herbeigeführt werden kann. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Modelle der Diagnostik wie u. a. dem medizinischen, behavioralen oder interaktionistischen Verständnis werden je spezifische Verfahren durchgeführt, um eine Lösung für das beschriebene Problem zu entwickeln. Um z. B. das Emotionsverständnis von Grundschulkindern zu erfassen, kann das *Kusche Affective Interview* (Kusche u. a. 1988, Petermann & Wiedebusch 2008) eingesetzt werden, Fähigkeiten zur Regulation von Emotionen bei

Kindern und Jugendlichen können mit dem *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (CERQ bzw. CERQ-k, Garnefski u.a. 2007) erfasst werden. Weit verbreitet ist das *SDQ-Screening-Verfahren* (Strengths and Difficulties Questionnaire), mit dem psychische Probleme bei Kindern und Jugendlichen erfasst werden können. Es wird oftmals zur Diagnostik von ADHS eingesetzt und ermöglicht es, nicht nur Probleme zu erfassen, sondern auch die Stärken von Kindern zu fokussieren, da sich ein spezifischer Anteil auf positiv formulierte Verhaltensaspekte bezieht (vgl. Goodman 2005). Um Ansatzpunkte für die Entwicklung von Fördermaßnahmen zu generieren, können mit dem *Leipziger-Kompetenz-Screening* (LKS, Hartmann & Methner 2022) und der *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten* (LSL, Petermann & Petermann 2013) insbesondere die sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen erhoben werden (für einen detaillierten Überblick zu unterschiedlichsten Verfahren s. Hillenbrand 2024, 123f.). Nichtsdestotrotz gilt die Überführung diagnostischer Erkenntnisse in ein Förderkonzept im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung als komplex und anspruchsvoll (vgl. ebd.), so dass Praxishilfen wie die in Bayern verwendeten „Übersichtsblätter zur diagnosegeleiteten individuellen Förderung“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1994) einen ersten Weg aufzeigen, um Förderpläne zu entwickeln (vgl. Hillenbrand 2024, 128f.). Für die Planung und Umsetzung von Fördermaßnahmen verweist Stein (2020) in diesem Zusammenhang auf das kanadische Kaskadenmodell (vgl. Tab. 3), das die Entscheidung für ein individuelles, angemessenes Fördersetting ermöglichen soll.

Tab. 3: Cascade Model (nach Hennemann u.a. 2018, nach Stein 2020, 24, eigene Darstellung)

Regular classroom (integration inclusion)
Regular class & support Personnel (integration inclusion)
Regular class & Ressource Room
Part Time Special Class
Full Time Special Class
Special Day School
Residential Day School
Homebound/Hospital

Ausgehend von Prävalenzraten in Bezug auf Verhaltensstörungen von ca. 20 % machen Urban u.a. (2020) jedoch deutlich, dass insbesondere präventive Förderprogramme für den Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung

sinnvoll sind. Denn mit Bezug auf die Ergebnisse der KiGGS-Studie (Klipker u. a. 2018) zeigen sie auf, dass Grundschulkinder im Alter von 7–10 Jahren mit Raten von 22,6 % bis 23,1 % am stärksten betroffen sind. Präventive Fördermaßnahmen seien hier besonders effektiv, die Umsetzung in Grundschulen sei jedoch schwierig, da oftmals zeitliche Ressourcen fehlen und die Zulassung über die jeweiligen Schulbehörden voraussetzungsreich sei (ebd.). An diesem Umstand setzen Programme wie *Lubo aus dem All* (1. + 2. Klasse) sowie *Ben & Lee* (3. + 4. Klasse) an, die sich in das Curriculum verschiedener Unterrichtsfächer wie z. B. in den Deutsch- und Sachunterricht einbetten lassen. Ziel derartiger Programme ist es, als universelle Präventionsmaßnahme die Entwicklung sozialer Kompetenzen aller Schüler*innen zu fördern, so z. B. für *Ben & Lee*:

- „das Erfassen und Interpretieren unterschiedlicher Perspektiven in sozialen Situationen,
- die Berücksichtigung situativer Reize in komplexen sozialen Situationen,
- das Beschreiben ambivalenter Gefühle,
- das Verständnis, dass der emotionale Ausdruck nicht zwangsläufig dem emotionalen Erleben entsprechen muss,
- die Weiterentwicklung und zunehmend selbstständige Emotionsregulation sowie
- die Bewertung von Handlungsalternativen unter der Berücksichtigung verschiedener Perspektiven und Normen“ (Urban u. a. 2020, 161).

Die Schüler*innen werden im Rahmen des Programms unterstützt, komplexe soziale Situationen analysieren zu können, Strategien zur Regulation von Emotionen kennen und anwenden zu lernen sowie Handlungsalternativen im Sinne komplexer Problemlösefähigkeiten zu entwickeln. Diese Zielsetzungen greifen damit die je verschiedenen Entwicklungsbereiche sozialer Kompetenz (vgl. Tab. 2) auf, um „möglichen Gefühls- und Verhaltensstörungen vorzubeugen“ (ebd., 163). Inhaltlich beschäftigen sich die Kinder im Rahmen einer Geschichte mit „Problemen des sozialen Miteinanders“ (ebd.), für die sie gemeinsam Lösungen entwickeln. Auf diese Weise werden pädagogische und fachliche Zielsetzungen verbunden. Aus sonderpädagogischer Perspektive ist das Fach Sachunterricht damit ein geeigneter Ort, um die Zielsetzungen sozial-emotionalen Lernens umzusetzen und Störungen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung vorzubeugen. Mit Verweis auf das Prinzip der Lebensweltorientierung begründete Westphal bereits in den 1970er Jahren den Ansatz der Lebensproblemzentrierten Pädagogik (1979) mit dem Ziel, die psychosoziale und soziokulturelle Unterversorgung von Schüler*innen auch im Kontext des Sachunterrichts zu fokussieren (Wachtel & Wittrock 1997). Schroeder (2022) untersuchte diesen Anspruch im Hinblick auf die Sachunterrichtspraxis von Lehrkräften an Grund-

und Förderschulen im Kontext des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung und zeigt auf, dass Lehrkräfte dieses Prinzip als Orientierung an den Interessen sowie individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen interpretieren (Schroeder 2019). Er macht deutlich, dass diese hier sowohl als „lebensweltliche Problemlagen der Schüler*innen bestimmt werden“ (ebd., 132) wie auch als Anknüpfungspunkte für die Planung von Sachunterricht gedeutet werden und damit eine Ambivalenz im Umgang mit diesem Prinzip deutlich wird. In ähnlicher Weise werden mit Bezug zu den pädagogischen Zielsetzungen im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung auch Bezüge zu anderen Lernbereichen der (Grund-)Schule benannt, insbesondere zum musisch-ästhetischen Lernbereich, die als geeignete Lernsettings gedeutet werden (vgl. Bröcher 1997; Schomaker 2007; Hillenbrand 2024). Es zeigt sich aber, dass eine fachdidaktische Reflexion dieser Zielsetzungen notwendig ist, um zu verhindern, dass (Sach-)Unterricht „lediglich als unterrichtsorganisatorischer Rahmen für standardisierte SEL-Programme gesehen wird“ (Schroeder 2025, 2).

3 Sozial-emotionales Lernen im inklusiven Sachunterricht – Fazit und Ausblick

Die Phase der Grundschulzeit zeigt sich in Bezug auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern als besonders sensibel, da hier zum einen wesentliche Entwicklungsschritte vollzogen werden und zum anderen eine hohe Prävalenz für die Ausbildung von Verhaltensstörungen vorhanden ist. Insofern besteht der Anspruch, präventiv von Anfang an durch die Berücksichtigung entsprechender Unterrichtsprinzipien und der Umsetzung von Programmen Störungen im Bereich des emotional-sozialen Verhaltens vorzubeugen und Kinder in ihrer Entwicklung konstruktiv zu unterstützen. Um die Effektivität und Implementation in den Schul- und Unterrichtsalltag zu gewährleisten, liegt es aus (sonder-)pädagogischer Perspektive nahe, pädagogische Zielsetzungen mit denen aus Unterrichtsfächern zu verbinden. Im Sinne eines inklusiven Anspruchs sollen Kind und Sache so konstruktiv zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Dieser Anspruch ist Schroeder zufolge in zweierlei Hinsicht zu reflektieren: So sind zum einen die Zielsetzungen für das sozial-emotionale Lernen und damit die Prävention von und dem Umgang mit Störungen im sozial-emotionalen Verhalten zu erweitern. „Es geht nicht um ein bloßes Training sozialer Kompetenzen und die Vermittlung schulkonformen Verhaltens als Ziel von [sozial-emotionalem Verhalten] (Schrumpf 2022), sondern Persönlichkeitsentwicklung, die Gestaltung erfüllender zwischenmenschlicher Beziehungen sowie die Befähigung zu ethisch verantwortetem Handeln bilden Zielperspektiven“ (Schroeder 2025, 4). Sozial-emotionales

Lernen sei damit ein zentrales Prinzip inklusiven (Sach-)Unterrichts (ebd.). Zum anderen müssen fachliche Bezüge und Zielsetzungen sozial-emotionalen Lernens reflexiv aufeinander bezogen werden (wie dies Schruppf mit der Thematisierung von Heterogenität und Differenz als Teil der sozialwissenschaftlichen Perspektive im Sachunterricht vorsieht, Schruppf 2019, 2022), damit fachliche Zielsetzungen sachgemäß berücksichtigt werden und nicht inhaltsleer bleiben (vgl. Schroeder 2025). „Im Zentrum muss [sozial-emotionales Lernen] zur Sache inklusiven Sachunterrichts selbst werden“ (ebd., 8). Projekte, in denen der Fokus auf das kooperative, tutorielle Lernen gesetzt wird und das ‚Miteinander‘ zur Sache wird (vgl. Kaiser & Lüschen 2014) bzw. anknüpfend an das Prinzip der Vielperspektivität Perspektivenvielfalt geübt und thematisch reflektiert wird (Blanck & Vocilka 2023), sind mögliche fachdidaktische Wege, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Die spezifische Anlage des Faches Sachunterricht verweist damit auf besondere Potentiale, diese Ansprüche einzulösen (vgl. Goll 2023) und damit auch im Bedingungsgefüge zukünftiger Bildung eine bedeutsame Rolle einzunehmen. So zählen grundlegende Bildungsbereiche zukünftiger Bildung, wie sie u.a. von der Initiative Zukunftsbildung dargestellt werden (ebd. 2025) zu zentralen Prinzipien und Inhaltsfeldern des Faches Sachunterricht (vgl. u.a. GDSU 2013, Schomaker u.a. 2025). Nichtsdestotrotz bleibt die Auseinandersetzung mit der Sache in ihrem Verhältnis zum Kind als Kern sachunterrichtlichen inklusiven Lernens zu fokussieren und ausdifferenzieren.

Literatur

- Bartnitzky, J. & Brügelmann, H. (2010): ‚Schwierige Kinder‘ – Was tun? In: H. Bartnitzky & U. Hecker (Hrsg.). *Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 222–237.
- Blanck, B. & Vocilka, A. (2023): Diversität als Perspektivität und Kontroversität beim Philosophieren mit Schüler*innen am Beispiel »Weihnachtszeit«. In: S. May-Krämer, K. Michalik, A. Nießeler (Hrsg.): *Philosophieren im Sachunterricht. Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 95–107.
- Bröcher, J. (1997): *Lebenswelt und Didaktik. Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auf der Basis ihrer (alltags-)ästhetischen Produktionen*. Heidelberg: Winter Verlag.
- Burow, O.-A. (2022): *#Schule der Zukunft. Sieben Handlungsoptionen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dimitrova, V. & Lüdmann, M. (2011): Die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.). *Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: Springer, 115–130.
- Eltling, C. (2024): Sozialentwicklung und Sozialerziehung. In: M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 333–338.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Meerum Terwogt, M. & Karaaij, V. (2007): Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-to-11-year-old children. In: *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 1–9.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Goll, E.-M. (2023): Soziales Lernen. In: E.-M. Goll & T. Goll (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 73–82.
- Goodman, R. (2005): SDQ-Deu. Fragebogen zu Stärken und Schwächen – Strengths and Difficulties Questionnaire. Online unter: psydex.org/psychologische-testverfahren/sdq-deu/ [Abrufdatum: 23.11.2025].
- Göppel, R. (2018): Erziehung und Therapie. In: T. Müller & R. Stein (Hrsg.): Erziehung als Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 220–233.
- Hartmann, B. & Methner, A. (2022): Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule (LKS). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, C. (2018): Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, 115–149.
- Hillenbrand, C. (2024): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München: Ernst Reinhardt Verlag/UTB.
- Höckel, K. (2024): Schule von morgen. Ein Trainingsbuch für die Lehrkraft der Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hopmann, B. (2022): Wider die Verhaltensregulation und Responsibilisierung: Befähigungstheoretische Perspektiven (auf Inklusion). In B. Badstieber & B. Amrhein (Hrsg.): (Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung. Weinheim u.a.: Beltz, 96–112.
- Initiative Zukunftsbildung (2025): Die Vision. Bildung braucht Vision – Zukunftsbildung in Kita und Grundschule gestalten. Online unter: <https://www.initiative-zukunftsbildung.de/> [Abrufdatum: 31.10.2025].
- Kaiser, A. & Lüschen, I. (2014): Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kiper, H. (2011): Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: Springer, 31–54.
- Klipker, K., Baumgarten, E., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: Journal of Health Monitoring, 37–45.
- KMK (2024a): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2023/24. Berlin. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2023.pdf [Abrufdatum: 23.11.2025].
- KMK (2024b): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2024). Berlin. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf [Abrufdatum: 23.11.2025].
- Kusche, C.A., Greenberg, M.T. & Beilke, B. (1988): The Kusche affective interview. Unveröffentlichtes Manuskript, Department of Psychology, Seattle.
- Lechner, C., Urban, J. & Lepper, C. (2025): Überfachliche Kompetenzen in der Schule vermitteln und fördern. Perspektiven von Eltern und Jugendlichen. Gütersloh: Bertelsmann.
- OECD (2021): Lernkompass 2030. Online unter: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>, [Abrufdatum: 31.10.2025].
- Petermann, U. & Petermann, F. (2013): Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Hogrefe.

- Petillon, H. (2022): Soziale Entwicklung. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller und S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 360–367.
- Petillon, H. (2024): Grundschulkind und ihre sozialen Beziehungen. In: M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 205–212.
- Robinson, K. (2015): Creative Schools: Revolutionizing Education from the Ground Up. München: Penguin.
- Schomaker, C. (2007): Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen in einem Sachunterricht für alle Kinder. Oldenburg: DIZ.
- Schomaker, C., Peschel, M. & Goll, T. (2025): Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! – Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schroeder, R. (2019): Lebensweltorientierung im inklusiven Sachunterricht – Widersprüche in Theorie und Praxis. In: GDSU-Journal, H. 9, 118–138. Online unter: https://gdsu.de/sites/default/files/gdsu-info/files/118_137_9.pdf [Abrufdatum: 31.10.2025].
- Schroeder, R. (2022). Ungestört bei der Sache. Eine Befragung von Lehrkräften an Grund- und Förderschulen zur Sachunterrichtspraxis unter Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schroeder, R. (2024): Verhaltensschwierigkeiten in der Grundschule. In: M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 243–247.
- Schroeder, R. (2025): Sozial-emotionales Lernen im inklusionsorientierten Sachunterricht – Versuch einer fachdidaktischen Positionierung. In: widerstreit sachunterricht, Nr. 30 (12 Seiten), Online unter: https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/121215/1/sachunterricht_volume_0_7039.pdf [Abrufdatum: 31.10.2025].
- Schrumpf, F. (2019): Soziales Lernen und die Thematisierung von Heterogenität im Sachunterricht – Anregungen aus theoretischer und empirischer Perspektive. In: D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn; Klinkhardt, 91–101.
- Schrumpf, F. (2022): Kinder thematisieren Differenzenerfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens. Wiesbaden: Springer.
- Stein, R. (2017): Grundwissen Verhaltensstörungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, R. (2020): Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. In: U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.): Studienbuch Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 20–29.
- Urban, M., Hövel, D.C., Hennemann, T. (2020): Ben & Lee: Ein Programm zur systematischen Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen im Deutsch- und Sachunterricht für die 3. Und 4. Klasse. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 71f, 160–172.
- Wachtel, P. & Wittrock, M. (1997): Lebensproblemzentrierter Sachunterricht. In: U. Heimlich (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Neuwied: Beltz, 235–247.
- Westphal, E. (1979): Erfahrungen mit lebensproblemzentriertem Unterricht. Bericht über einen Lernprozess. Oldenburg: DIZ.

Autorin

Schomaker, Claudia, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-7391-0553>

Sachunterricht und Inklusive Didaktik

Leibniz Universität Hannover

claudia.schomaker@ifs.uni-hannover.de

Florian Schrumpf

Soziales Lernen in den Sachunterrichtslehrplänen der Bundesrepublik

Abstract

Der Beitrag untersucht, inwiefern Soziales Lernen in aktuellen Lehrplänen des Sachunterrichts der 16 deutschen Bundesländer verankert ist. Aufbauend auf einer begrifflichen Klärung von Lehrplänen sowie Sozialem Lernen werden die amtlichen Dokumente mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Während soziale Kompetenzen in programmatischen Teilen meist funktional im Sinne schulischer Anforderungen definiert werden, finden sich in den perspektivbezogenen Kompetenzbereichen vielfältigere inhaltliche Bezüge zur Gestaltung sozialer Beziehungen, zu Mobilität, zu ökonomischen und heimatbezogenen Fragestellungen.

Schlagworte: Soziales Lernen, Sachunterricht, Lehrplananalyse

1 Einleitung

In den 1970er-Jahren hat Manfred Bönsch (vgl. 1978) die Richtlinien der elf damaligen Bundesländer für den Sachunterricht hinsichtlich ihrer Bezüge zu Sozialem Lernen untersucht. Ihn interessierten Zielvorstellungen, die sich in den Lehrplänen artikulieren, die Thematisierung von Beziehungsaspekten des Lernens sowie die Inhalte, an denen Soziales Lernen thematisiert werden soll. Seitdem finden sich nur wenig weitere Publikationen, die Bezüge Sozialen Lernens in deutschsprachigen Lehrplänen analysieren.

Dies mag überraschen, denn erstens hat das Soziale Lernen für Lehrkräfte in der Grundschule eine große Bedeutung (vgl. Limbourg & Steins 2011), was auch die große Zahl an verfügbaren Trainingsprogrammen zum Sozialen Lernen verdeutlicht (vgl. Gerspach 2013); zweitens wird auch im Sachunterricht das Soziale Lernen in einigen Handbuchartikeln (vgl. Beutel & Beutel 2022; Goll 2023) sowie vereinzelt auch in empirischen Studien (vgl. Schrumpf 2022) wieder aufgegriffen und drittens haben Lehrpläne

durchaus einen Einfluss auf die Unterrichtsplanung von Lehrkräften sowie auf die Entwicklung von Schulen (vgl. Scholl 2009).

Daher werden im folgenden Beitrag die Lehrpläne der Bundesrepublik hinsichtlich ihrer Bezüge zu Konzepten Sozialen Lernens analysiert. Ist das Soziale Lernen Bestandteil amtlicher Vorgaben und wenn ja, welche Inhalte und Ziele werden mit dem Sozialen Lernen verbunden? Dazu werden in Kapitel 2 kurz wesentliche Merkmale von Lehrplänen umrissen sowie der Begriff des Sozialen Lernens in seiner Vielfalt skizziert. Anschließend wird auf das methodische Vorgehen der Studie eingegangen, bevor zur Ergebnisdarstellung und -diskussion übergeleitet wird.

2 Zum Begriff des Lehrplans

2.1 Aufbau und Funktion von Lehrplänen

Lehrpläne sind eine Verwaltungsvorschrift und richten sich primär an pädagogisches Personal an Schulen. Sie bestimmen eine Auswahl an Fächern und legen Umfang und Inhalte bzw. zu erwerbende Kompetenzen dieser Fächer fest. Einige Lehrpläne beinhalten darüber hinaus auch unterrichtspraktische Vorschläge und methodische Hinweise zur Förderung fachspezifischer und -übergreifender Kompetenzen (vgl. Reinhoffer 2022, 68). Vollstädt (vgl. 2003, 195) unterscheidet zwischen der Legitimations- und der Orientierungsfunktion von Lehrplänen. Mit Lehrplänen legen die einzelnen Bundesländer Rechenschaft ab über die Kompetenzen und Inhalte, die in Schule und Unterricht gefördert und gelehrt werden sollen. Mit dieser Vereinheitlichung zentraler Ziele und Inhalte des Unterrichts (vgl. Wiater 2009) *legitimieren* sie sich damit gegenüber der Öffentlichkeit, aber auch gegenüber der Pädagogik und den Fachwissenschaften. *Orientierung* geben sie durch die Formulierung zentraler Bildungsziele und Kompetenzen, die für die einzelnen Unterrichtsfächer relevant sind, ergänzt durch methodische Anregungen und Hinweise zur Leistungsfeststellung. Indem sie Leitlinien des Unterrichtens abstecken, aber auch Räume für individuelle Planungsentscheidungen eröffnen, richten sie sich vorwiegend an einzelne Lehrpersonen (vgl. Vollstädt 2003, 196.). Darüber hinaus erscheinen sie aber auch für die Einzelschule relevant, beispielsweise hinsichtlich der Erstellung schulinterner Pläne, institutioneller und kollegialer Entscheidungen und der curricularen Kooperation einzelner Akteure in Schulen (vgl. Vollstädt u.a. 1999, 23). Zudem orientieren sich auch Verlage bei der Erstellung von Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien an den Inhalten von Lehrplänen (vgl. Vollstädt 2003, 199).

Lehrpläne leiten meist mit allgemeinen Ausführungen zur konzeptionellen Anlage des Faches und zum Bildungsauftrag der Grundschule ein, bevor sie

eine Reihe fächerübergreifender und fachspezifischer Kompetenzen definieren, womit nach Scholl (2009, 230) eine „inter- und transdisziplinäre Unterrichtsarbeit“ gefördert werden soll. Sowohl fächerübergreifende als auch fachspezifische Kompetenzen sollen nach Scholl „gesellschaftliche bzw. kulturelle Teilhabe“ (ebd.) für die Schüler*innen ermöglichen, wobei die fächerübergreifenden Kompetenzen Themen ansprechen, die nicht nur in einem Fach gefördert werden sollen, sondern in der ganzen Breite der Stundentafel. Wie später gezeigt wird, nutzen nicht alle Bundesländer den Begriff des Lehrplans, es werden auch andere Begriffe wie Curricula, Lehrpläne, Rahmenpläne und Richtlinien gebraucht. Wiater (vgl. 2009) und Lehner (vgl. 2009) diskutieren strukturelle und inhaltliche Spezifika dieser so bezeichneten bildungspolitischen Dokumente. Relevante Unterschiede betreffen unter anderem die Offenheit für individuelle Entscheidungen seitens der Lehrkraft sowie eine Orientierung an Lernzielen und Kompetenzen. Angesichts dieser Vielfalt an Begriffen schlägt Reinhoffer (vgl. 2022, 67) den Begriff *Lehrplan* als Oberbegriff vor. Diesem Vorschlag wird sich im vorliegenden Text angeschlossen.

2.2 Lehrpläne für den Sachunterricht

Nicht nur die Bezeichnungen für die amtlichen Dokumente unterscheiden sich. Reinhoffer (vgl. 2022, 69) beschreibt, dass die Diskussion um die konzeptionelle Ausrichtung des Faches seit den 70er-Jahren eng verbunden ist mit einer Debatte um die Bezeichnung des Faches. Heute dominiert in den Bundesländern zwar die Bezeichnung Sachunterricht, dennoch tauchen auch in aktuellen Lehrplänen die Bezeichnungen Heimat- und Sachunterricht (in Bayern) sowie Heimat- und Sachkunde (in Thüringen) auf.

Trotz dieser uneinheitlichen Begriffsverwendung benennen Giest und Hartinger (vgl. 2014) zwei wesentliche Aspekte, die Einfluss auf die Entwicklung der Lehrpläne der letzten zehn Jahre genommen haben. Als Erstes nennen die Autor*innen die Diskussion um Kompetenzorientierung, die mit einem Wechsel von der Input- hin zur Outputorientierung einherging und nicht für den Sachunterricht, sondern im Wesentlichen für alle Fachdidaktiken einen Paradigmenwechsel darstellte. Zum anderen hat, wie Giest und Hartinger nachzeichnen (vgl. ebd.), hat auch der Perspektivrahmen der GDSU (vgl. 2013) zur Struktur der amtlichen Vorgaben vieler Bundesländer beigetragen. Dieses Kompetenzmodell unterteilt perspektivbezogene Kompetenzen (*Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen*, DAH) in fünf Perspektiven: die sozialwissenschaftliche, die naturwissenschaftliche, die geografische, die historische und die technische Perspektive. Diese Kompetenzbeschreibungen werden ergänzt durch perspektivübergreifende Kompetenzen, die nicht spezifisch einer Perspektive zugeordnet sind. Zudem werden vier perspektivenvernetzende The-

menbereiche und Fragestellungen (Mobilität, Gesundheit, nachhaltige Entwicklung, Medien) in das Kompetenzmodell der GDSU integriert (vgl. ebd.). Die Forschung zu Lehrplänen innerhalb der Didaktik des Sachunterrichts umfasst zum einen historische Analysen der Entwicklung bundesdeutscher Lehrpläne (vgl. Bolscho 1987; Rauterberg 2002), die empirische Beforschung des Zusammenhangs zwischen Lehrplänen und Schulbüchern (vgl. Mitzlaff 1985; Blaseio 2004) sowie Forschungsarbeiten zu potenziell bedeutsamen Themen des Sachunterrichts wie Geschlecht und Geschlechterrollen bei Böttger & Schack (vgl. 1994) und Coers (vgl. 2019).

3 Soziales Lernen im Sachunterricht

Mit dem Terminus „Soziales Lernen“ werden unterschiedliche Akzente in Zielstellung, Konzeption und theoretischer Grundlage gesetzt (vgl. Krappmann 2002, 91; Petillon 2010, 8). Die Vielfalt an Publikationen lässt sich unterteilen in solche, die eine beobachtende Haltung auf soziale Lernprozesse in der Schule aus entwicklungspsychologischer oder soziologischer Sicht einnehmen und davon ausgehen, dass soziale Lernprozesse jeder Lehr-Lernsituation in Schule immanent sind. Für den vorliegenden Text relevanter sind jedoch solche Publikationen, die „Soziales Lernen als grundlegende pädagogische Aufgabe“ (Beutel & Beutel 2022, 197) definieren und pädagogisch-didaktische Angebote an Schüler*innen konzipieren. Als Interventions- und Präventionsprogrammen umfassen sie häufig die Förderung von Konfliktlösefähigkeiten, der Fähigkeit, soziale Kontakte zu knüpfen oder der Zusammenarbeit mit anderen in schulischen Gemeinschaften (vgl. Petermann 2007; Brohm 2009). Goll hebt hervor, dass dieses handlungsorientierte „Lernen im Sozialen“ (2023, 79) im Perspektivrahmen sowohl in perspektivübergreifenden DAH unter dem Aspekt des Kommunizierens und der Zusammenarbeit mit anderen verortet ist als auch in der sozialwissenschaftlichen Perspektive, welche in diesem Zusammenhang den Interessenausgleich zwischen Einzelnen und Gruppen sowie den Respekt gegenüber anderen Kulturen thematisiert.

Als zweite Ausprägung pädagogisch-didaktischer Angebote an Schüler*innen können bildungstheoretisch fundierte Curricula benannt werden, die eine kritische Haltung gegenüber Gesellschaft fördern sollen. Sie fordern dazu auf, über die Bedingungen des Zusammenlebens in Gemeinschaften zu reflektieren und nachzudenken, andere Positionen und Perspektiven einzunehmen und damit Leben in sozialen Zusammenhängen differenziert zu betrachten. (vgl. Schmitt 1976; Schwarz 1990). Dieses bildungstheoretische Verständnis Sozialen Lernens bezeichnet Goll als „Wissen über Soziales“ (2023, 78) und verortet dieses im Gegensatz zum „Lernen im Sozialen“ (ebd., 79) allein in der sozialwissenschaftlichen Perspektive, welche unter anderem im Themenbereich „Sozialisation“

(GDSU 2013, 36) auch das Nachdenken über das Aufwachsen in unterschiedlichen kulturell, familiär und sozial geprägten Milieus beinhaltet.

Hinsichtlich der Frage, inwieweit sich Narrative Sozialen Lernens in deutschen Lehrplänen wiederfinden lassen, formuliert Bönsch (vgl. 1987) in seiner bereits erwähnten Studie zu den Bezügen Sozialen Lernens in den Lehrplänen der alten Bundesrepublik der 1970er-Jahre, dass das Soziale Lernen in den amtlichen Vorgaben „nicht genügend durchdacht“, „nicht auf dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion“ und „inhaltlich heterogen gestaltet“ ist. Weitere neuere Publikationen arbeiten lediglich implizit Bezugnahmen zu Sozialem Lernen in diesen Dokumenten heraus (vgl. Birnbacher u.a. 2023; Krösche 2024).

4 Empirische Studie

4.1 Methodische Erläuterungen

Für die folgende Studie wurden die Lehrpläne aller 16 Bundesländer analysiert. Zu beachten ist, dass für die Länder Berlin und Brandenburg ein gemeinsamer Lehrplan entwickelt wurde, sodass insgesamt 15 Dokumente zum Zeitpunkt der Erhebung vorlagen.

Von den einzelnen Bundesländern wurden jeweils die fachspezifischen Teile für den Sachunterricht in die Analyse einbezogen. Als frei zugängliche Dokumente handelt sich bei Lehrplänen um natürliche Daten, die „ohne Beteiligung oder Intervention der Forschenden entstanden sind“ (Salheiser 2022, 1507).

Ausgewertet wurde das Textmaterial mit der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring & Fenzl 2022). Dies ist ein kategoriengeleitetes, qualitativ orientiertes Auswertungsverfahren, welches die Analyse auch größerer Textkorpora ermöglicht (vgl. ebd.). Hierfür müssen in einem ersten Schritt Analyseeinheiten festgelegt werden, an die dann im weiteren Verlauf entweder deduktiv theoriengeleitet entwickelte Kategorien herangetragen werden oder es werden induktiv Kategorien aus dem Material heraus entwickelt. Im Rahmen dieses ersten Schrittes wurde sich entschieden, Analyseeinheiten zu nutzen, die das Lemma *sozial* beinhalten, wobei auch Lexeme und Wörter berücksichtigt werden, die *sozial* als lexikalisches Morphem beinhalten (z.B. Sozialkompetenz). Neben der eigentlichen Kodiereinheit, welche einen ganzen Stichpunkt oder ganzen Satz (je nach Darstellungsweise des Lehrplans) umfassen kann, wurde als Kontext (vgl. ebd., 693) ebenso die Fundstelle der Einheit (z.B. als Bestandteil fächerübergreifender Kompetenzen oder einer bestimmten Perspektive) bei der Analyse berücksichtigt. Die so gefundenen Textstellen wurden unter der folgenden Fragestellung analysiert: Inwiefern wird der Begriff des Sozialen in den Lehrplänen der Bundesrepublik aufgegriffen? Konkret interessierte:

- Teilfrage 1: Inwiefern wird der Begriff des *Sozialen* in den programmatischen und fachlichen Teilen der Lehrpläne verwendet?
- Teilfrage 2: Inwiefern ist der Begriff des *Sozialen* in den einzelnen Perspektiven der Lehrpläne zu finden?
- Teilfrage 3: Welche inhaltlichen Bezüge weist die Verwendung des Begriffs des *Sozialen* in den Lehrplänen auf?

Den Teilfragen 1 und 2 wird sich hierbei strukturierend genähert, wobei ein Kodierleitfaden die Zuordnung der Fundstellen zu den Teilen bzw. Abschnitten des Lehrplans transparent und klar definiert. Hinsichtlich der Teilfrage 1 wurde sich hierbei an den Ausführungen von Scholl (vgl. 2009) zur Struktur kompetenzorientierter Lehrpläne orientiert. Für Teilfrage 2 war die Struktur des GDSU-Kompetenzmodells (vgl. 2013) ausschlaggebend. Für die Teilfrage 3 wurden die inhaltlichen Bezüge im Rahmen einer zusammenfassenden Analyse induktiv codiert.

4.2 Ergebnisdarstellung

Tabelle 1 zeigt die Gesamtanzahl der Fundstellen der jeweiligen Lehrpläne.

Tab. 1: Gesamtzahl Fundstellen in den Lehrplänen

Bundesland	Fundstellen
Thüringen (TH)	20
Rheinland-Pfalz (RP)	19
Schleswig-Holstein (SH)	18
Hamburg (HH)	16
Niedersachsen (NI)	14
Mecklenburg-Vorpommern (MV)	13
Hessen (HE)	12
Bremen (HB)	9
Baden-Württemberg (BW)	8
Nordrhein-Westfalen (NW)	6
Sachsen-Anhalt (ST), Sachsen (SN)	6
Saarland (SL)	5
Bayern (BY)	4
Berlin (BE)	4

Die meisten Fundstellen ergaben sich in den Bundesländern Rheinland-Pfalz und Thüringen. Das Land Rheinland-Pfalz hat seinen Fachanforderungen für den Sachunterricht eine sehr ausführliche Beschreibung des Bildungsauftrages der Grundschule vorangeschoben, in welcher an vielen Stellen Bezüge zu sozialen Kompetenzen und sozialen Aspekten der Digitalität sichtbar werden (vgl. MBWFK 2019, 5ff.). Thüringen (vgl. TMBJS 2015, 9ff.) definiert für jeden Lernbereich – eine Besonderheit unter den versammelten Plänen – explizit zu erwerbende soziale Kompetenzen. Die Lehrpläne der Länder Berlin und Bayern weisen die wenigsten Fundstellen auf.

Wichtig zu erwähnen ist, dass nur in einem Bundesland, nämlich in Bayern, überhaupt der Begriff Soziales Lernen explizit auftaucht. „Politische Bildung, Soziales Lernen und Werteerziehung“ (StMUK 2014, 14) ist hier als fächerübergreifende Aufgabe ausgewiesen und thematisiert neben dem Erleben demokratischer Grundprinzipien auch „die Bedeutung eines respektvollen und rücksichtsvollen Umgangs miteinander“ (ebd.). In allen anderen Bundesländern taucht der Begriff *sozial* in anderen Kontexten und Begriffszusammenhängen auf.

Teilfrage 1: Inwiefern wird der Begriff des Sozialen in den programmatischen und fachlichen Teilen der Lehrpläne verwendet?

Tab. 2: Bezüge in den programmatischen u. fachlichen Teilen der Lehrpläne

Bundesland	Fundstellen in:
HE, HH, MV	Grundlegenden Erläuterungen zum Auftrag des Faches Fächerübergreifenden Bildungsaufgaben des Faches Perspektivübergreifenden Kompetenzbeschreibungen Perspektivbezogenen Kompetenzbeschreibungen
SH, SN, NI	Grundlegenden Erläuterungen zum Auftrag des Faches Fächerübergreifenden Bildungsaufgaben des Faches Perspektivbezogenen Kompetenzbeschreibungen
RP	Grundlegenden Erläuterungen zum Auftrag des Faches Perspektivübergreifenden Kompetenzbeschreibungen Perspektivbezogenen Kompetenzbeschreibungen
BW	Fächerübergreifenden Bildungsaufgaben des Faches Perspektivübergreifenden Kompetenzbeschreibungen Perspektivbezogenen Kompetenzbeschreibungen

Bundesland	Fundstellen in:
NW, TH, ST, BE, BB, HB, SL	Grundlegenden Erläuterungen zum Auftrag des Faches I Perspektivbezogenen Kompetenzbeschreibungen
BY	Grundlegenden Erläuterungen zum Auftrag des Faches I Fächerübergreifenden Bildungsaufgaben des Faches

Für diese Teilfrage wurden die Lehrpläne hinsichtlich ihrer einzelnen Teile so codiert, dass Zuordnungen zu grundlegenden Erläuterungen zum Auftrag des Faches, zu Darstellungen fächerübergreifender Aufgaben, zu perspektivübergreifender Kompetenzbeschreibungen und zu perspektivbezogenen Kompetenzbeschreibungen möglich wurden. Es fällt auf, dass außer in Bayern in allen Lehrplänen Bezüge zum Sozialen in den perspektivbezogenen Kompetenzbeschreibungen sichtbar werden. Dominierende Bezüge in den konzeptionellen Erläuterungen zum Fach sind Beschreibungen des Sozialen als Teil kindlicher Lebenswelten wie beispielsweise in Hessen: „Die Schülerinnen und Schüler erleben Gesellschaft als komplexes Gefüge unterschiedlicher sozialer [Hervorhebung, d.V.] Beziehungen, ökonomischer, politischer und kultureller Aspekte“ (HKM 2011, 11). Andere Bundesländer, wie z. B. Hamburg, leiten aus dieser Beschreibung auch die Aufgabe des Sachunterrichts ab, gemeinsam mit Kindern „die natürliche, die kulturelle, die soziale [Hervorhebung, d.V.] und die technisch gestaltete sowie die historisch geprägte Welt in den Blick zu nehmen“ (BSB 2022, 4).

In den fächer- und perspektivübergreifenden Teilen der Lehrpläne thematisieren insgesamt neun Lehrpläne die Förderung sozialer Kompetenzen. Das Land Sachsen versteht unter Sozialkompetenz: „In der Grundschule erleben die Schüler Regeln und Normen des sozialen Miteinanders“ (SMK 2019, 8). In ähnlicher Weise ist auch in Hessen die Rede von „Lernenden“, welche durch Kooperation und Toleranz gemeinsam arbeiten (HKM 2011, 8). Mecklenburg-Vorpommern, welches soziale Kompetenzen als „sozial-kommunikative Kompetenzen“ (MBWK M-V 2020, 6) benennt, stellt wie die Länder Rheinland-Pfalz, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen einen Zusammenhang zwischen sozialen und sprachlichen Kompetenzen her: „Wie alle Lernbereiche bietet der Sachunterricht insbesondere in seiner notwendigen Verknüpfung mit Sprache ein erhebliches Potenzial, die soziale und kommunikative Kompetenz der Kinder zu stärken“ (MBWWK 2005, 16).

Teilfrage 2: Inwiefern ist der Begriff des Sozialen in den einzelnen Perspektiven der Lehrpläne zu finden?

Tab. 3: Bezüge in den Perspektiven/Themenbereichen der Lehrpläne

	Sozialwissenschaftliche Perspektive	Geografische Perspektive	Historische Perspektive	Naturwissenschaftliche Perspektive	Technische Perspektive	Mobilitätsbildung	Medienbildung	Gesundheitsbildung
BW	✓	✓				✓		
TH	✓	✓	✓	✓				
NI	✓							
ST	✓	✓						
HH	✓	✓	✓	✓	✓			
HB	✓			✓				
BE/BB	✓		✓					
SL		✓	✓	✓				
HE	✓	✓						
RP	✓	✓	✓					
SN	✓	✓	✓					
MV		✓					✓	
NW	✓	✓	✓					
SH	✓						✓	✓

Die meisten Fundstellen innerhalb der perspektivbezogenen Kompetenzbeschreibungen lassen sich der geografischen und der sozialwissenschaftlichen Perspektive zuordnen. In vier Bundesländern werden soziale Aspekte auch im Rahmen der naturwissenschaftlichen Perspektive angesprochen. Im Stadtstaat Hamburg lässt sich auch ein Beitrag zur technischen Perspektive finden: Hier sollen „fortwährende Fahrrinnenanpassungen, der Hafenausbau oder die Schadstoffemissionen der Schiffe für einen auf Ausgleich zwischen ökonomischen, ökologischen und sozialen Interessen [Hervorhebung, d.V.] angelegtes menschliches Handeln“ kennengelernt werden. Der Beitrag des Themas

„Hafenstadt Hamburg“ zur „Leitperspektive BNE“ (BSB 2022, 44) verknüpft laut Bildungsplan die technische Perspektive mit der geografischen, historischen und der sozialwissenschaftlichen Perspektive (vgl. ebd.). Lediglich in Bayern konnten keine Fundstellen in den perspektivbezogenen Kompetenzbeschreibungen gefunden werden und sind damit auch nicht in dieser Liste vertreten.

Teilfrage 3: Welche inhaltlichen Bezüge weist die Verwendung des Begriffs des Sozialen in den Lehrplänen auf?

Tab. 4: Inhaltliche Bezüge innerhalb der sozialwissenschaftlichen Perspektive

Codesystem	Inhaltliche Bezüge der sozialwissenschaftlichen Perspektive
Soziales Lernen und soziale Beziehungen	10
Soziale Aspekte des Konsumverhaltens	6
Emotionale Zugewandtheit zur Heimat/zum Lebensraum	2
Soziales Lernen im Rahmen der Entwicklung sexueller Identität	2
Soziales Verhalten in digitalen Räumen	2

Insgesamt zehn Fundstellen in sieben Lehrplänen innerhalb der sozialwissenschaftlichen Perspektiven thematisieren die konstruktive Gestaltung sozialer Beziehungen. Dies soll im Folgenden genauer betrachtet werden. So findet sich im Lehrplan für Rheinland-Pfalz folgende Passage: „Im Sachunterricht werden Kompetenzen für die zunehmend reflektierte und bewusste Gestaltung sozialer Beziehungen grundgelegt und entwickelt“ (MBWWK 2005, 11). Auch in Hessen ist von der „Gestaltung von Beziehungen und einer sozialen Kultur“ die Rede, welche „zur Entwicklung eines Lebensentwurfes“ (HKM 2011, 19) beitrage. In Niedersachsen werden unter dem Themenbereich „Soziale Beziehungen“ Kompetenzen für das Ende des 2. Schuljahres sowie des 4. Schuljahres aufgeschlüsselt. Während am Ende des Schuljahres 2 beispielsweise „erproben“ von „Regeln für die Klassengemeinschaft“ sowie das „Nein“-Sagen“ (Nds. MK 2017, 25) als zu erwerbende Kompetenzen formuliert werden, so ist am Ende der Klassenstufe 4 auch zunehmend von einem Reflektieren und Nachdenken über Konflikte und Rollenverständnisse die Rede (vgl. ebd.). Das Land Bremen benennt bei den Inhalten zu „Regeln und soziale Beziehungen“ hier auch die „Perspektivenübernahme: Perspektiven des Selbst

und des Anderen miteinander koordinieren und deren gegenseitiges Aufeinanderwirken erwägen“ (SBiWi HB 2007, 18). Zudem fällt auf, dass auch Vorstellungen hinsichtlich funktionierender Gemeinschaften artikuliert werden; in Baden-Württemberg sollen sich Kinder „innerhalb sozialer Beziehungen behaupten und gegenüber unerwünschtem Verhalten abgrenzen“ (MKJS BW 2016, 14). Im Thüringer Lehrplan sind die Kinder aufgerufen, sich mit „Werten, Regeln und Ritualen im Rahmen sozialer Beziehungen“ auseinanderzusetzen und zu identifizieren und diese als „demokratisches Grundprinzip“ (TMBJS 2015, 22) zu verstehen und in Niedersachsen wiederum soll Vielfalt beschrieben werden, um anschließend über „die sich daraus ergebenden Chancen in einer Gemeinschaft“ zu sprechen“ (Nds. MK 2017, 25).

Ein weiterer inhaltlicher Bezug mit sechs Fundstellen ist im weitesten Sinne der Ökonomischen Bildung zuzuordnen. In Rheinland-Pfalz (MBWWK 2005, 13) sollen Konsumgüter „als Mittel der sozialen Verständigung“ erkannt werden, während in Schleswig-Holstein (vgl. MBWFK 2019, 25), Berlin/Brandenburg (vgl. SenBJF, 2017, 32) und Niedersachsen (vgl. Nds. MK 2017, 25) vor allem über soziale Folgen des eigenen Konsums reflektiert werden soll.

Soziale Aspekte innerhalb der geografischen Perspektive werden in den einzelnen Bundesländern im Zusammenhang mit der Orientierung in sozialen Räumen, mit dem Verhalten im Straßenverkehr sowie mit Heimatbezügen thematisiert:

Tab. 5: Inhaltliche Bezüge innerhalb der geografischen Perspektive

Codesystem	Geografische Perspektive
Orientierung in sozialen Räumen	4
Soziales Verhalten im Straßenverkehr	4
Soziales Lernen und Heimat/Nahraum	3
Soziale Aspekte des Wohnens	1

In Hessen sollen sich Kinder in „geografischen und sozialen Räumen“ (HKM 2011, 20) orientieren können, in Nordrhein-Westfalen ist Teil der Orientierungskompetenz auch ein „Vergleich von geografischen und sozialen Räumen“ (MSW NRW 2012, 41). Zudem sind Bezüge zur Verkehrserziehung bzw. Mobilitätsbildung festzustellen. Die gefundenen Stellen thematisieren vor allem ein soziales und rücksichtsvolles Verhalten von Kindern im Straßenverkehr in den Ländern Bremen (vgl. SBiWi HB 2007, 22), Baden-Württemberg (vgl. MKJS BW 2016, 53) und Sachsen-Anhalt (vgl. MB LSA 2019, 13).

Zudem soll im Rahmen der geografischen Perspektive in den Ländern Thüringen und Saarland die Heimat bzw. das Nahfeld der Kinder unter Aspekten der Emotionalität und Nachhaltigkeit thematisiert werden. In Thüringen soll der Sachunterricht dem Kind Kenntnisse über die Schule als „sozialen Lebensraum“ vermitteln und diese Kenntnisse zu einer „emotionalen Bindung (...) zu seiner Heimat“ (TMBJS 2015, 19) überführen. Im Saarland wird erläutert: „Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Verantwortungsbewusstsein für die Erhaltung und Bewahrung des Heimatraumes“ (MB SL 2010, 33).

Inhaltliche Bezüge zur Heimerziehung finden sich auch innerhalb der historischen Perspektive: Hier wird der historische Wandel im Kontext emotionaler Verbundenheit zur Heimat thematisiert. Zudem berücksichtigen die Länder Hamburg, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Berlin auch soziale Aspekte bei der Orientierung in der Zeit. So ist im Lehrplan Sachunterricht für Rheinland-Pfalz vermerkt: „Veränderungen menschlicher Lebensbedingungen erkennen, vergleichen und für die unterschiedlichen sozialen und wirtschaftlichen Gegebenheiten sensibilisiert werden“ (MBWWK 2005, 28).

Hinsichtlich der naturwissenschaftlichen Perspektive ist insbesondere Thüringen hervorzuheben. Thüringen weist für jeden Themenbereich in seinen Perspektiven explizit zu erwerbende Sozialkompetenzen auf – und damit auch in der naturwissenschaftlichen Perspektive. So geht es beim Thema Tiere um das Reflektieren der „Verantwortung bei der Haltung und Pflege von Heimtieren“ (TMBJS 2015, 11), um das kooperative Arbeiten beim Experimentieren (vgl. ebd., 16) oder auch um ein verantwortliches Verhalten bei Erkundungen (vgl. ebd., 17).

5 Zusammenfassung und Diskussion

Bönsch (vgl. 1978) stellt in seiner Lehrplananalyse widersprüchliche und konzeptionell wenig anschlussfähige Bezüge Sozialen Lernens in den Lehrplänen fest. Fast 50 Jahre später kann dieser Befund in weiten Teilen erneut gestellt werden. Festzuhalten ist, dass insbesondere in den Beschreibungen der fächerübergreifenden Aufgaben in den Lehrplänen soziale Kompetenz insbesondere vor dem Hintergrund schulischer Logiken definiert wird. Sie wird benötigt, um schulischen Leistungsanforderungen zu genügen und wird in der Regel eingeübt und erprobt (vgl. Aghamiri 2018, 458). Werte und Normen, die diesen Anforderungen zugrunde liegen, sollen in den Lehrplänen in der Regel nicht reflektiert werden. Somit kristallisiert sich hier ein Verständnis Sozialen Lernens heraus, welches sich eher am „Lernen am Sozialen“ (Goll 2023, 79) orientiert.

Etwas differenzierter stellt sich die Situation in den perspektivbezogenen Kompetenzbeschreibungen dar. Die inhaltlichen Bezüge zu Gestaltung sozialer Beziehungen in den Lehrplänen geben durchaus Raum, um verschiedene Arten sozialer Beziehungen in Schule, Familie, Freundesgruppe aber auch Gemeinden zu reflektieren und Unterschiede herauszuarbeiten. Damit nähern sich die Vorgaben einem Verständnis Sozialen Lernens an, welches Goll (2023, 78) als „Wissen über Soziales“ bezeichnet. Auch jene Bezüge, die Aspekte des Sozialen in ökonomischen Fragestellungen verorten, bieten Potenzial, „die eigene Rolle als Verbraucher“ (Gläser 2022, 171) unter sozialen Gesichtspunkten zu reflektieren. Auch im Kontext von Mobilität bzw. Verkehrserziehung thematisieren die Lehrpläne soziale Aspekte. Hier sind die Bezüge jedoch wiederum auf das Kennen und Üben sozialer Verhaltensweisen im Straßenverkehr begrenzt und bleiben damit hinter aktuellen Konzepten zur Mobilitätsbildung zurück (vgl. Skorsetz u.a. 2023). Zudem fällt auf, dass soziale Bezüge im Kontext der Thematisierung der Heimat bzw. des Nahraums konzeptionell an die Gesinnungskunde der *alten* Heimatkunde (vgl. Rauterberg 2002) erinnern. Die analysierten Lehrpläne zeigen damit, dass Soziales Lernen durchaus konzeptionell sinnvoll in fachdidaktische Perspektiven und Inhalte des Sachunterrichts eingebettet werden kann. Künftige Neuauflagen der Lehrpläne sollten dieses Potenzial auch für andere Themenbereiche nutzen, in denen Soziales Lernen bisher eher auf ein Einüben sozialverträglicher Verhaltensweisen reduziert wird. Dieser Prozess sollte flankiert werden von einer wieder intensiven geführten fachdidaktischen Diskussion um das Soziale Lernen.

Literatur

- Aghamiri, K. (2018): Stichwort: Soziales Lernen. In: H. Bassarak (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMUK) (2014) (Hrsg.): LehrplanPLUS. Fachlehrplan für Heimat- und Sachunterricht.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2022): Soziales Lernen. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: bpb, 196–204.
- Birnbacher, L.; Durand, J.; Költsch, A.; Mielke, P.; Spielhaus, R. & Stadler, K. (2023): Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule Weinheim: Beltz.
- Blaseio, B. (2004): Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts. Eine Analyse von Lehrwerken von 1970 bis 2000. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bolscho, D. (1978): Lehrpläne zum Sachunterricht. Kiel: Aulis.
- Bönsch, M. (1978): Soziales Lernen im Sachunterricht der Grundschule. Eine Analyse der Richtlinien in den Bundesländern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ), 19. Online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/530851/soziales-lernen-im-sachunterricht-der-grundschule-eine-analyse-der-richtlinien-in-den-bundeslaendern/> (Abrufdatum: 15.11.2025).

- Böttger, I. & Schack, K. (1994): Rahmenrichtlinienvergleich der Lehrpläne für den Sachunterricht aller Bundesländer. In: Forschungsgruppe Umweltbildung/Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich e.V. (Hrsg.): Paper 94-105, 1-17.
- Brohm, M. (2009): Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen. Weinheim: Juventa.
- Coers, L. (2019): Geschlecht im Diskurs der Fachdidaktik Sachunterricht: Eine explorative Studie Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes Geschlecht basierend auf einer Interviewstudie mit Lehrenden des Sachunterrichts und einer Dokumentenanalyse deutscher Sachunterrichtslehrpläne. Online unter: <https://voado.uni-vechta.de/items/172d6f33-ee92-4e18-b5d4-9913037e7b79> (Abrufdatum: 01.08.2025).
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (2022) (Hrsg.): Bildungsplan Grundschule Sachunterricht.
- Gerspach, M. (2013): Kritische Anmerkungen zum Störungsbegriff. In: A. Schröder; H. Rademacher & A. Merkle (Hrsg.): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik, 343-364.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013) (Hrsg.): Perspektivrahmen Sachunterricht. (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giest, H. & Hartinger, A. (2014): Der Perspektivrahmen 2013. In: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.): Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e.V. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 219-230.
- Gläser, E. (2022): Ökonomische Aspekte. In: In: J. Kahlert; M. Fölling-Albers; M. Götz; A. Hartinger; S. Millerm & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169-173.
- Goll, E.V. (2023): Soziales Lernen. In: T. Goll & E.V. Goll (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag, 73-82.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (2011) (Hrsg.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht.
- Krappmann, L. (2002): Untersuchungen zum sozialen Lernen. In: H. Petillon (Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Kinderperspektive und pädagogische Konzepte. Oppladen: Leske + Budrich, 89-102.
- Krösche, H. (2024): Politische Bildung im Sachunterricht in Österreich. Rahmenbedingungen und offene Lernprozesse als Herausforderung. In: A. Becher; E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-49.
- Lehner, M. (2009): Allgemeine Didaktik. Bern u.a.: UTB.
- Limbou, M. & Steins, G. (2011): Sozialerziehung in der Schule In: M. Limbou; G. Steins (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule Wiesbaden: Springer VS, 11-28.
- Mayring, P. & Frenzl, T. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In: N. Baur; J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 691-706.
- Ministerium für Bildung (Hrsg.): Kernlehrplan Sachunterricht. Grundschule.
- Ministerium für Bildung (MB LSA) (2019) (Hrsg.): Fachlehrplan Grundschule. Sachunterricht
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (MBWK M-V) (2020) (Hrsg.): Rahmenplan für die Primarstufe. Sachunterricht.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (MBWFK) (2019) (Hrsg.): Fachanforderungen Sachunterricht Primarstufe/Grundschule.

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) (2005) (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule, Teilrahmenplan Sachunterricht.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (MKJS BW) (2016) (Hrsg.): Bildungsplan der Grundschule. Sachunterricht.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung: des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2012) (Hrsg.): Lehrplan Sachunterricht.
- Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) (2017) (Hrsg.): Rahmenlehrplan. Teil C: Sachunterricht.
- Mitzlaff, H. (1985): Heimatkunde und Sachunterricht. Historische und systematische Studien zur Entwicklung des Sachunterrichts – zugleich eine kritische Entwicklungsgeschichte des Heimatideals im deutschen Sprachraum. Dortmund: Univ.-Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. MK) (2017) (Hrsg.): Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1–4. Sachunterricht.
- Petermann, F. (2007): Verhaltenstraining in der Grundschule. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Petillon, H. (2010): Editorial: Soziales Lernen im Primarbereich. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. 3 (2), 7–20.
- Rauterberg, M. (2002): Die ‚Alte Heimatkunde‘ im Sachunterricht. Eine vergleichende Analyse der Richtlinien für den Realienunterricht der Grundschule in Westdeutschland von 1945 bis 2000. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinhoffer, B. (2022): Sachunterricht in schulischen Lehrplänen. In: J. Kahlert; M. Fölling-Albers; M. Götz; A. Hartinger; S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67–75.
- Salheiser, A. (2022): Natürliche Daten: Dokumente. In: N. Baur; J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 1507–1522.
- Schmitt, R. (1976): Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz – Kooperation – Solidarität. Frankfurt am Main u.a.: Arbeitskreis Grundschule
- Scholl, D. (2009): Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen. Wiesbaden: Springer VS.
- Schrumpf, F. (2022): Kinder thematisieren Differenzenerfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwarz, B. (1990): Soziales Lernen und Verhalten von Schülern. Ein Beitrag zur Analyse situationsspezifischer sozialer Verhaltensweisen. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Senator für Bildung und Wissenschaft (SBiWi HB) (2007) (Hrsg.): Sachunterricht. Bildungsplan für die Primarstufe.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) (o.J.): Pädagogische Bibliothek. Online unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/medien/medienforum/artikel.400105.php> (Abrufdatum: 19.09.2025).
- Skorsetz, N.; Röhl, V.; Bonanati, M.; Stiller, J.; Miehe, L.; Pech, D.; Schwedes, O. & Kucharz, D. (2023): Die Rolle der Verkehrssicherheit in einer vielperspektivischen Mobilitätsbildung. In: M. Haider; R. Böhme; S. Gebauer; C. Gößinger; M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule: Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Staatsministerium für Kultus (SMK) (2019) (Hrsg.): Lehrplan Grundschule. Sachunterricht.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) (2015) (Hrsg.): Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule. Heimat- und Sachkunde.

- Vollstädt, W. (2003): Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In: H-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim: Beltz, 194–214.
- Vollstädt, W.; Tillmann, K.-J.; Rauin, U.; Höhmann, K. & Tebrügge, A. (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich.
- Wiater, W. (2009): Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards. In: K.-H. Arnold; U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht. (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 127–133.
- Lernprozess. Oldenburg: DIZ.

Autor

Schruppf, Florian, JProf. Dr.

<https://orcid.org/0009-0008-9681-5314>

Universität Osnabrück

Fachgebiet Sachunterricht

florian.schruppf@uni-osnabrueck.de

Soziales Lernen in der Schweizer Primarstufe – sowohl fachlich als auch überfachlich

Abstract

Soziales Lernen wird im Schweizer Lehrplan 21 sowohl als Einübung sozialer Normen und Rollen (Sozialisierung) als auch als analytisch-reflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Phänomenen verstanden. Dafür wird zwischen fachbezogenem und überfachlichem sozialem Lernen unterschieden. Diese Ebenen werden in der Praxis oft vermischt, wodurch kritische Perspektiven verloren gehen. Daher wird ein sozialwissenschaftlich fundierter Ansatz gefordert, der Machtstrukturen und soziale Ordnungen kritisch reflektiert. Beispiele zeigen, wie Lernarrangements Schüler*innen ermöglichen, Rollen als soziale Konstruktionen zu verstehen und eigene Handlungsräume zu erkennen.

Schlagworte: Soziales Lernen, Lehrplan 21, Soziale Rollen, Kritische Reflexion

1 Einleitung

Die Förderung sozialer Kompetenzen zählt zu den zentralen Zielen schulischer Bildung. *Soziales Lernen* wird dabei vielfach als Querschnittsaufgabe verstanden, die im gesamten Erfahrungsraum Schule relevant ist. Zugleich spielt es auch innerhalb fachlicher Kontexte eine zentrale Rolle, insbesondere im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG), der dem Sachunterricht entspricht. Allerdings zeigt sich eine grundlegende Ambiguität des Begriffs: Einerseits kann soziales Lernen als Sozialisierung verstanden werden, also als Einübung in soziale Normen, Regeln und Rollen innerhalb einer Gemeinschaft. Andererseits bezeichnet er auch die Fähigkeit, soziale Phänomene aus einer analytisch-reflexiven Perspektive zu durchdringen und ihre gesellschaftliche Bedingtheit zu erkennen (vgl. Pries 2024). Diese beiden Zugänge folgen unterschiedlichen pädagogischen und bildungsbezogenen Zielsetzungen. Während die Sozialisierung auf die Integration eines Individuums in bestehende soziale Kontexte abzielt, betont das fachbezogene soziale Lernen

eine kritische Auseinandersetzung mit sozialen Ordnungen und Handlungen, Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Normierungen.

Zwar bedingen sich die beiden Ebenen teilweise, denn die zu analysierenden sozialen Wirklichkeiten werden im schulischen Alltag gelebt und beeinflussen diesen ebenso, wie er sie beeinflusst. Im Unterricht werden diese beiden Dimensionen jedoch oft nicht unterschieden, wie ein Blick in Arbeitsmaterialien zeigt (bspw. Bietenhard & Juska-Bacher 2019, Baustein 3; PHBern o.J.; Autor:innenteam 2017; Kapitel Identität). Dadurch besteht die Schwierigkeit, dass soziales Lernen auf bloße Sozialisierung reduziert wird – auf Kosten einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ordnungen und Handlungen sowie ihren Machtverhältnissen. Diese Reduktion konterkariert den Bildungsauftrag (D-EDK 2016), junge Menschen zu befähigen, soziale Wirklichkeit nicht nur zu übernehmen, sondern auch zu verstehen, kritisch zu hinterfragen und aktiv mitzugestalten.

Im Folgenden wird, bezogen auf den Schweizer Lehrplan 21 diskutiert, in welchem Verhältnis die verschiedenen Dimensionen zueinander stehen und wie insbesondere der NMG-Unterricht genutzt werden kann, um sozialwissenschaftlich fundierte Lernprozesse zu initiieren. Zunächst wird das soziale Lernen im Lehrplan 21 systematisch verortet und dessen konzeptionelle Grundlagen beleuchtet. Anschließend werden die Spannungsfelder zwischen fachbezogenem und überfachlichem sozialem Lernen im Lehrplan 21 erörtert. Es werden Impulse für eine kritisch-emanzipatorische Interpretation des Lehrplans sowie für die fachdidaktische Weiterentwicklung im Bereich des sozialen Lernens formuliert. Aufbauend darauf werden exemplarische Lernarrangements aus den Zyklen 1 und 2 vorgestellt, die zeigen, wie ein sozialwissenschaftlich fundierter Zugang zur sozialen Wirklichkeit bereits in der Primarstufe gelingen kann.

2 Soziales Lernen im Lehrplan 21

Der Lehrplan 21 bietet eine einheitliche Grundlage für die Volksschule in der deutschsprachigen Schweiz. Er gliedert die obligatorische Schulzeit in drei Zyklen: Zyklus 1 umfasst den Kindergarten sowie die ersten beiden Jahre der Primarstufe (1. und 2. Klasse), Zyklus 2 die restlichen vier Jahre der Primarstufe (3.–6. Klasse), und Zyklus 3 die Sekundarstufe I (7.–9. Klasse). Zentral im Lehrplan 21 ist der systematische Aufbau von Kompetenzen, der sich über alle drei Zyklen hinweg erstreckt. Dabei wird zwischen zwei Zugängen unterschieden: Einerseits können die Schüler*innen in Schulfächern *fachliche Kompetenzen* erarbeiten. Dieser Kompetenzaufbau folgt einer ku-

umulativen und progressiven Logik und unterstützt das Verständnis fachspezifischer Phänomene. Andererseits werden *überfachliche Kompetenzen* gefördert, die auf personale, soziale und methodische Fähigkeiten abzielen. Sie fördern unter anderem Selbstständigkeit, Kooperations- und Konfliktfähigkeit sowie den reflektierten Umgang mit Herausforderungen.

Im Zyklus 1 stehen zudem sogenannte *entwicklungsorientierte Zugänge* im Fokus. Diese berücksichtigen die grundlegenden Entwicklungsschritte von jungen Kindern und unterstützen sie im Bildungsprozess (vgl. D-EDK 2016). Die entwicklungsorientierten Zugänge und die überfachlichen Kompetenzen werden im Fachbereich NMG gemeinsam mit einer Vielzahl von Fachkompetenzen gefördert, die Bezüge zu Natur-, Wirtschafts-, Kultur-, Sozial- und Geisteswissenschaften aufweisen. Sie sind in vier Perspektiven gegliedert:

- Natur und Technik (NT)
- Ethik, Religionen, Gemeinschaften (ERG)
- Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH)
- Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG).

Ab der Sekundarstufe I (Zyklus 3) werden diese vier Perspektiven in eigenständigen Fachbereichen weitergeführt. Für den Unterricht im Fachbereich NMG sind von der 1. bis zur 6. Klasse jährlich fünf bis sechs Wochenlektionen vorgesehen, in der Sekundarstufe I bis zu zehn.

2.1 Zusammenleben als Lerngegenstand

Soziale Kompetenzen sind ein zentraler Bestandteil des Lehrplans 21 und werden über alle drei Zyklen hinweg systematisch aufgebaut. Soziales Lernen wird dabei als vielperspektivische Auseinandersetzung mit sozialen Phänomenen, wie Freundschaft, Nachbarschaftsbeziehungen, Rollenverständnis, Konflikte, Zusammenleben, Feiern, verstanden. Diese Auseinandersetzung erlaubt es, den Menschen in seiner individuellen Einzigartigkeit und seiner sozialen Eingebundenheit in unterschiedlichen, auch kulturellen Kontexten zu erschließen. Ebenso wird die Fähigkeit gefördert, Beziehungen aktiv zu gestalten, Verantwortung innerhalb der Gemeinschaft zu übernehmen und ein reflektiertes, wertebasiertes Handeln zu entwickeln. So entsteht ein Verständnis sozialen Zusammenlebens in einer pluralen Gesellschaft. Die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten weisen Bezüge zu überfachlichen und fachlichen Kompetenzen im Lehrplan 21 auf (vgl. D-EDK 2016, Grundlagen). Sie bilden gemeinsam die Grundlage für ein umfassendes soziales Lernen.

- Fachbezogen orientiertes soziales Lernen ist inhaltlich und analytisch ausgerichtet (vgl. D-EDK 2016). Es zielt darauf ab, soziale Phänomene im Hinblick auf zentrale Ordnungssysteme und deren Organisation und Normativität in Verbindung mit dem sozialen Handeln und seinen unterschiedlichen Motiven zu verstehen.
- Überfachliches soziales Lernen fokussiert sich auf Kinder und Jugendliche in sozialen Kontexten und begleitet ihre konkreten Interaktionen, wenn sie streiten, helfen, beleidigen oder loben (vgl. D-EDK 2016). Der Fokus liegt auf der Entwicklung der Fähigkeit, konstruktiv und reflektiert mit anderen umgehen zu können.

Im schulischen Kontext ist eine klare Abgrenzung zwischen fachbezogenem sozialem Lernen und überfachlicher Sozialisierung anspruchsvoll. Beide zielen auf die Befähigung zur sozialen Teilhabe ab, jedoch auf unterschiedliche Weise. Während fachbezogenes soziales Lernen im Lehrplan 21 auf das Verstehen sozialer Phänomene abzielt und Lernende im Sinne des Kompetenzbegriffs dazu befähigen soll, sozial zu handeln, ist überfachliches soziales Lernen unmittelbar in alltägliche soziale Erfahrungen eingebettet (vgl. Bietenhard 2023).

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive sind für die fachlichen Kompetenzen die grundlegenden Konzepte des sozialen Handelns, der sozialen Ordnung sowie des sozialen Wandels zentral (vgl. Pries 2024). Soziales Handeln meint die konkreten Interaktionen zwischen Individuen, die von unterschiedlichen Motiven, Zielen und Erwartungen im Sinne des zweckrationalen Denkens sowie von Gefühlen und Traditionen geprägt sind. Die soziale Ordnung beschreibt die überindividuell bestehenden Strukturen und Muster des Zusammenlebens, die sich an Normen und Vereinbarungen orientieren und häufig institutionell gerahmt sind (Familie, Schule, Staat etc.). Sie beeinflusst das soziale Handeln und wird von diesem beeinflusst. Soziale Ordnung und soziales Handeln stehen demnach in einer Wechselwirkung. Aufgrund dieses Zusammenspiels sind soziale Realitäten nicht einfach gegeben, sondern werden laufend im dynamischen Aushandlungsprozess der Vergesellschaftung oder Sozialisierung hergestellt, bestätigt und verändert (vgl. Schwietering 2020). Dieser Prozess beeinflusst die Identität, die von individuellen Fähigkeiten und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gleichermaßen geprägt wird. Diese können sowohl förderlich als auch begrenzend wirken (vgl. Nussbaum 2011).

Um die gegenseitigen Abhängigkeiten zu verstehen und soziale Wirklichkeit als Konstrukt zu erfassen, ist es unabdingbar, diese grundlegenden Konzepte und ihre Umsetzung in sozialen Kontexten zu begreifen. Dabei liefern die Differenzkategorien zusätzliche Orientierungshilfen. Besonders prägend sind die *Big Six*, also Geschlecht, Alter, Ethnie, sexuelle Orientierung, Weltanschauung und Be-

hinderung (vgl. Gardenswartz & Rowe 1994; Conrad 2022, 100f.). Weitere Kategorien wie Migration, Bildungshintergrund, sozio-ökonomischer Status oder Klasse sind ebenfalls prägend. Sie beeinflussen maßgeblich die Lebensrealitäten von Menschen, denn für jede Kategorie gibt es eine Vorstellung von Normalität, die privilegiert behandelt wird. Wer von der Norm abweicht, erfährt in der Regel Benachteiligungen. Dabei kommt es häufig zur gegenseitigen Bestärkung von Benachteiligungen über verschiedene Kategorien hinweg (vgl. Crenshaw 1989). Bereits jede Kategorie für sich genommen zeigt jedoch ungleiche Zugänge zu Rechten, Ressourcen und gesellschaftlicher Teilhabe, macht soziale Ungleichheit sichtbar und spiegelt tief verwurzelte, aber letztlich kontingente Machtverhältnisse (vgl. Vinz & Schiederig 2010).

Die Auseinandersetzung mit den sozialwissenschaftlichen Grundlagen hilft jungen Menschen, soziale Ordnungen und Handlungen zu verstehen sowie soziale Ungleichheiten kritisch zu hinterfragen. Sie erkennen die Ordnungen, die ihr eigenes Handeln prägen, und dass sie diese durch ihr Handeln bestärken oder schwächen können. Genau dieses Verständnis ist die Grundlage für eine verantwortungsvolle und kritische Teilhabe.

2.2 Soziales Lernen im Fach NMG

Die fachliche Kompetenzentwicklung des Sozialen Lernens ist in verschiedenen der zwölf Kompetenzbereiche von NMG integriert. Sie ist grundsätzlich vielperspektivisch ausgerichtet (vgl. D-EDK 2016) und hat kulturalanthropologische, soziopolitische, philosophische, religionswissenschaftliche und wirtschaftliche Bezüge (siehe Abbildung 1).

1 Identität, Körper, Gesundheit – sich kennen und Sorge tragen	5 Technische Entwicklungen und Umsetzungen erschließen, einschätzen und anwenden.	9 Zeit, Dauer und Wandel verstehen – Geschichte und Geschichten unterscheiden
2 Tiere, Pflanzen und Lebensräume erkunden und erhalten	6 Arbeit, Produktion und Konsum – Situationen erschließen	10 Gemeinschaft und Gesellschaft – Zusammenleben gestalten und sich engagieren
3 Stoffe, Energie und Bewegungen beschreiben, untersuchen und nutzen	7 Lebensweisen und Lebensräume von Menschen erschließen und vergleichen	11 Grunderfahrungen, Werte und Normen erkunden und reflektieren
4 Phänomene der belebten und unbelebten Natur erforschen und erklären.	8 Menschen nutzen Räume – sich orientieren und mitgestalten	12 Religionen und Welt-sichten begegnen

Abb. 1: Kompetenzbereiche des Lehrplans 21 Natur Mensch Gesellschaft mit Hervorhebung von Bereichen, die insbesondere für soziales Lernen relevant sind.

Im Fachbereich NMG orientiert sich das soziale Lernen am Aufbau von Wissen und Verstehen zu zentralen Konzepten wie Identität, sozialen Rollen (z.B. Geschlecht), Wohlbefinden, (Grund-)Bedürfnissen, Grunderfahrungen, Lebensweisen, Stereotypen, sozialen Beziehungen, Werten und Normen sowie grundlegenden Weltanschauungen (D-EDK 2016).

3 Fachbezogenes und überfachliches soziales Lernen – ein Spannungsfeld

Wie oben erwähnt, steht beim fachbezogenen sozialen Lernen eine sozialwissenschaftliche Herangehensweise im Vordergrund. Die Schüler*innen lernen, soziale Wirklichkeit zu analysieren, zu hinterfragen und gesellschaftliche Strukturen zu verstehen. Beim überfachlichen sozialen Lernen wird die Schule hingegen als sozialer Erfahrungsraum begriffen. In diesem werden durch Konflikte, Kooperation und gemeinschaftliches Handeln soziale Kompetenzen wie Empathie, Perspektivenübernahme und Verantwortungsbereitschaft entwickelt (vgl. Siller 2011; Luterbacher 2015). Diese Lernprozesse erfolgen häufig beiläufig (vgl. Mejeh & Hascher 2021) im schulischen Alltag und damit auch fächerübergreifend; beispielsweise während der Pause oder der Schullreise, in der Sportgarderobe, bei der Realisierung von Gruppenarbeiten, im Klassenrat, in Projekten, durch Schulparlamente oder bei der Mitgestaltung des Schulalltags etc. Dabei greifen Sozialisationsprozesse (im Sinne unbewusster Wirkungen) und Erziehung (als intentionaler pädagogischer Prozess) ineinander (vgl. Kiper 2011). Besonders im 1. Zyklus wird diese Dimension im *entwicklungsorientierten Zugang* „Eigenständigkeit und soziales Handeln“ (D-EDK, 2016) betont: Kinder erleben sich in der Schule oft erstmals als Teil einer größeren Gemeinschaft, lernen, ihre Bedürfnisse aufeinander abzustimmen, mit Frustrationen umzugehen und Verantwortung zu übernehmen.

3.1 Unklare Abgrenzung im Lehrplan 21

Eine kritische Betrachtung des Lehrplans 21 zeigt jedoch, dass die fachbezogene und die überfachliche Ebene des sozialen Lernens oft nicht konsequent unterschieden werden. Häufig wird im sozialen Lernen die Übernahme akzeptierter Werte und Normen angestrebt, ohne die zugrunde liegenden sozialen Phänomene, wie soziale Rollenverteilungen, Gruppendynamiken, Machtstrukturen, Rollenerwartungen und gesellschaftliche Ungleichheiten, differenziert zu rekonstruieren oder kritisch zu dekonstruieren. Diese Vermischung birgt die Gefahr, dass soziale Lernprozesse auf normative Anpassung reduziert werden, anstatt zu einer analytischen Auseinandersetzung mit sozialen Wirklichkeiten zu führen. Ein Blick in den NMG-

Kompetenzbereich 10 „Gemeinschaft und Gesellschaft – Zusammenleben gestalten und sich engagieren“ macht dieses Spannungsverhältnis sichtbar (vgl. Bietenhard u. a. 2024, Kalcsics & Dängeli 2024). So steht beispielsweise in Kompetenz 10/1: „Die Schüler*innen können auf andere eingehen und Gemeinschaft mitgestalten“ – eine Formulierung, die mehr auf die Übernahme von Verhaltensweisen als auf den Aufbau kritischer Perspektiven und Wissensbestände abzielt (vgl. Kiper 2011). Demgegenüber steht Kompetenz 4: „Die Schüler*innen können das Verhältnis von Macht und Recht verstehen“, die dem sozio-politischen Lernen zugeordnet ist. Hier wird in den weiteren Konkretisierungen ein forschend-analytischer Zugang vorgeschlagen, der Analysefähigkeit und Urteilskraft in den Vordergrund rückt. Auch im Bereich „Identität, Körper, Gesundheit“ (NMG-Kompetenzbereich 1) wird Identität einseitig im Zusammenhang mit subjektiven Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten betrachtet, ausgehend von der Frage „Wer bin ich?“ (Kompetenz 1/1). Eine zielführende Verbindung zu den ebenfalls erwähnten Differenzkategorien, insbesondere „Geschlecht“, fehlt (Kompetenz 1/6), wodurch Identität nicht als relationales und sozial geprägtes Konzept greifbar gemacht wird. Diese unterschiedlichen Ausrichtungen – subjektzentriertes Handeln versus objektorientiertes Verstehen – erzeugen ein Spannungsfeld. Um den Bildungsanspruch des sozialen Lernens umfassend zu erfüllen, bedarf es einer bewussten und reflektierten Verzahnung beider Perspektiven. Dabei ist die Betonung auf *bewusst* zu legen. Eine klarere Unterscheidung bei den Kompetenzen im Lehrplan 21 und ein darauffolgender didaktisch durchdachter NMG-Unterricht könnten Lernprozesse ermöglichen, in denen soziale Erfahrungen aufgegriffen und systematisch bearbeitet werden. So werden soziale Fragen nicht nur erfahren, sondern auch analysiert und kritisch reflektiert. Es ist entscheidend, die Unterschiede nicht zu verwischen, sondern sie als komplementäre Dimensionen eines umfassenden sozialen Lernens zu begreifen. Dies würde eine sozialwissenschaftlich fundierte Perspektive (vgl. z.B. Schrumpf 2022; Schwier 2015) fördern und den Blick auf soziale Lernprozesse als komplexe Aushandlungsfelder innerhalb kindlicher Lebenswelten schärfen. In diesem Licht sollte der Lehrplan 21 differenzsensibel und kritisch-reflexiv neu gelesen bzw. erweitert werden. Solange gesellschaftliche Normen nicht hinterfragt, sondern lediglich affirmiert werden, bleibt seine Orientierung an allgemeinen Zielvorgaben wie Partizipation, Toleranz oder Verantwortung unzureichend. Nur eine Haltung, die soziale Phänomene nicht nur beschreibt, sondern auch dekonstruiert, verhindert, dass soziales Lernen zu bloßer normativer Anpassung wird. Wenn es um die Arbeit mit Geschlecht und Geschlechterrollen geht, bietet der Lehrplan bereits Ansatzpunkte, die weiter ausgebaut werden müssen.

4 Beispiele des Sozialen Lernens

Aus den bisherigen Überlegungen ergeben sich drei leitende didaktische Prinzipien für die weitere didaktische Gestaltung und Strukturierung (vgl. Bietenhard 2024, 54–62): (1) Gegenstandsorientierung, (2) Handlungsorientierung hinsichtlich analytischer und reflexiver Fähigkeiten und (3) Methodenbewusstsein, das gefördert werden soll (ebd.).

1. Gegenstandsorientierung

Soziales Handeln sowie die Ordnung von Familie, Rollen, Konflikten oder Institutionen werden im sozialen Lernen explizit thematisiert. Die Schüler*innen können dabei fachbezogen fundiertes Wissen über gesellschaftliche Strukturen und Handlungen in diesem Kontext aufbauen (vgl. Kiper 2011; Köhnlein 2022) und Systeme besser verstehen (vgl. Bietenhard 2024, 61).

2. Handlungsorientierung

Die Schüler*innen erhalten die Möglichkeit, ihre persönlichen Vorstellungen im Lichte gesellschaftlicher Normen und Strukturen zu reflektieren, zu analysieren und zu erweitern. Dies geschieht unter anderem durch Perspektivwechsel, Rollenspiele oder Fallanalysen (vgl. ebd.).

3. Methodenbewusstsein aufbauen

Lernarrangements sind eine bewusste Zusammenstellung verschiedener, aufeinander bezogener Lernaufgaben, die vollständige Lernprozesse der Schüler*innen ermöglichen sollen. Durch didaktische Zugänge wie Interviews, Begegnungen oder Planspiele werden Kompetenzen geübt und kognitive Systeme erschlossen (vgl. Bietenhard 2024; Engartner u. a. 2020; Gläser & Richter 2015).

Die beiden im Folgenden vorgestellten Lernarrangements zeigen exemplarisch, wie soziales Lernen im Fach NMG gelingen kann – nicht als bloße Werteübernahme, sondern als reflexiv-analytischer Zugang zur sozialen Wirklichkeit. Sie greifen gesellschaftlich relevante Themen auf, verknüpfen überfachliche und fachliche Kompetenzen und haben somit das Potenzial, soziales Handeln und soziale Ordnungen zu vermitteln.

4.1 Beispiel Zyklus 1: Geschlechterbilder dekonstruieren

Ausgehend vom NMG-Kompetenzbereich 1 setzen sich Lernende mit Rollenbildern und Geschlechterrollen auseinander. Dabei erarbeiten sie, dass allen Unterschieden zum Trotz alle Menschen die gleichen Rechte haben und die gleiche Wertschätzung verdienen. Sie reflektieren, wie Geschlechterunterschiede mit Vorurteilen, Stereotypen und gesellschaftlichen Erwartungen zusammenhängen. Ein zentrales didaktisches Prinzip ist dabei die Pendelbewegung zwischen *Dramatisierung* und *Dekonstruktion*: Während die Dramatisierung Unterschiede sichtbar macht, zielt die Dekonstruktion darauf ab, diese kritisch zu hinterfragen. Das Lernen über Geschlechter und andere Differenzkategorien kann genau in dieser Bewegung erfolgen. So erfahren Lernende exemplarisch, dass Differenzkategorien wie *Mädchen* und *Junge* nicht einfach natürlich gegeben, sondern gesellschaftlich hergestellt und tradiert sind. Der Ethnograf Erving Goffman veranschaulichte dies mit folgendem Bild: Allein die Wahl zwischen Toilettentüren mit Geschlechtersymbolen reproduziert Geschlechterdifferenzen immer wieder neu (vgl. Goffman 1977).

Ein eigens für Kinder im Alter von vier bis acht Jahren entwickelter Kurzfilm erzählt die Geschichte eines geschlechtslosen Außerirdischen, der die Erde besucht, um herauszufinden, was *Geschlecht* ist. Er beobachtet Menschen in verschiedenen Alltagsumgebungen, beispielsweise im Kindergarten oder Krankenhaus, und stellt Fragen zu Rollen, Erwartungen und Unterschieden. Ausgehend von diesem Film beginnen junge Schüler*innen, sich mit Fragen der Geschlechterrollen auseinanderzusetzen (vgl. Conrad u.a. 2023). Der Film eröffnet verschiedene philosophische Spannungsfelder. (1) Aus erkenntnistheoretischer Sicht wird die Frage aufgeworfen, ob ein Wesen ohne eigenes Geschlecht dieses überhaupt verstehen kann. (2) Metaphysisch wird die Frage gestellt, ob es selbst ein Geschlecht annehmen kann. Dies hängt davon ab, ob Geschlecht als biologisch gegeben oder sozial konstruiert verstanden wird. (3) Schließlich folgt die ethische Frage, welche Verantwortung im Umgang mit Geschlechterunterschieden gegenüber anderen entsteht (Conrad 2022).



Abb. 2: Stills aus dem Film «Wollen wir Geschlechter machen?» (Conrad u.a. 2023)

Das geschlechtslose Wesen, das Geschlecht auf der Erde erkundet, löste in der Basisstufe (Alter 4–8) mit 19 Kindern große Irritation aus: Was könnte mit *Geschlecht machen* gemeint sein? Kann man das überhaupt? Und wenn ja, wie? Die Kinder bestätigten und hinterfragten Zuschreibungen, Erwartungen und Rollen der Geschlechter ko-konstruktiv, gestützt durch den Perspektivenwechsel auf die Kategorie *Geschlecht* mithilfe des geschlechtslosen Wesens. Die Kinder entlarvten vorhandene strukturelle Ungleichheiten und begannen, diese als sozial konstruiert und veränderbar zu erkennen. In der Folge beginnt sich, die tief verankerte Vorstellung einer unveränderlichen sozialen Realität allmählich aufzulösen (vgl. Conrad 2018). Die Auseinandersetzung zeigt, dass bereits im frühen Kindesalter Differenzkategorien dekonstruiert und als veränderbar erfasst werden können. Die soziale Identität ist demnach das Ergebnis eines Wechselspiels zwischen individuellen Interessen und an das Individuum herangetragenen Erwartungen, die je nach Kontext oder institutionellem Rahmen sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. Fiechter & Suter 2024).

4.2 Beispiel Zyklus 2: Konstruktion sozialer Rollen erkennen

Das Lernarrangement *Ich immer anders* für den zweiten Zyklus versucht, dem sozialen Lernen in seiner Komplexität gerecht zu werden (vgl. Lischer u.a. 2023). Deshalb werden hier fiktive Kinder in den Mittelpunkt gestellt, die je nach sozialem Kontext verschiedene soziale Rollen einnehmen (siehe Abbildung 3). Schüler, Bruder oder Freund – und in jeder Rolle ist man irgendwie anders.



Abb. 3: Eine Person, drei verschiedene Rollen: Aus Weitblick NMG – Zusammenleben 2023.

Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Personas und ihren unterschiedlichen Rollen in verschiedenen sozialen Kontexten ermöglicht den Schüler*innen verschiedene Perspektivenwechsel. Folgende zentrale Aufgabenstellungen strukturieren den Lernprozess (Lischer u.a. 2023):

- „Die Schülerinnen und Schüler (SuS) lernen vier Kinder und ihre unterschiedlichen Rollen kennen.
- Die SuS bearbeiten Rollenkonflikte in Dilemmageschichten und suchen nach möglichen Lösungen.
- Die SuS versuchen mit kleinen Aufwärmübungen, eine Rolle einzunehmen, diese für sich zu definieren und herauszufinden, wie sie in ihrer Rolle bleiben können. Sie zeigen ihre Rollenspiele vor und diskutieren und begründen ihre Lösungswege in der Klasse.
- Die SuS befassen sich vertieft mit einem ihnen wahrscheinlich bekannten Dilemma: einem Rollenkonflikt in einer freundschaftlichen Beziehung. Wie lässt sich damit umgehen? Wie erhält und pflegt man Freundschaft? Wie kann man in freundschaftlichen Beziehungen mit Streit umgehen?
- Alle Aufgaben werden mit fragegeleitenden Notizen in einem eigenen Tagebuch begleitet. Diese bleiben bei den Kindern und werden nicht veröffentlicht. Die SuS stellen sich selbst am Beispiel ihres Tagebuches die Frage, was sie von sich selbst wo zu zeigen bereit sind.»

Ein zentrales didaktisches Prinzip des sozialen Lernens besteht darin, Lernenden Reflexionsräume über sich selbst und ihre soziale Position zu eröffnen, ohne sie zur Preisgabe ihrer Privatsphäre zu zwingen. Dieses Verständnis lässt sich bei Kratz und Zimmermann (2024) wiederfinden: Sie beschreiben Reflexionsräume als soziale und zugleich innerpsychische Gebilde, die es ermöglichen, Selbst- und Fremdverhältnisse zu thematisieren, ohne daraus eine therapeutische Selbstoffenlegung zu machen (vgl. Kratz & Zimmermann 2024). Dies erfolgt über fiktive Beispiele, Beobachtungen, philosophische Gespräche oder spielerische Zugänge. Das Ziel besteht darin, Selbstwirksamkeit, Perspektivenübernahme und Verantwortungsbewusstsein zu fördern, wobei dies im Einklang mit den überfachlichen Kompetenzen geschieht. Diese werden aber durch einen verstehenden Zugang zu den sozialen Phänomenen gestützt. Durch das Setting im Lernarrangement wird Distanz geschaffen, so dass Lernende Menschen und ihr Handeln in unterschiedlichen Situationen beobachten, beschreiben und analysieren können. Die zugrunde liegenden Motive, Konflikte und Gefühle werden nachgezeichnet und der Kern des sozialen Handelns erfasst. Auch der Einfluss unterschiedlicher Kontexte wie Schule oder Familie auf das soziale Handeln wird sichtbar gemacht und das Zusammenspiel unterschiedlicher Einflussfaktoren wie Normen, Vereinbarungen und Institutionen auf das soziale Handeln erschlossen.

Durch die Auseinandersetzung kann verdeutlicht werden, dass Menschen je nach Kontext verschiedene Rollen einnehmen. Im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Vorgaben und individuellen Handlungsspielräumen prägen sie

damit die soziale Praxis ebenso mit, wie sie von dieser geprägt werden. Eben dieses Wechselspiel verdeutlicht die Konstruiertheit der sozialen Wirklichkeit und der eigenen Identität (NMG-Kompetenzbereich 1). Die eigene Identität ist über die verschiedenen Rollen in unterschiedliche Beziehungen und Interaktionsformen (NMG-Kompetenzbereich 10) eingebettet und lässt sich demnach auch relational auffassen, wie in den Sozialwissenschaften immer wieder betont wird. Das bedeutet, dass Identität nichts Absolutes ist und ein Mensch verschiedene Identitäten oder verschiedene Facetten von Identität hat. Je nach Kontext ist eine unterschiedliche Identität vorrangig oder werden die Facetten unterschiedlich zusammengestellt.

Rollenanalysen im NMG-Unterricht helfen dabei, Identitäten, soziale Strukturen und Machtverhältnisse, insbesondere im Hinblick auf Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnizität oder Weltanschauung, sichtbar zu machen. Werden diese Wirkmächte identifiziert, ihr Einfluss nachvollzogen und in einen Zusammenhang mit menschlichen Interaktionsmustern gebracht, dann können die zugehörigen Kräfte als gesellschaftlich konstruiert betrachtet und kritisiert werden. So wird die Basis für tatsächliche Selbstwirksamkeit bereitet.

Erfahrungen mit dem Lehrarrangement *Ich immer anders* zeigen, dass dies möglich ist. Es bestätigt sich, dass der forschend-analysierende Zugang zur sozialen Wirklichkeit die Schüler*innen fasziniert und dass sie daran interessiert sind, Zusammenhängen und Einflüssen nachzugehen. In Rückmeldungen von Lehrkräften und Schüler*innen wurde deutlich, dass die sehr unterschiedlichen Figuren neugierig machen und dass über die Einträge in Tagebücher Motive für das eigene soziale Handeln fassbar werden. Die Dilemmageschichten machen ergänzend die Spannungsfelder aufgrund von widersprüchlichen Normen und Werten sichtbar, die das soziale Handeln prägen und zur Auseinandersetzung auffordern.

5 Fazit

Soziales Lernen im schulischen Kontext bedeutet mehr, als nur Werte zu vermitteln oder sozial erwünschtes Verhalten einzuüben. Im Schweizer Lehrplan 21 umfasst es zwei zentrale, eng miteinander verflochtene Dimensionen: die überfachlichen Kompetenzen sozialen Lernens und das fachbezogene soziale Lernen. Ersteres bezeichnet soziales Lernen im Erfahrungsraum Schule, das auf Persönlichkeitsentwicklung, Beziehungsgestaltung und soziale Interaktion abzielt. Letzteres ist soziales Lernen im Fachbereich NMG, das auf die analytisch-reflexive Auseinandersetzung mit sozialen Phänomenen ausgerichtet ist. Beide Zugänge verfolgen das Ziel, junge Menschen zur aktiven und verantwortungsvollen Teilhabe an einer demokratischen und pluralisti-

schen Gesellschaft zu befähigen – jedoch mit unterschiedlichen pädagogischen Zielsetzungen, Methoden und Gegenstandszugängen.

Es wird kritisiert, dass der Lehrplan 21 zwar vielfältige Anknüpfungspunkte für soziales Lernen bietet, in seiner Kompetenzarchitektur jedoch oft keine klare Trennung zwischen inhaltlichem Verständnis und überfachlicher Sozialisierung vornimmt. Diese Unschärfe birgt das Risiko, dass das kritische, auf Verstehen ausgerichtete soziale Lernen durch normative Anpassung überlagert wird. Eine solche Verkürzung läuft dem Anspruch einer emanzipatorischen Bildung zuwider. Diese sollte Schüler*innen nicht nur sozial integrieren, sondern ihnen auch die Werkzeuge an die Hand geben, gesellschaftliche Strukturen zu analysieren, Machtverhältnisse zu hinterfragen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Für die fachdidaktische Weiterentwicklung ergibt sich daraus ein doppelter Auftrag: Zum einen ist eine bewusste didaktische Verzahnung der überfachlichen und fachlichen Dimensionen des sozialen Lernens notwendig, die beiden Ebenen gerecht wird, ohne sie zu vermischen. Andererseits braucht es eine kritisch-reflexive Lesart des Lehrplans 21, die Differenzkategorien, Machtverhältnisse und gesellschaftliche Normen nicht affirmiert, sondern dekonstruiert – im Sinne einer Schule, die Kinder und Jugendliche als soziale Akteur*innen ernst nimmt und ihnen ermöglicht, ihre Lebenswelt mitzugestalten. So verstanden wird soziales Lernen nicht zur Anpassung an bestehende Ordnungen, sondern zur Bildung im Sinne gesellschaftlicher Mündigkeit.

Literatur

Autor:innenteam (2017): NATECH. Zürich: Schulverlag Zürich.

Bietenhard, S. (2024): Fachverständnis Gemeinschaft. In: S. Bietenhard, C. Brönnimann & H. Schnüriger (Hrsg.): Fachdidaktische Zugänge Ethik, Religionen, Gemeinschaft mit Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bern: hep, 49–62.

Bietenhard, S.; Brönnimann, C. & Schnüriger, H. (Hrsg.): Fachdidaktische Zugänge Ethik, Religionen, Gemeinschaft mit Bildung für nachhaltige Entwicklung. Teilband Gemeinschaft. Bern: hep, 49–62.

Bietenhard, S. & Juska-Bacher, B. (2019): Dossier 4 bis 8: Ich mit dir und ihr mit uns. Bern: Schulverlag plus.

Conrad, S.-J. (2018): Kinder philosophieren über das Kindsein. In: H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen: Barbara Budrich, 134–145.

Conrad, S.-J. (2022): Vielfältig mit Vielfalt umgehen. In: Sprachwelt 2: Grundlagenband. Bern: Schulverlag plus, 100–104.

Conrad, S.-J., Imhof, S. & Etter, R. (2023): Wollen wir Geschlechter machen? Philosophieren Dampfzentrale, Schlachthaus Bern, Alpines Museum Bern. Online unter: <https://vimeo.com/596489791> (Abrufdatum: 10.09.2025).

- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): Lehrplan 21: Rahmenlehrplan für die Volksschule in der deutschsprachigen Schweiz. Online unter: <https://www.lehrplan.ch> (Abrufdatum: 15.06.2025).
- Engartner, T., Hedtke, R. & Zurstroffen, B. (2020): Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Stuttgart: utb.
- Fiechter, U. & Suter, S. (2024): Differenzsensible Annäherung an Lebenswelten – das Projekt „Reporter*innen unterwegs“. In: Fachdidaktische Zugänge Ethik, Religionen, Gemeinschaft mit Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gemeinschaft. Bern: hep, 20–25.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1994): The Managing Diversity Survival Guide. A Complete Collection of Checklists, Activities, and Tips: Irwin Professional Publishing.
- Goffman, E. (1977): The arrangement between the sexes. *Theory and Society*, 4(3), 301–331. Online unter: <https://doi.org/10.1007/BF00206983> (Abrufdatum: 22.11.2025).
- Gläser, E. & Richter, D. (Hrsg.) (2015): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret: Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kalcsics, K. & Dängeli, M. (2024): Politische Bildung in der Schweiz: Rahmenbedingungen und Diskussionen. In A. Becher, E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht: Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 50–59. Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:30407> (Abrufdatum: 22.11.2025).
- Kiper, H. (2011): Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: Springer VS, 15–39. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-93323-8_2 (Abrufdatum: 22.11.2025).
- Köhnlein, W. (2022): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kratz, M. & Zimmermann, D. (2024): Reflexionsräume als soziale Gebilde. *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, 30(1), 119–140. Online unter: <https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-119> (Abrufdatum: 22.11.2025).
- Lischer, C., Kalcsics, K. & Arnold, J. (2023): Zusammenleben [Lehrbuch]. WeitBlick NMG. Bern: Schulverlag plus.
- Luterbacher, M. (2015): Soziales Lernen im Erfahrungsraum Schule. In: S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Ein Studienbuch. Bern: hep, 371–379.
- Mejeh, M. & Hascher, T. (2021): Soziale Netzwerkanalyse als Erfassungsinstrument sozialer Interaktionen in der Schule. In: G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.): Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung. Münster: Waxmann, 33–45. Online unter: <https://doi.org/10.31244/9783830992660> (Abrufdatum: 22.11.2025).
- Nussbaum, M. C. (2011): Creating capabilities: The human development approach. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pries, L. (2024): Soziologie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pädagogische Hochschule Bern. (o.J.): E-Portal Kompetenzorientierte fachspezifische Unterrichtsentwicklung. PHBern. Online unter: <https://www.phbern.ch/forschung/projekte/kompetenzorientierte-fachspezifische-unterrichtsentwicklung/e-portal-kfue/e-portal-kompetenzorientierte-fachspezifische-unterrichtsentwicklung> (Abrufdatum: 22.11.2025).
- Schwieb, W. (2015): Sozioökonomische Bildung im Sachunterricht der Grundschule – mehr als „work, earn, play“. *Haushalt in Bildung & Forschung (HiBiFo)*, 4(3), 51–58. Online unter: <https://doi.org/10.3224/hibifo.v4i3.20693> (Abrufdatum: 22.11.2025).
- Schwietering, T. (2020): Was ist Gesellschaft? Einführung in soziologische Grundbegriffe (3. überarb. u. erw. Aufl.). Konstanz: UVK Verlag.

- Schrumpf, F. (2022): Kinder thematisieren Differenzerfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.
- Siller, R. (2011): Geschichte der sozialen Erziehung in der Schule. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: Springer VS, 67–91.
- Vinz, D. & Schiederig, K. (2010): Gender und Diversity – Vielfalt verstehen und gestalten. In: Gender und Diversity. Bonn: Wochenschauverlag, 13–43.

Autorinnen

Conrad, Sarah-Jane, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Bern
Institut Primarstufe
sarah-jane.conrad@phbern.ch

Kalcsics, Katharina, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-3295-6870>
Pädagogische Hochschule Bern
Institut Primarstufe
katharina.kalcsics@phbern.ch

Florian Schrumpf

Sozialpädagogische und didaktische Angebote zum Sozialen Lernen aus praxistheoretischer Perspektive

Abstract

Der Beitrag thematisiert soziale Praktiken von Kindern während sozialpädagogischer und didaktischer Angebote zum Sozialen Lernen. Hierzu werden in einem ersten Schritt Ausprägungen des Sozialen Lernens und praxistheoretische Perspektiven auf kindliches Handeln in der Schule thematisiert. Anhand zwei ausgewählter Studien wird aufgezeigt, dass Kinder die angebotenen Lerngelegenheiten zwar aktiv aufgreifen, diese sich jedoch in hohem Maße eigenständig aneignen und in bestehende peerkulturelle Ordnungen einbetten. Sowohl sozialpädagogisch gerahmte Trainingsprogramme als auch bildungstheoretisch orientierte Diskussionsformate geraten an ihre Grenzen, wenn sie die situativen Perspektiven der Kinder nicht ausreichend einbeziehen.

Schlagerworte: Soziales Lernen, Peerkulturen, Rekonstruktive Forschung

1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit dem Sozialen Lernen im Sachunterricht erfolgt in der Fachliteratur mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, theoretischen Verortungen und Zielsetzungen. So werden beispielsweise Bezüge und Abgrenzungen zur Politischen Bildung vorgenommen (vgl. Beutel & Beutel 2022; Goll 2023). Es werden Potenziale des Sozialen Lernens für die Thematisierung von Werten (vgl. Meier 2004; vgl. auch Gaubitz in diesem Band), für das Philosophieren mit Kindern (vgl. Michalik 2004; auch Seifert & Müller in diesem Band), für das Konzept des Kommunikativen Sachunterrichts (vgl. Kaiser 2013, 22) oder auch für die Thematisierung von Differenzenerfahrungen mit Kindern (vgl. Schrumpf 2022) herausgearbeitet. Dabei fällt auf, dass in den genannten Publikationen ein Schwerpunkt darin besteht, sich dem Sozialen Lernen als Lernangebot für Kinder aus einer konzeptionellen Perspektive zu

nähern. Petillon und Laux (2002, 21) argumentieren jedoch, dass Soziales Lernen im Sachunterricht dann an „Lernqualität und Nachhaltigkeit“ gewinnt, wenn er aus der Logik des sozialen Geschehens erwächst und dabei den Kindern „Freiräume eröffnet für [...] intensiven Austausch“. Dies impliziert, dass neben den konzeptionellen Überlegungen zur Relevanz Sozialen Lernens in unsicheren Zeiten auch eine empirische Perspektive notwendig ist, die sich dem sozialen Geschehen während einer Lehr-Lernsituation zuwendet: Was passiert eigentlich während eines pädagogischen bzw. didaktischen Angebots zum Sozialen Lernen? Wie eignen sich Kinder dargebotene Inhalte und Kommunikationsanlässe an, wie integrieren sie diese in ihre eigene peerkulturelle Praxis (vgl. Braches-Chyrek 2012)?

Der folgende Beitrag greift diese Fragen auf und widmet sich dem Sozialen Lernen daher aus einer qualitativ-empirischen Blickrichtung. Er bezieht sich exemplarisch auf zwei Studien, die sich aus einer rekonstruktiven Perspektive kindlichen Handlungen während der Durchführung eines Angebots zum Sozialen Lernen nähern. Die erste Studie von Kathrin Aghamiri (vgl. 2016) befasst sich mit den Perspektiven und Aneignungsweisen von Kindern auf ein sozialpädagogisch gerahmtes Angebot, während die Studie von Schrumpf (vgl. 2022) Soziales Lernen als didaktisches Angebot zum gemeinsamen Reflektieren über soziale Phänomene interpretiert.

In einem ersten Schritt werden im Beitrag hierfür diese beiden unterschiedlichen konzeptionellen Ausrichtungen Sozialen Lernens vorgestellt, bevor anschließend einige praxistheoretische Ausführungen zu kindlichen Praktiken und Peerkulturen in schulischen Settings erfolgen. In einem zweiten Schritt erfolgt ein Einblick in beide Studien, welcher neben dem empirischen Material auch Auskunft über die theoretische und methodische Anlage der Studie gibt. Es folgt eine abschließende Diskussion beider Studien.

2 Soziales Lernen aus praxistheoretischer Perspektive

2.1 Soziales Lernen in unterschiedlichen Ausprägungen

Im folgenden Beitrag wird das Soziale Lernen als „intentional-realisiertes Lehr-Lerngeschehen“ (Beutel & Beutel 2022, 196) fokussiert. Verbunden wird dieses mit zwei unterschiedlichen Zielrichtungen. Das Soziale Lernen wird bei Richter (2005, 163) definiert als das „Erlernen sozialer Regeln und Verhaltensweisen, mit denen die soziale Integration gelingen kann, insbesondere das Zusammenleben mit anderen im Nahbereich“. Dieses Erlernen (bei Fahn (1983, 27) auch als „Einüben“ bezeichnet) zielt auf die Förderung sozialer Kompetenzen und bezieht die Fähigkeit, zu kommunizieren, Pers-

pektiven anderer zu antizipieren und zu berücksichtigen sowie mit anderen Personen zu kooperieren und Arbeitsbündnisse zu schließen, mit ein (vgl. Petillon 2022, 361). Die Auflistung deutet bereits an, dass das Sozialverhalten von Kindern vor dem Hintergrund schulischer Anforderungen bewertet wird: Ein sozialadäquates Verhalten wird als Voraussetzung und Teil von Bildungserfolg bewertet (vgl. Aghamiri 2018a, 457). Ein solche unterrichtliche Förderung sozialer Kompetenzen kann nach Petillon (vgl. 2022, 365) im Rahmen offener Unterrichtsmethoden und Sozialformen (wie dem Philosophieren mit Kindern) gelingen. Diese Methoden bzw. Zugangsweisen für den Unterricht sind abzugrenzen von Präventions- und Interaktionsprogrammen, wie sie auch in diesem Beitrag thematisiert werden. Sie rücken das Erlernen sozialer Umgangsformen an sich ins Zentrum, mit dem Ziel, Unterrichtsstörungen zu verringern und gezielt Kinder mit unerwünschten Verhalten anzusprechen (vgl. Aghamiri 2018a, 458). Sie umfassen häufig mehrere Einheiten, die im Gruppen- oder Klassenverband zusammen mit pädagogischen Fachkräften durchgeführt werden. Sie sind handlungs- und spielorientiert, rollenspielbasiert und arbeiten mit wiederkehrenden Identifikationsfiguren (vgl. ebd.)

Eine andere Zielsetzung verfolgen Lesarten Sozialen Lernens, die den Fokus nicht auf das Erlernen und Einüben sozial erwünschter Verhaltensweisen in Schule und Gesellschaft legen, sondern eher das Reflektieren über soziale Zusammenhänge ins Zentrum rücken (vgl. Goll 2023). Diese sozialen Zusammenhänge umfassen „Fragen des Zusammenlebens in Familie, Schule, Betrieb und Gesellschaft“ (Kiper 2011, 34). Eine Thematisierung sozialer Situationen und/oder Konflikte in der Schulklasse bzw. in Kindergruppen hat somit das Ziel, von der Mikroebene des Sozialen ausgehend, gesellschaftliche Bezüge exemplarisch herauszuarbeiten (vgl. Köhnlein 2012, 410). Soziales Lernen hat in dieser bildungstheoretischen Perspektivierung das Ziel, ausgehend von der „mitgebrachten Gesellschaftlichkeit“ von Kindern (Klafki 2005, 3) den „manifesten Sinn der gesellschaftlichen Wirklichkeiten aufzudecken und zu reflektieren“ (Siebert 2004, 100).

2.2 Praxistheoretische Perspektiven auf Soziales Lernen

Praxistheoretische Perspektiven auf Schule und Unterricht fokussieren das alltägliche unterrichtliche Handeln der am pädagogischen Geschehen beteiligten Akteur*innen. Neben dem Agieren der Lehrkräfte beziehen praxistheoretische Perspektiven auch die Schüler*innenseite mit ein (vgl. Bennewitz 2015; Bräu 2015). Gegenstand empirischer Untersuchungen sind hierbei beispielsweise Strategien, mit denen Schüler*innen schulischen Anforderungen

begegnen oder wie sich schulische und peerkulturelle Ordnungen in sozialen Interaktionen aufeinander beziehen bzw. auch in Konflikt geraten. Kinder sind somit keine passiven Rezipient*innen der Angebote in Schule und Unterricht; vielmehr lässt sich im alltäglichen Handeln ein eigensinniges *Aneignen* pädagogisch-didaktischer Lehr-Lernsituationen durch Kinder und Jugendliche beobachten (vgl. Hengst 2008, 564).

Als „konstitutives Element der Kinderkultur“ bezeichnen de Boer und Deckert-Peaceman (2009, 4) dabei, dass Kinder in vielfältige soziale Beziehungen eingewoben sind und „Sachauseinandersetzungen mit Beziehungsfragen“ verknüpfen. Dies bedeutet, dass sowohl die Sachstruktur als auch die Sozialstruktur (vgl. Asbrand & Martens 2018) immer im gleichen Maße Anteil an der Konstitution von Unterricht haben. Während auf der Sachstruktur vor allem die Vermittlung eines Unterrichtsgegenstandes im Vordergrund steht, so finden auf der Sozialstruktur peerkulturelle Ordnungen Eingang in die Kommunikation und es können unterschiedliche Wahrnehmungen und konfligierende Erwartungen an das Unterrichtsgeschehen rekonstruiert werden. Diese Ausführungen sind bedeutsam für das Soziale Lernen. Behrmann (vgl. 2022, 545) argumentiert, dass soziales Handeln durch wechselseitig aufeinander bezogene Sprechakte geprägt ist, welche durch die handelnden Personen be- und gedeutet werden. Behrmann (vgl. ebd., 547) wendet sich in diesem Zusammenhang gegen Stufenmodelle der sozialen Entwicklung, wie sie beispielsweise von Piaget beschrieben werden. Kommunikatives Handeln hängt nicht nur von kognitiven Voraussetzungen der Beteiligten ab, sondern auch von Interaktionsgewohnheiten und Erwartungshaltungen, die Soziales Lernen als pädagogisches bzw. didaktisches Angebot berücksichtigen sollte:

„Das Subjekt begegnet der Welt letztlich nicht als Individuum, das gezielt etwas ‚Soziales‘ lernt, sondern als sozial und kulturell eingebundenes Wesen, das seinen Sinn [und] sein Handeln, seine emotionale Beteiligung und damit die jeweils situierten Bedingungen von Aneignung aus der Interaktion mit anderen Menschen bezieht.“ (Aghamiri 2018a, 459)

Somit steht der Sachstruktur von Unterricht, in der ein von Erwachsenen eingebrachter Inhalt soziales Handeln sozialpädagogisch oder bildungstheoretisch aufgreift, eine Sozialstruktur gegenüber, in welcher Kinder diesem Inhalt Bedeutungen im Sozialen Miteinander durch gemeinsame peerkulturelle Praktiken sowie dem Erleben und Thematisieren von Zugehörigkeit beimessen. Anhand zwei exemplarischer Studien sollen spezifische Momente des Zusammenspiels von Sach- und Sozialstruktur im Kontext von Angeboten zum Sozialen Lernen herausgearbeitet werden.

3 Einblick in empirische Studien

3.1 Das Sozialpädagogische als Spektakel (Aghamiri 2016)

Die Studie von Aghamiri (vgl. 2016) ist eine ethnografische Feldstudie, durchgeführt in einer Grundschule in einer ersten Klasse, in welcher die Sozialpädagog*innen Anja und Stefan während der Unterrichtszeit gemeinsam mit den Kindern Einheiten aus einem nicht näher beschriebenen Trainingsprogramm zum Sozialen Lernen durchführten, die einen stark spielerischen Charakter aufwiesen. Damit wird zwar die Aneignung eines sozialpädagogischen Programms beforscht, dennoch weisen die beschriebenen Übungen implizite Bezüge zu dem auf, was Goll als „Lernen im Sozialen“ (Goll 2023, 79) bezeichnet. Auch Petillon (2022, 363) verweist auf „Interaktionsspiele“ zur Förderung von Kommunikation und Kontaktaufnahme.

Aneignung versteht Aghamiri (vgl. 2016, 49) als eine tätige, relationale Praxis, in der sich das Subjekt sozial mit der gegenständlichen Welt auseinandersetzt. Dabei werden Erfahrungen mit der sozialen Umwelt verarbeitet, in bestehende Erfahrungsbestände integriert, neu verknüpft und in Handlungen zurück auf die Welt gespiegelt. Aneignung verändert somit stets auch Deutungen und Bedeutungsstrukturen.

Die der Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen lauten, wie Kinder sich die sozialpädagogische Gruppenarbeit aneignen und welche Bedeutung sie dem Angebot aus ihrer subjektorientierten Perspektive zuschreiben. Im Zentrum steht dabei nicht die Rekonstruktion ihrer Alltagswelten, sondern inwieweit die Kinder die angebotenen Spiele in ihre eigene peerkulturelle Ordnung integrieren (vgl. ebd., 91).

Der Datenkorpus umfasst sowohl teilnehmende Beobachtungen der eigentlichen sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern, aber auch (Interview-)Gespräche mit den Kindern, die Erlebtes retrospektiv aufgreifen und thematisieren.

In den Daten der Studie dokumentiert sich, inwieweit Spaß an den Übungen als zentrales Motiv und die Tatsache, dass Sozialpädagog*innen von außerhalb (als sogenannte *Spielleute*) den normalen Unterrichtsalltag durch sozialpädagogische Angebote unterbrechen, wesentlich für die Aufrechterhaltung der Motivation der Kinder ist (vgl. ebd., 219ff.). Systematisch nutzen sie die Angebote, um eigene peerspezifische Gruppendynamiken performativ zur Aufführung bringen (vgl. ebd., 245ff.).

Für den vorliegenden Beitrag wird eine Szene ausgewählt, in welcher ein Spiel genutzt wird, um Zugehörigkeit darzustellen: Die Sozialpädagog*innen spielen verschiedene Instrumente, die unterschiedliche Wetterstimmungen repräsentieren. Zu Wind und Regen sollen sich die Kinder im Raum bewegen,

lediglich bei der Trommel, welche Gewitter symbolisiert, sollen sich die Kinder in Kleingruppen zusammenstellen, um sich vor dem Gewitter zu schützen. Während die Autorin viele Szenen beobachtet und dokumentiert, in denen den Regeln des Spiels entsprechend Zugehörigkeit dargestellt wird (vgl. ebd., 293), so wird in einer Szene ein Gruppenkonflikt öffentlich zur Aufführung gebracht.

„Stefan trommelt für den ‚Donner‘“. Die Kinder wechseln die Gangart und trampeln durch den Raum. Alle, die ich sehen kann, lachen dabei. Alissia trampelt auch mit, die Hände hebt sie im Takt des Trampelns. [...] Nach ‚Regen‘ und ‚Wind‘ gibt es den vierten ‚Hagelschauer‘. Die Kinder stellen sich in Gruppen auf. Alissia steht erneut in der Mitte. Sie schaut sich um und geht zuerst zu Ramata, Anna und Hendrina. [...] Hendrina schüttelt den Kopf, Ramata schaut nach unten. Dann wendet sich Alissia zu Patrycia, Jessica und Max. Alissia zieht heftig an den verschränkten Armen von Patrycia und Jessica. Die Kinder schütteln die Arme und Alissia ab und halten sich an ihren Schultern gegenseitig fest. Alissia lässt abrupt los, geht zum Schrank und beginnt [...] zu weinen. [...] Während der Rest der Kinder weiter nach verschiedenen ‚Wetterstimmungen‘ durch den Raum geht, legt die Praktikantin Inga Alissia den Arm um die Schulter und begleitet sie aus der Spielmitte zu ihrem Tisch zurück. Sie spricht mit ihr. Die restlichen Kinder spielen weiter.“ (ebd., 297f.)

Die Kinder bewegen sich lachend zu verschiedenen „Wetterstimmungen“ (ebd.) durch den Raum. Als Alissia sich während des „Hagelschauers“ (ebd.) Gruppen anschließen möchte, wird sie von mehreren Kindern abgewiesen, was sie schließlich zum Weinen bringt. Eine Praktikantin tröstet Alissia und begleitet sie zurück an ihren Platz, während die übrigen Kinder weiterspielen. Aufbauend auf dem Beobachtungsprotokoll diskutiert die Autorin, dass die Kinder im vierten Durchlauf des Spiels den Ausschluss Alissias bewusst inszenieren und damit gemeinschaftlich bestätigen. Sie wandeln die ursprünglich pädagogische Spielidee der Zugehörigkeit in eine öffentliche Aufführung von Nicht-Zugehörigkeit um und nutzen das Spiel, um einen bereits bestehenden sozialen Konflikt sichtbar zu machen. Es kann hinzugefügt werden, dass das Spiel durch seinen relativ strikten Ablauf keine Möglichkeit bietet, diesen Konflikt in seine Struktur zu integrieren. Damit werden in der Sozialstruktur des *Unterrichts* peerspezifische Gruppendynamiken reinszeniert und öffentlich zur Aufführung gebracht, ohne dass diese durch das Spiel aufgegriffen und thematisiert werden können.

3.2 Kinder thematisieren Differenzerfahrungen (Schrumpf 2022)

Die zweite Studie in diesem Beitrag thematisiert Differenzerfahrungen von Kindern im Rahmen Sozialen Lernens (vgl. Schrumpf 2022). Soziales Lernen wird hier im Gegensatz zur ersten Studie nicht sozialpädagogisch gerahmt, sondern bildungstheoretisch mit Bezug zur Didaktik des Sachunterrichts er-

schlossen. Soziales Lernen wird im Rahmen dieser Studie als Problematisieren sozialer Zusammenhänge definiert, welches explizit über peerspezifische Gruppendynamiken hinausweist und soziale Zusammenhänge in makro- und mikrosoziologischen Bezügen erschließen soll (vgl. ebd., 87). Anhand von Differenzenerfahrungen von Kindern wurde dies in Gruppendiskussionen praktisch erprobt (vgl. ebd., 172). Diese werden durch den Diskussionsleiter eingeleitet mit verschiedenen sprachlichen und visuellen Impulsen, unter anderem dem Bilderbuch „Irgendwie Anders“ (vgl. Cave, Naoura & Riddell 2016). Es erzählt eine Außenseitergeschichte mit Fabelwesen, in welcher dem Hauptcharakter diverse Eigenschaften und Verhaltensweisen zugeschrieben werden, die die anderen Tiere der Geschichte sichtbar irritieren. Dies ist Ausgangspunkt einer Gruppendynamik, in der die Figur von der Mehrheitsgruppe ausgeschlossen wird, was sprachlich und visuell dargestellt wird (vgl. ebd.). Aufbauend auf diesem Bilderbuch, welches mit den Kindern zusammen gelesen wurde, sollten neben Konflikten, die aufgrund von Zugehörigkeiten im Klassenverband entstehen, auch Vorurteile und Diskriminierung in einem größeren gesellschaftlichen Kontext problematisiert werden (vgl. ebd., 174). Folgende Passagen¹, zeigen Gespräche, die auf der Frage aufbauen, welche Unterschiede zwischen den Menschen die Kinder kennen:

Gruppe Hellblau, Passage Reden über Unterschiede

- I: ein hund oder ein bär ja könnte sein ja vielleicht ähm was gibt es/also nā die unterscheiden sich was gibt es denn – äh wie können sich denn menschen unterscheiden? #00:05:59-5#
- Aw: also manche sind groß manche sind klein #00:06:01-8#
- Gw: manche haben andere farben #00:06:03-2#
- Aw: ↳wir sind zum beispiel klein #00:06:03-2#
- Gw: manche haben andere haarfarben #00:06:06-3#
- Aw: manche haben andere augenfarben oder hm oder tragen auch andere sachen #00:06:14-1#
- Gw: andere schuhe andere kleidung #00:06:15-8#
- Aw: ja (3) manche haben auch keine arme oder so #00:06:21-5#
- Gw: ganz traurig #00:06:22-3#

Der Diskussionsleiter fasst die bisherigen Inhalte zusammen und leitet zum nächsten Thema über, indem er die Kinder fragt, wie sich Menschen unterscheiden. Damit lenkt er das Gespräch vom Buchgeschehen ab und versucht, das bisher Gesagte in einem größeren gesellschaftlichen Kontext zu thematisieren. Aw nennt zunächst Größenunterschiede, Gw verweist auf unterschiedliche Farben. Beide greifen Merkmale auf, die auch im Buch sichtbar sind. Aw

1 Diese wurden in der zitierten Studie nicht weiterverwendet, weshalb hier auf die Angabe von Seitenzahlen verzichtet wird.

bezieht diese Unterschiede zugleich auf sich und andere und versteht sich selbst als klein. Gw führt ihren Gedanken weiter aus und nennt Haarfarben als Aspekt, in denen sich Menschen unterscheiden können. Aw ergänzt Augenfarben und „andere Sachen“ (ebd.) und wechselt damit zu sozialen Aspekten wie der Kleidung. Bis auf ein diffuses „wir“ (ebd.), welches durch Aw genutzt wird, erscheinen in den Antworten der Kinder keine Bezüge zu Freundesgruppen oder peerspezifischen Gruppendynamiken, die Redebeiträge der Kinder sind eher auf einer *abstrahierenden* Ebene (vgl. Schrupf 2022, 136) angesiedelt.

Anders gestaltet sich dies in der Gruppe *Affe*. Zwischen den Kindern Am, Dm und Pm dokumentiert sich ein spannungsreiches Verhältnis, in denen Pm, ein eher zurückhaltendes Kind, insbesondere seitens Dm in eine Nähe mit der Hauptfigur des Buches und seinen sonderbaren Eigenschaften gerückt wird. Die ersten Interaktionen der Passage *Die Geschichte des Buches* drehen sich um den Inhalt des Buches, über den der Diskussionsleiter mit den Kindern sprechen möchte:

Gruppe Affe, Passage Die Geschichte des Buches

I: ähm was ist denn in der geschichte passiert? #00:06:57-1#

Dm: Pm ist traurig nach hause gegangen. #00:07:01-9#

((Pm führt in einer ruckartigen bewegung seine faust an die schulter von Dm)) #00:07:00-8#

Dm: Er war traurig weil er irgendwie anders war #00:07:07-5#

Am: Dass sie nicht mit dem gespielt haben. (I: mhm) ((zu Dm)): (unv.) #00:07:17-3#

I: Wer hat nicht mit denen gespielt? #00:07:18-2#

Am ((meldet sich)) die (unv.) menschen tier #00:07:24-8#

I: Ja ja ähm #00:07:25-8#

Dm: Die wollten nicht mit Pm spielen ((blickt lächelnd zu Pm)) #00:07:29-0#

Die Kinder thematisieren in dieser Szene einerseits die dargestellten Emotionen der Hauptfigur und andererseits die im Buch geschilderten Ausschlussprozesse gegenüber der Hauptfigur. Dabei dokumentiert sich, wie Dm die Aufforderung, die Geschichte des Buches nachzuerzählen, mit einer Praxis des Adressierens verbindet. Die Möglichkeit, Pm in die Nähe der Hauptfigur zu rücken, scheint für Dm besonders reizvoll. Die im Buch dargestellten Ausschlussprozesse werden von ihm aufgegriffen, um eine vergleichbare Dynamik innerhalb der Peergruppe zu inszenieren, indem er bestimmte Eigenschaften der Figuren hervorhebt und auf Pm überträgt. Es wird nicht ersichtlich, ob Pm kein Kind der In-Group ist, also nicht zum Freundeskreis gehört oder ob ein singuläres Ereignis ursächlich für die spannungsreiche Situation ist. Pm quittiert die Handlungen von Dm während der Erhebungs-

situation einerseits mit Schweigen, anderseits mit körperlich konnotierten Zurückweisungen.

Eine ähnliche peerspezifische Gruppendynamik dokumentiert sich auch, als anschließend im Gespräch soziale Zusammenhänge thematisiert werden sollen:

Gruppe Affe, Passage Die Geschichte des Buches

I: was kennt ihr denn für unterschiede zwischen-zwischen menschen jetzt. wenn ihr jetzt nicht an das buch denkt, was kennt ihr denn für unterschiede zwischen menschen? #00:11:11-6#

Am: dass die menschen mensch sind und die tiere tiere #00:11:16-2#

I: ja und wenn ihr jetzt nur an die menschen denkt #00:11:17-2#

Dm ((arme über den kopf, ein zeigefinger zeigt richtung Pm)): er ist geistig behindert und wir nicht. #00:11:22-4#

Auch wie in der Gruppe *Hellblau* fragt der Diskussionsleiter nach Unterschieden zwischen Menschen. Während Am die Gegensätzlichkeit von Menschen und Tieren betont, so bringt Dm nach erneuter Aufforderung des Diskussionsleiters die Differenzkategorie Behinderung in das Gespräch ein. Hier treten jedoch erneut peerkulturelle Praktiken auf Ebene der Sozialstruktur hervor; denn die Kategorie wird durch Dm nicht in einem abstrahierenden Kontext gebraucht, sondern um ein Kind der Gruppe gezielt zu etikettieren. Deutlich wird, dass auch, als im Gespräch das Buch nicht mehr thematisiert wird, ein Konflikt für ein Publikum (in diesem Fall für den Diskussionsleiter) auf Ebene der Sozialstruktur öffentlich zur Aufführung kommt.

4 Diskussion

In Abschnitt 3 dieses Textes wurden zwei Studien vorgestellt, die Soziales Lernen unterschiedlich kontextualisieren. Während bei Aghamiri die Durchführung eines sozialpädagogischen Trainingsprogramms beobachtet wurde, so war bei Schrumpf die Thematisierung sozialer Zusammenhänge gemeinsam mit Kindern zentral. Auf der Sachstruktur wird in der Studie von Aghamiri ein Spiel angeboten, welches dazu anleitet, Zugehörigkeit performativ herzustellen. In der Studie von Schrumpf wurde auf der Sachstruktur ein Inhalt proponiert, der Kinder dazu anleiten soll, über Zugehörigkeit im Klassenverband und auf gesellschaftlicher Ebene zu sprechen. Trotz dieser Unterschiede in der theoretischen und methodischen Anlage dokumentiert sich in den Daten beider Studien, dass Kinder einerseits in der Sozialstruktur

zumindest keinen Widerspruch erkennen lassen zu den Inhalten und Zielen, die die anwesenden erwachsenen Personen mit pädagogischen bzw. didaktischen Angeboten verbinden: Sie *spielen mit* bzw. lassen in ihren Sprechbeiträgen keine Spannungsfelder zu Narrativen Sozialen Lernens erkennen. Es dokumentieren sich aber auch Szenen, in denen die Kinder die Spiele zweckentfremden; z.B. wenn soziale Dynamiken auf der Sozialstruktur für eine Öffentlichkeit (z.B. die forschenden Personen oder die anwesenden Sozialpädagog*innen) aufgeführt werden, indem Kindern beispielsweise der Schutz der Gruppe verwehrt wird oder das Gesprächsangebot in der Gruppendiskussion genutzt wird, um peerkulturelle Konflikte zu bearbeiten. Aghamiri (2018b, 194) stellt basierend auf ihren Ergebnissen fest: Soziales Lernen „funktioniert nicht im Sinne eines Trainings“. Damit Soziales Lernen Kinder nicht als Adressat*innen *fertiger* Trainingsprogramme, sondern als „kreative, ernsthafte und aktive Akteur*innen und Gesellschaftsmitglieder ihrer Lebenswelten“ (ebd., 193) betrachtet, sollten Räume der Partizipation, Reflexion und Mitbestimmung ermöglicht werden. Auch Behrens (vgl. 2022, 550) wendet sich gegen eine Rationalisierung pädagogischer Programme, die zu sehr am Output im Sinne von zu fördernden sozialen Kompetenzen orientiert sind. Auch er plädiert für eine bildungstheoretische Auslegung des Begriffs Soziales Lernen.

Ein praxistheoretischer Blick zeigte aber nicht nur in der Studie von Aghamiri (vgl. 2016) Momente auf, in denen es Kindern nicht möglich war, eigene Konflikte auf Ebene der Peers in ein sozialpädagogisches Angebot einzubauen. „Soziale Prozesse wie die Statusaushandlung zwischen den Schüler*innen, [die] Gespräche so stark beeinflussen, dass Lernprozesse sogar verhindert werden (Baar 2017, 78), zeigten sich auch im Versuch, Fragen von Zugehörigkeit auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene zu problematisieren (vgl. Schrumpf 2022). In der Studie wurde anhand der empirischen Ergebnisse deutlich, dass das eingesetzte Bilderbuch, aber auch die sprachlichen Impulse und Fragen des Diskussionsleiters zu instruktiv und lebensfern waren und die vielfältigen „Bedeutungen und Gewichtungen [...], Beziehungen und Ordnungen“ (Fischer 2015, 471) auf soziale Phänomene nicht adäquat abbilden. Es erscheint daher sinnvoll, bei der Auswahl von Materialien und Angeboten zur gemeinsamen Problematisierung sozialer Phänomene auf eine solche Offenheit zu achten, damit auch bildungstheoretisch gerahmte Angebote Sozialen Lernens nicht in ähnlich starre Konzepte verfallen wie sozialpädagogische Trainingsprogramme.

Literatur

- Aghamiri, K. (2016): Das Sozialpädagogische als Spektakel. Eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Grundschule. Online-Ausgabe. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Aghamiri, K. (2018a): Stichwort: Soziales Lernen. In: H. Bassarak (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos, 457–459.
- Aghamiri, K. (2018b): Wenn die Spielleute kommen. Sozialpädagogische Gruppenarbeit aus Kindersicht. In: S. Ahmed; F. Baier & M. Fischer (Hrsg.): Schulsozialarbeit an Grundschulen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 185–196.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Behrmann, G. C. (2022): Soziales Lernen. In: D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Band 1. Bielefeld: wbv Media, 540–559.
- Bennewitz, H. (2015): „Doing School“. Akteure, Unterricht und Organisation in praxistheoretischer Perspektive. In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Leverkusen: Barbara Budrich, 35–48.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2022): Soziales Lernen. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Bonn: bpb, 196–204.
- Boer, H. de & Deckert-Peaceman, H. (2009): Kinder und Schule – Rekonstruktionen der kindlichen Perspektive. In: H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.): Kinder in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag, 21–33.
- Braches-Chyrek, R. (2012): Kinder und Peerkulturen in schulischen und außerschulischen Kontexten. In: R. Braches-Chyrek; G. Lenz; B. Kammermeier (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 191–204.
- Bräu, K. (2015): „Doing School“. Akteure, Unterricht und Organisation in praxistheoretischer Perspektive? In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 35–48.
- Cave, K.; Naoura, S.; Riddell, C. (2016): Irgendwie Anders. Hamburg: Oetinger.
- Fahn, K. (1983): Kompendium Didaktik. Sachunterricht in der Grundschule. Soziokultureller Lernbereich. München: Ehrenwirth.
- Fischer, H.-J. (2015): Die Sachen darstellen und reflektieren. In: J. Kahlert; M. Folling-Albers; M. Gotz; A. Hartinger; S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 446–473.
- Goll, E.-V. (2023): Soziales Lernen. In: T. Goll & E.-V. Goll (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 73–82.
- Hengst, H. (2008): Kindheit. In: H. Willems (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, 551–582.
- Kaiser, A. (2013): Kommunikativer Sachunterricht. In: A. Becher; S. Miller; I. Oldenburg; D. Pech & C. Schomaker (Hrsg.): Kommunikativer Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 13–26.
- Kiper, H. (2011): Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag, 11–28.
- Klafki, W. (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: *widerstreit Sachunterricht*, Heft 4, 1–10.
- Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meier, R. (2004): In Schule und Unterricht Werte erleben, Werte gestalten. In: D. Richter (Hrsg.): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23–36.

- Michalik, K. (2004): Pluralismus als Botschaft und Ziel des Philosophierens mit Kindern.
In: D. Richter (Hrsg.): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73–84.
- Petillon, H. (2022): Soziale Entwicklung. In: J. Kahlert; M. Folling-Albers; M. Gotz; A. Hartinger;
S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. (3. Aufl.). Bad
Heilbrunn: Klinkhardt, 360-367.
- Petillon, H. & Laux, H. (2002): Soziale Beziehungen zwischen Grundschulkindern.
In: K. Spreckelsen; K. Möller; A. Hartinger (Hrsg.): Ansätze und Methoden empirischer
Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185–204.
- Richter, D. (2005): Sachunterricht. Ziele und Inhalte. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Schrumpf, F. (2022): Kinder thematisieren Differenz Erfahrungen. Eine rekonstruktive Studie
unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens.
Wiesbaden: Springer VS.
- Siebert, H. (2004): Sozialkonstruktivismus. Gesellschaft als Konstruktion. In: Journal of Social
Science Education, 3 (2), 95–103.

Autor

Schrumpf, Florian, JProf. Dr.

<https://orcid.org/0009-0008-9681-5314>

Universität Osnabrück

Fachgebiet Sachunterricht

florian.schrumpf@uni-osnabrueck.de

Anja Omolo und Julia Peuke

Soziales Lernen und gesellschaftliche Bildung – Versuch einer Verhältnisbestimmung exemplarisch skizziert am Gegenstand soziales Vorurteil

Abstract

Die gesellschaftliche Dimension des sozialen Lernens entzieht sich bisher einer intensiven Betrachtung. Vor diesem Hintergrund fokussiert der vorliegende Beitrag das Verhältnis zwischen sozialem Lernen und gesellschaftlicher Bildung. Um mögliche Verbindungslinien sichtbar zu machen, werden die Überlegungen anhand empirischer Befunde zum sozialen Vorurteil entwickelt, das seine Wirkmächtigkeit sowohl im sozialen Nahraum als auch auf gesellschaftlicher Ebene entfaltet.

Schlagworte: soziales Lernen, gesellschaftliche Bildung, soziales Vorurteil, Gesellschaft, Sachunterricht

1 Einleitung

Soziales Lernen zielt auf den Umgang mit anderen und die Vermittlung sozial erwünschter Werte ab (vgl. Beutel & Beutel 2022; Kahlert & Richter 2014). Dabei werden u.a. Schwerpunkte auf die Förderung von Perspektivwechseln sowie „Kritik-, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit“ gesetzt (Kahlert & Richter 2014, 536). Im Fokus steht hier der soziale Nahraum, welcher allerdings maßgeblich durch gesellschaftliche Kategorien geprägt ist.

Richter diskutierte bereits 2004 die Frage: „Wie ist es möglich, soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen?“ (Richter 2004a, 187) für den Sachunterricht. Dabei führte sie das Soziale und das Gesellschaftliche (im Kontext von Privatheit und Öffentlichkeit) gezielt zusammen (ebd.). Hier zeigen sich Analogien zu Diskursen um das Verhältnis zur politischen Bildung: Inwiefern ist es überhaupt möglich, über Lernen am sozialen Nahraum Bezüge zu gesellschaftlichen Strukturen zu schaffen (vgl. u.a. Tschirner 2023)?

Ausgehend von dieser Fragestellung soll im Beitrag das Verhältnis von sozialem Lernen und gesellschaftlicher Bildung genauer in den Blick genommen werden. Hierfür werden zunächst das soziale Lernen und die gesellschaftliche Bildung näher betrachtet. Im Kern der weiteren Überlegungen steht das soziale Vorurteil¹ – als ein Gegenstand, an dem sich einerseits sozialpsychologische Befunde, insbesondere aus der Intergruppenforschung, und andererseits Erkenntnisse der soziologischen Diskriminierungs- bzw. Ungleichheitsforschung wechselwirkend begegnen. Das soziale Vorurteil erweist sich somit als bedeutsam sowohl für die individuelle als auch für die gesellschaftliche Ebene. Anhand ausgewählter kindlicher Äußerungen, die im Rahmen zweier Forschungsprojekte erhoben wurden, werden anschließend Verbindungslinien zwischen sozialem Lernen und gesellschaftlicher Bildung herausgearbeitet.

2 Soziales Lernen und dessen gesellschaftliche Bezüge

Soziales Lernen ist begrifflich nicht eindeutig bestimmt. Es finden sich verschiedene Ausprägungen, die als Sozialkompetenz, Sozialerziehung, soziale Intelligenz usw. unterschiedliche Schwerpunkte setzen (vgl. Goll 2023; Rätz 2022; Schrupf 2022). Tschirner (2023, 99) beschreibt soziales Lernen allgemein als „den Erwerb sozialer und emotionaler Fähigkeiten sowie entsprechender Reflexion – [sic] und Verhaltensdispositionen“. Goll (2023, 74) unterteilt soziales Lernen in eine erzieherische Dimension, die „normativ auf prosoziales Verhalten“ ausgerichtet ist, und in die „Reflexion über alle Formen des Umgangs miteinander“. Beide orientieren sich am Konzept der Sozialkompetenz.

Schrupf (2022, 58) systematisiert die verschiedenen Ansätze zum sozialen Lernen als „wichtige Kompetenz für schulisches Lernen“ sowie „pädagogisch/didaktisches Angebot an Schüler*innen“. Er untergliedert diese wiederum als Kompetenz in eine entwicklungspsychologische und eine soziologische Perspektive sowie als Angebot in die „Anbahnung einer kritischen Haltung gegenüber Gesellschaft“ und die „Anbahnung schulkonformen Verhaltens“. Dabei treten in dieser Systematisierung auch die gesellschaftsbezogenen Bezüge des sozialen Lernens klar hervor.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass soziales Lernen in allen sozialen Kontexten stattfindet und sowohl beiläufig als auch gezielt geschieht (vgl. Tschirner 2023).

1 Im weiteren Verlauf des Beitrags wird das soziale Vorurteil als *modus operandi* konzeptualisiert. Gemeint ist ausschließlich das in der Sozialpsychologie umfassend erforschte Phänomen, das sich in grundlegender Weise mit Prozessen der Kategorisierung, Stereotypisierung sowie der Bewertung von Individuen und sozialen Gruppen befasst. Alltagsverständnisse, die Vorurteile etwa gegenüber Institutionen, Flora, Fauna oder ähnlichen Gegenständen umfassen, werden hier ausdrücklich nicht berücksichtigt.

Es ist ein lebenslanger Prozess, der sich innerhalb und außerhalb von Institutionen abspielt (vgl. Rätz 2022). Die sozialen Kontexte – sowohl die öffentlichen als auch die privaten – sind stets durch Gesellschaft geprägt. Im sozialen Lernen werden dementsprechend auch gesellschaftliche Normen und Werte vermittelt, die „gesellschaftliche Teilhabe, kritische Mündigkeit und Demokratiefähigkeit“ (Tschirner 2023, 99) ermöglichen sollen. Gesellschaften selbst sind dabei nicht statisch, sondern Veränderungen unterlegen: Werte können sich ändern und was sozial akzeptiert wurde, kann inakzeptabel werden und vice versa. Damit können sich auch die Zielsetzungen sozialen Lernens verändern, Petillon (1993, 14f.) bezeichnet das soziale Lernen daher als „Chamäleon [...], das sich je nach politischer Wetterlage zu wandeln weiß“.

Schrumpf (2022, 81) betont die Bedeutung von Peergroups für das soziale Lernen und verdeutlicht deren Komplexität auf Basis der „Vorerfahrungen und Biografien Einzelner, außerdem Identitäten und Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen, die Kinder sich und anderen zuschreiben“. Hierbei tritt die Bedeutsamkeit der ‚signifikant Anderen‘ als Vorbilder für die Einnahme von Perspektiven und die Übernahme von Rollen hervor (vgl. Rätz 2022, 825). Zugehörigkeitsempfinden und milieuspezifisches Verhalten können in diesen Kontexten zu „inoffiziellen Weltversionen“ (Helsper 2000, 663, zit. n. Schrumpf 2022, 65) führen. Der Sachunterricht müsse damit an die kollektiv geteilten Wissensbestände, die Vorerfahrungen und die Biografien der Kinder anknüpfen sowie an Gruppenkonflikte (vgl. Schrumpf 2022, 81). Im Rahmen des sozialen Lernens sollten diese gemeinsam mit den Kindern problematisiert und alternative Handlungsstrategien gesucht werden (ebd.).

Es kristallisiert sich bereits heraus: Das soziale Lernen steht in einem engen Zusammenhang mit Sozialisation (vgl. Beutel & Beutel 2022). Dieser Prozess wurde bereits mehrfach theoretisch ausformuliert und diskutiert (vgl. u. a. Reischl 2023; Scherr 2024). Neuere Theorien betonen die lebenslange eigenaktive Auseinandersetzung des Menschen mit der sozialen sowie gegenständlichen Umwelt, um individuelle Handlungskompetenzen entwickeln zu können (vgl. ebd., 467; Reischl 2023). Durch die „ständige[.] Interaktion zwischen dem Individuum und den umgebenden gesellschaftlichen Bedingungen“ entwickelt sich nach Bauer und Hurrelmann die Persönlichkeit eines Menschen anhand der aktiven Verarbeitung dieser „Interaktionserfahrungen“ (Reischl 2023, 569). Diese Auseinandersetzung wird von klassen-, milieu- und geschlechtsspezifischen Prägungen beeinflusst, wie Bourdieu sie in seinem Habitus-Konzept beschreibt (vgl. Scherr 2024, 468).

Sozialisationsprozesse stellen damit einen „weitreichende[n] Aspekt sozialen Lernens“ dar (Beutel & Beutel 2022, 196). Kinder in der Grundschule bringen „Gesellschaftlichkeit“ schon mit (Klafki 2005, 3) und entwickeln diese fortwährend weiter. Schrumpf (2022, 71, mit Verweis auf Schwarz 1990) bezeichnet

die Schule als „Schmelztiegel“ von Gesellschaft, „in dem gesellschaftliche Ungleichheiten weiter bestehen und fortgeschrieben werden“. Soziales Lernen müsse sich daher stärker mit seiner gesellschaftlichen Dimension befassen und weniger mit schulbezogenen sozialen Normen (vgl. Schrumpf 2022, 74). Rätz (2022, 826) kritisiert, dass das soziale Lernen seit PISA eher auf individuelle Kompetenzen ausgerichtet ist und die gesellschaftliche Dimension dessen in den Hintergrund gerät.

Für den Sachunterricht sieht Schrumpf (2022, 74) eine besondere Anschlussfähigkeit an Programme zum sozialen Lernen, die einen kritischen Umgang mit Gesellschaft ermöglichen (vgl. ebd.). Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt auch Reinhardt (2009) in einer Metaanalyse empirischer Studien: Soziales Lernen fokussiert eher prosoziales Verhalten im Hinblick auf Konfliktlösung, Harmonie und Konsens, eine Auseinandersetzung mit Streitkultur und dem Konflikt auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene wird damit nicht erreicht. Als Grund hierfür sieht sie die Differenz zwischen Privatheit und Öffentlichkeit an (vgl. ebd.). Soziales Lernen fußt in seinen Grundvoraussetzungen zwar auf gesellschaftlichen Gegebenheiten, führt aber nicht automatisch zu einem Verständnis von Gesellschaft, hier braucht es Bezüge zur gesellschaftlichen Bildung.

3 Gesellschaftliche Bildung für das Individuum

Im Rahmen der Bestrebungen, das Verhältnis zwischen dem sozialen und dem politischen Lernen – auch hier orientiert an Privatheit versus Öffentlichkeit – auszuhandeln, schlägt Pech bereits 2010 ein interdisziplinär ausgerichtetes Verständnis gesellschaftlicher Bildung² vor, das „auf Zusammenhänge von Strukturen, die soziale und politische Dimensionen verbinden“ (ebd., 210), abzielt und eine Selbstverortung und -positionierung in Gesellschaft ermöglicht. Erst 2025 greifen Omolo u. a. den Ansatz in Verbindung mit dem subjektiven Phänomenerleben auf und beginnen eine Suchbewegung hinsichtlich einer möglichen gesellschaftstheoretischen Fundierung innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik, wie sie u. a. Gläser (2022, 172) fordert. Dazu greifen Omolo u. a. (2025) auf „das Dreieck zur Analyse und Diagnose sozialer Verhältnisse“ von Rosa und Oberthür (2020) – bestehend aus den Eckpunkten Totalität, Normativität und Kontingenz – zurück. Es zeigt: Gesellschaft ist zusammenhängend strukturiert (Totalität), von inhärenten Norm- und Wertvorstellungen geprägt (Normativität) sowie wandelbar und folglich kritisierbar (Kon-

2 Parallel lässt sich auch die Begriffsentwicklung zum gesellschaftlichen Lernen oder gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterricht beschreiben, die in diesem Rahmen nicht vertieft wird. Exemplarisch sind hier die Publikationen von Kahlert & Richter (2014) sowie das Sammelwerk von Goll & Goll (2023) zu nennen.

tingenz). Abgeleitet aus diesen gesellschaftstheoretischen Analyseebenen lassen sich sachunterrichtsdidaktisch orientierte Fragestellungen zuordnen: „Wie oder was ist Gesellschaft?“ oder „Was verbirgt sich hinter dem konkreten Phänomen?“ (Totalität), „Wie sollte Gesellschaft sein?“ oder „Was ist eine gute Gesellschaft?“ (Normativität) sowie „Wie lässt sich und wer kann Gesellschaft verändern?“ und „Welchen Beitrag möchte [und kann] ich zur Veränderung der Gesellschaft leisten?“ (Kontingenz) (Omolo 2022, 101).

Rosa und Oberthür (2020, 19f.) heben zudem *Macht* als zentrale aber begrifflich umkämpfte gesellschaftstheoretische Schlüsselkategorie hervor, die abhängig vom angelegten Deutungshorizont vielfältig auf Gesellschaft, ihren Wandel und auf die individuelle Sozialisation einwirkt. Im Rahmen dieses Beitrags wird im Folgenden die Dimension von Macht fokussiert, die sich zwischen den Handlungspotentialen und Intentionen von Individuen und andererseits den strukturellen Machtverhältnissen der Gesellschaft aufspannt.

So betont Richter (2004b) im Kontext des gesellschaftlichen Lernens, dass zwischen Individuum und Gesellschaft ein gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis besteht: Damit gesellschaftlicher Wandel möglich ist, braucht es informierte und engagierte Bürger*innen. Umgekehrt sind Menschen darauf angewiesen, gesellschaftliche Strukturen und Prozesse zu verstehen, um sich in ihrer Welt orientieren und aktiv sowie kritisch an ihr mitwirken zu können (vgl. ebd.). Eine so angestrebte machtkritische Perspektive vermag es, beispielsweise auf Diskriminierungsformen wie Rassismus, (Hetero-)Sexismus, Klassismus etc. zu blicken und sie als Spannungsfeld zwischen der Totalität und der Normativität unserer Gesellschaft auszumachen. Jedoch beantwortet es noch nicht die sozialkonstruktivistisch angelegte Frage danach, warum Menschen immer wieder eine sexistische, rassistische, klassistische etc. Gesellschaft hervorbringen. Hier können Erkenntnisse aus dem Bereich der Vorurteilsforschung herangezogen werden, um Rückschlüsse sowohl für das soziale Lernen sowie für die gesellschaftliche Bildung zu ziehen.

4 Das soziale Vorurteil – Wirkmächtigkeit für Individuum und Gesellschaft

Die zunächst sozialpsychologisch ausgerichtete Vorurteilsforschung befasst sich mit den Entstehungsprozessen, den sozialen Funktionen und der gesellschaftlichen Wirkmächtigkeit von sozialen Vorurteilen. Ihre wegweisende Kontextualisierung innerhalb der Intergruppenforschung geht grundlegend auf Gordon Allport zurück (vgl. Pettigrew & Hammann 2021). Ein Vorurteil, verstanden als „eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet“ (Allport 1971, 23) gegenüber einer

Gruppe bzw. ihrer Mitglieder, weist, wie von Zick u.a. (2012) weiterführend dargelegt, fünf zentrale Merkmale auf:

1. Soziale Vorurteile entwickeln sich innerhalb einer In-Group/Out-Group-Relation. Sie weisen demzufolge eine Gruppenbezogenheit auf, der Konstruktionen von „wir und die anderen“ (ebd., 290) innewohnen. Dabei werden Gemeinsamkeiten innerhalb der In-Group und Unterschiede zur Out-Group unverhältnismäßig überbetont.
2. Vorurteile umfassen affektive, kognitive und konative – also verhaltens- und handlungsbezogene – Dimensionen (vgl. u.a. vom Orde 2018, 8). Letztere können in diskriminierendes Handeln gegenüber Gruppen bzw. (vermeintlicher) Mitglieder dieser führen (vgl. u.a. Schindler & Bartsch 2019, 3).
3. Vorurteile kommen sowohl offen als auch verdeckt zum Ausdruck.
4. Zudem finden sie ihren Ursprung in einer „Ideologie der Ungleichwertigkeit“ (Zick u.a. 2012, 289), an der besonders deutlich wird, dass „es sich bei sexistischen, rassistischen, homophoben, antisemitischen und anderen abwertenden Vorurteilen um verschiedene Facetten eines generellen Phänomens [handelt]“ (vom Orde 2018, 9).
5. Darüber hinaus ist der spezifische Charakter einzelner Vorurteile hervorzuheben, der sich aus dem Verhältnis zwischen der vorurteilstragenden Gruppe und der Gruppe, gegen die sich diese Vorurteile richten, ergibt (vgl. Zick u.a. 2012, 296).

Vorurteile entstehen in einem Dreischritt aus *Kategorisierung*, *Stereotypisierung* und *Bewertung*. Ersteres ist ein kognitionspsychologisch absolut notwendiger Vorgang, um die Komplexität der Welt zu ordnen. Bei der Stereotypisierung werden den entstandenen Kategorien Merkmale zugewiesen: Es entstehen Stereotype. Diese sind relativ flexibel und können unter wandelnden individuellen und sozialen Bedingungen während der Entwicklung der Psyche angepasst werden. Im dritten Schritt – der Bewertung – werden die Stereotype allerdings emotional aufgeladen und formen darunter erst die oben beschriebenen Merkmale aus. Das entspricht parallel einem Erstarren dieser nun definitionsgemäß negativen Einstellungen gegenüber Gruppen (vgl. Zick u.a. 2011).

Während wir Stereotype wie beschrieben an die Gegebenheiten anpassen können, drängen wir Informationen, die unser Vorurteil negieren, zurück.

„Anstatt das Stereotyp umzubauen und bei veränderter Beweislage entsprechende Anpassungen vorzunehmen, wird das Vorurteil stark gemacht, um Indizien zurückzudrängen und zu zerstören. Während das Stereotyp an die Welt angepasst wird, schafft sich das Vorurteil eine passende Welt. Tatsächlich kann das Vorurteil – wenn es sich um das Vorurteil der MachthaberInnen oder

der Massen handelt – sowohl die Welt als auch andere Menschen nach seinen Vorstellungen formen und eine phantasmatische Fiktion in grausame Realität verwandeln.“ (Assmann 2012, 10)

Menschen haben grundlegend Kenntnisse darüber, welche Vorurteile gegenüber welchen Gruppen gesellschaftlich etabliert sind. Es konnte nachgewiesen werden, dass Kinder bereits ab dem dritten Lebensjahr in der Lage sind, wertende Informationen über sich selbst und andere aufzunehmen, zu verarbeiten und mit ihrem Selbst- und Fremdbild ins Verhältnis zu setzen (vgl. u.a. van Ausdale & Feagin 2001; Mac Naughton 2006; Diehm & Kuhn 2011). Ein wesentlicher Teil dieser Sozialisationsaspekte findet folglich in der Lebensphase statt, in der Kinder Kindertageseinrichtungen oder die Grundschule besuchen (vgl. vom Orde 2018). Dabei übernehmen sie nicht einfach, was sie von Bezugspersonen wahrnehmen, sondern machen sich in der sozialen Interaktion die Funktionen von Vorurteilen zu nutzen, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird.

Vorurteile können individuelle sowie soziale Funktionen erfüllen, die einerseits aus sozialpsychologischer Sicht aufgezeigt werden; andererseits werden sie durch Erkenntnisse der soziologischen Diskriminierungsforschung bereichert (vgl. Scherr 2018, 492). So lässt sich neben dem Beitrag sozialer Vorurteile zur sozialen Identität, der Selbstwerterhöhung bzw. -steigerung und der vermeintlichen Möglichkeit der Antizipation sozialer Situationen (vgl. u.a. Zick u.a. 2011, 37f.) auch die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien und ihrer inhärenten ungleichen Machtverteilung beschreiben. Die hiermit verbundene Rechtfertigung von Diskriminierung trägt zur Aufrechterhaltung sozialer Privilegien und somit sozialer Ungleichheit bei (vgl. u.a. Scherr 2018). Vorurteile offerieren so vermeintlich objektive Gründe für die Ungleichbehandlung – genauer die Abwertung – von Menschen (vgl. Zick 2017) und bilden damit die Grundlage für gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (vgl. Zick u.a. 2012). Auch aus einer geschichts- und kulturwissenschaftlichen Perspektive beschreiben Benz & Widmann (2012), dass es sich beim Zusammenhang von Vorurteil und Diskriminierung (hier am Beispiel der Verfolgung und Vernichtung jüdischer Menschen sowie Sinti*zze und Rom*nja zur Zeit des Nationalsozialismus) weniger um ein kausales Modell handelt als um ein rekursives Wechselverhältnis, „in dem sich Vorurteil und Ausgrenzung gegenseitig stabilisieren“ (Benz & Widmann 2012, 282). Das bedeutet: Hegen wir Vorurteile – oder noch negative Stereotype – gegen eine Gruppe oder ihre Mitglieder, versuchen wir uns von dieser abzugrenzen – was im Kontext Gesellschaft gut realisierbar ist; im Kontext Gemeinschaft (z. B. in einer Schulklasse) allerdings nicht. Es drängt sich der Gedanke auf, dass Kontakt zwischen Gruppen einer Vorurteilsentwicklung entgegenwirken kann. Die Kontakthypothese als eine „etablierte Theorie der Sozialpsychologie“ (Pettigrew &

Hammann 2021, 189) nach Allport besagt allerdings, dass Kontakt allein nicht ausreicht, sondern vier situationale Bedingungen erfüllt sein müssen, damit Kontakt zwischen Gruppen zur Reduktion von Vorurteilen führt:

1. *Gleicher Status*: Die Gruppen müssen in der Kontaktsituation den gleichen Status haben. Dies verhindert Machtungleichgewichte, die Vorurteile verstärken könnten.
2. *Gemeinsame Ziele*: Es sollten gemeinsame Ziele vorhanden sein, die die Gruppen zusammenarbeiten lassen.
3. *Kein Wettbewerb*: Zwischen den Gruppen sollte kein Wettbewerb bestehen. Wettbewerb kann Spannungen und Konflikte verstärken, was die Vorurteile eher erhöht.
4. *Positive Unterstützung durch Autoritäten*: Der Kontakt sollte von Autoritäten positiv unterstützt werden. Dies schafft ein förderliches Umfeld für den Kontakt und die Interaktion (vgl. Allport 1971; vom Orde 2018; Pettigrew & Hammann 2021).

Aus den situationalen Bedingungen können konkrete Anforderungen für das soziale Lernen abgeleitet werden, die der Entstehung von Vorurteilen entgegenwirken. Entscheidend ist, dass Statusgleichheit unter den Schüler*innen, Kooperation an gemeinsamen Zielen, die Einschränkung von Wettbewerb sowie die Unterstützung durch Autoritäten nicht isoliert, sondern im Zusammenspiel wirksam werden, was die Professionalität von Lehrpersonen – insbesondere die reflexiven Anteile – erheblich (heraus-)fordert. Erst unter diesen Voraussetzungen kann (Intergruppen-)Kontakt systematisch zur Reduktion von sozialen Vorurteilen beitragen und so die Grundlage für nachhaltige Einstellungs- und Verhaltensänderungen schaffen. Darüber hinaus scheint es ergiebig, Aspekte vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung in den Sachunterricht einfließen zu lassen (vgl. Anasal Jordan & Omolo 2025). Ein soziales Lernen, das sich unter anderem auf Interventionen in der Vorurteilsentwicklung richtet, findet zwar im sozialen Nahraum statt, kann jedoch im besten Fall Wirkung auf gesellschaftlicher Ebene entfalten – insbesondere dann, wenn Individuen auf (noch) nicht verfestigte vorurteilsbehaftete Deutungs- und Handlungsstrukturen zurückgreifen, während sie selbst gesellschaftlich aktiv sind.

5 Vorurteilstendenzen – all over the place

Omolo u.a. (2025, 152) beschreiben die „Sichtbarwerdung von kindlichen Gesellschaftsverständnissen während des subjektiven Phänomenerleben[s]“ von Kindern und die dabei zu Geltung kommende „Omnipräsenz von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen“ (ebd.). Dem folgend kann

davon ausgegangen werden, dass Vorurteile und ihre Auswirkungen bei der jeweiligen unterrichtlichen (und außerunterrichtlichen) Auseinandersetzung zu nahezu allen Gegenständen zum Tragen kommen können und über ihre Funktionen die soziale Interaktion mitgestalten. Dies wollen wir nachfolgend an Auszügen aus zwei qualitativen Forschungsprojekten skizzieren.

Einen ersten Einblick bieten Gruppendiskussionen zur DDR- und deutschen Teilungsgeschichte und damit einem zeithistorischen Thema.³ Die beteiligten Viertklässler*innen bringen die zum Zeitpunkt der Erhebung (2016) gegenwärtige Fluchtmigration wiederholt als eigenes Thema ein. Exemplarisch wird hier ein Auszug aus einer Gruppendiskussion zwischen Kindern der 4. Jahrgangsstufe herangezogen.⁴

- H: Wenn hier bei uns in Deutschland ähm als hier Krieg war, da ähm (1)...
- R: A pro pos H. weißt du ähm weißt du ich finde es auch voll blöd wegen weil wegen jetzt werden... jetzt werden die ganze Zeit auch ähm wie heißt das ähm Altersheim, ein Altersheim was für die alten Leute gebaut wurde, ähm wurde ähm f... für die Flüchtlinge ähm das wurde dann gebaut. Und dann ähm ja... dann haben die das nicht die (1) alten Leute bekommen, sondern die Flüchtlinge.
- L: Ja.
- H: Eigentlich ist das ja denen nicht wert. Die können auch in alten Hütten leben, die leben doch auch da in alten Hütten.
[...]
- F: Und ähm ich fand... ich finde es manchmal auch 'n bisschen unfair weil wir müssen die ganzen Flüchtlinge aufnehmen und die anderen Länder ähm nehmen nicht so viele auf wie (sich ein Beispiel) auch an Griechenland nehmen.

Anhand der Sequenz wird deutlich, dass die Kinder ein *Wir* als In-Group von einem *Die (Geflüchteten)* als Out-Group abgrenzen. Innerhalb dieser Relation werden gruppenbezogene Zugehörigkeiten hergestellt. Diese führen so weit, dass sie einen ganzen Staat als Wir-Gruppe markieren. Diese Abgrenzung geht bei den Kindern einher mit der Beschreibung von unterschiedlichen Wertigkeiten: Die Geflüchteten werden als Gegenspieler*innen zu den Senior*innen sowie zur Wir-Gruppe eingeordnet, dabei werden die einzelnen Akteursgruppen (die Geflüchteten, die Senior*innen und *Wir*) zu homogenen Gruppen stilisiert, wie sie ihnen möglicherweise in medialen Berichterstattungen sowie Erzählungen aus dem sozialen Nahraum begegnen. Anhand der Einordnung der Geflüchteten als weniger privilegierte Gruppe werden von den Kindern in dieser Diskussionssequenz gesellschaftliche Ungleichheiten legitimiert.

3 Die Gruppendiskussionen wurden im Rahmen einer Dissertationsstudie (Peuke 2024) erhoben, sind in diese aber nicht weiterführend eingeflossen.

4 Die Sequenz wurde aufgrund diskriminierender Zuschreibungen, die hier nicht reproduziert werden sollen, gekürzt.

In dem Part, der aus der Sequenz herausgenommen wurde, führt H weiter aus, dass Geflüchtete einbrechen und klauen, sich prügeln sowie insgesamt „nur Ärger“ verursachen würden. Die Geflüchteten als konstruierte Out-Group verhalten sich demnach entgegen erwünschter sozialer Werte und Normen, was eine entsprechend wenig ausgeprägte Willkommenskultur zu rechtfertigen vermag. Mittels Stereotypisierung und Bewertung wird die Out-Group so dargestellt, dass die Begegnung mit ihr Angst und Bedrohungsgefühle hervorrufen kann, was einer weiteren emotionalen Aufladung der stereotypen Einstellungen und einer gemeinsamen Vorurteilsentwicklung innerhalb der Peergroup entspricht – gleichzeitig aber identitätsstiftende Zugehörigkeiten bestärkt.

Auch in den Daten eines Forschungsprojektes zum kindlichen Erleben sozioökonomischer Differenz (Omolo 2022) lassen sich markante Stellen hinsichtlich potentieller Stereotypisierung und Bewertung von konstruierten Menschengruppen wiederfinden. In einem Paarinterview mit K (11) und D (9) werden zunächst grundlegend die Gruppen die *Armen*, die *Reichen* und die *Normalen* konstruiert und vertikal einem gesellschaftlichen Oben und Unten zugeordnet. Die Wir-Konstruktion steht (unabhängig von der tatsächlichen sozioökonomischen Situiertheit der Kinder) in Verbindung mit den *Normalen*, was eine gesellschaftlich etablierte Überbetonung der Zugehörigkeit zur Mittelschicht erkennen lässt (vgl. u. a. Hradil 2015, 22). Somit können potentiell sowohl die *Armen* als auch die *Reichen* als Out-Groups konstruiert werden. Beiden Gruppen werden stereotype Merkmale zugeordnet. Die einen sind *mächtig*, *überheblich* und *angeberisch*; die anderen nicht leistungsfähig (möglicherweise *faul* oder *süchtig*), dafür aber recht frei. In der nun aufgezeigten Sequenz zeigt sich am Begriff *Geringverdiener*, wie die Kinder in der sozialen Interaktion auf eine klassistische Abwertung zurückgreifen und sie für sich nutzen.

- D: Also ich finde das irgendwie unfair, weil&weil vielleicht mal ein sehr reicher Youtuber so gesagt ein' etwas, ein' Armeren ähm trifft, dass der dann einfach sagt: Du ähm&du bist ,n Geringv-verdiener.
- I: Mhm. Ist nicht so, ist nicht nett, das zu sagen? [(...??)]
- D: Nee.] Also [(...??)] böse.
- K: Naja so], nee das ist halt ,ne Beleidigung auch, das wird auch teilweise so gesagt, wenn man also, dass halt aus Spaß (...?) bei uns in der Klasse hab' ich mir halt im Laden, bei uns in der (...?) ist so ,n Laden, da hab ich mir halt was gekauft und dann haben die gefragt, ob ich ihnen auch was kaufen kann und hab' ich gesagt, nee ich hab kein Geld mehr dabei und dann haben die gesagt, ja Geringverdiener.
- I: Und das war als Beleidigung gemeint [(...?)]
- K: Nee als Spaß], aber Geringverdiener ist halt ,ne Beleidigung oder Bezeichnung für welche, die geringer verdienen also.

Es zeigt sich einerseits ein quasi sachliches Verständnis zum Begriff Geringverdiener als eine Person, die wenig(er) Lohn/Gehalt erhält⁵ als eine zunächst unklare Bezugsgröße, andererseits ist beiden Kinder die Nutzung des Begriffs als Beleidigung geläufig. Bei der Nutzung wird dies allerdings als Spaß markiert. Vorurteile verfestigen sich bei Kindern besonders dann, wenn sie erleben, dass sie mit diesen negativen Bildern etwas bewirken können – zum Beispiel in ihrer Gruppe von Gleichaltrigen (vgl. Zick 2018, 4). Wenn ein Kind etwa eine sexistische, klassistische, antisemitische usw. Bemerkung macht und dafür mit Aufmerksamkeit, Lachen oder Anerkennung belohnt wird, stärkt das die Wirkung des Vorurteils – auch dann, wenn dabei eine Person einer konstruierten, stereotypisierten Out-Group zugeordnet wird. Die oben erwähnten sozialen Funktionen des Vorurteils entfalten ihre Wirkung. Kinder kennen verschiedene stereotype Vorstellungen, die sie oft unbewusst verwenden. Sie erfahren dabei, dass sich mit solchen Bildern nicht nur Menschen in Gruppen einteilen lassen – sondern auch dass sie daraus Vorteile ziehen können: ein Gefühl von Zugehörigkeit, Identität und gesteigertem Selbstwert.

Auch diese angenehmen Emotionen wirken stärkend auf die Vorurteilsentwicklung, so dass auch weitere Funktionen des Vorurteils abgerufen werden, wie beispielsweise die Rechtfertigung bestehender Hierarchien, wie sich im späteren Verlauf des Interviews deuten lässt.

- I: [...] also wenn ihr jetzt sagt, ihr findet das ja nicht so gut, wenn ihr jetzt alle Macht hättet, ja, ihr könntet alles machen mit der Gesellschaft, die gestalten und so, würdet ihr das ändern (.), dass es arme und reiche Menschen gibt?
- K: Ich würd's, also es wird halt, auch wenn man sagt, so jetzt ok ihr kriegt jetzt alle Geld, wenn man halt bei der Realität bleibt, würde halt sofort wieder irgendjemand arm werden. Deswegen würde es kein' großen Sinn machen, wenn man alle Macht hätte und man sagt dann äh, ja alle sind reich oder normal und dann äh gibt's aber ,ne neue& und dann gibt's ,ne neue Generation und dann wäre es halt wieder so. (I: ja) Also würd' ich eher nichts ändern. Ich würde vielleicht so mehr Stellen, so wo Obdachlose Essen kriegen und Zelte und so für die.

Das Vorurteil wirkt nun stabilisierend auf das individuelle Weltbild. Zusätzlich wird es durch eine bewusste oder unbewusste Abgrenzung von der Outgroup und ihren vermeintlichen Mitgliedern nicht irritiert. Informationen, die nicht in die individuelle Sichtweise passen, werden ausgeblendet oder negiert. Dabei ergibt sich, dass das Individuum Gesellschaft mit ihren Macht- und Herrschaftsverhältnissen reproduziert und folgend der eigenen gesellschaftlichen Gestaltungskompetenz im Wege steht. Werden nun diese in der Psyche verankerten Strukturen zusätzlich mit intensiven Emotionen wie Bedrohung, Ab-

5 Auf die doppelte Lesart von *verdienen* wird hier nicht eingegangen.

stiegs- und/oder Verlustängsten beispielsweise medial oder allgemein durch den gesellschaftlichen Diskurs aufgeladen, verstärken sich die individuellen und gesellschaftlichen Prozesse der Vorurteilsbildung und Abgrenzung enorm. Für das Individuum gilt, unbedingt zu verhindern, Mitglied einer Out-Group zu werden (oder dafür gehalten zu werden), die es selbst ablehnt. Die Abgrenzungsbestrebungen werden über die konative Dimension des Vorurteils verstärkt und können beispielsweise in ein *Nach-unten-treten* münden.

6 Zusammenführung und Fazit

Wie sich in den vorhergehenden Ausführungen und den exemplarischen Datenmaterialien zeigt, sind Kindern im Grundschulalter stereotype Zuschreibungen und Vorurteile nicht nur bekannt – sie bedienen sich ihrer individuellen und sozialen Funktionen im Rahmen der eigenen Identitäts- und Zugehörigkeitsaushandlungen, die im sozialen Nahraum ausgetragen werden. Dabei treten Vorurteile zunächst als gesellschaftlich etablierte Denk- und Wahrnehmungsangebote in Erscheinung, die im Sozialisationsprozess in die individuellen Weltdeutungsmuster überführt werden. Die hier aus sozialpsychologischer Perspektive dargelegten Prozesse zur individuellen Vorurteilsentwicklung sind stark von emotionaler Aufladung geprägt. So verwundert es nicht, dass gerade gesellschaftliche Konflikt- und Krisensituationen Nährboden für verstärkte und selbstversichernde Identitäts- und Zugehörigkeitskonstruktionen bieten, die mit vorurteilsbildenden Prozessen einhergehen können. Dies tritt in dem oben dargestellten Gruppendiskussionsauszug hervor: Im Zusammenhang mit der zum Zeitpunkt der Erhebung öffentlich als Krise wahrgenommenen Fluchtmigration grenzen die Kinder die eigene In-Group von den Geflüchteten als potenziell gefährliche Out-Group ab. Auch in der Studie von Schrupf (2022, 141ff.) zu Differenzenerfahrungen zeigt sich exemplarisch im Kontext des Nahostkonflikts, dass Kinder im Grundschulalter Zugehörigkeiten und Abgrenzungen zu *Arabern* und *Israelis* als vermeintlich homogene Gruppen herstellen. Analog dazu lassen sich weitere gesellschaftliche Konfliktlinien anführen, die ebenso mit identitätsstiftenden und potenziell vorurteilsbehafteten Tendenzen einhergehen können, beispielsweise Klassenzugehörigkeiten oder Geschlechtsidentitäten.

Die weitreichende Wirksamkeit von Vorurteilen wurde hinlänglich beschrieben – sie entziehen sich in der Regel der bewussten Kontrolle des Individuums und wirken oft unterschwellig. Einmal verinnerlichte Vorurteile lassen sich nicht vollständig auflösen. Sie beschränken die individuelle Weltwahrnehmung und damit auch den Zugang zu Aspekten gesellschaftlicher Bildung. Der individuelle Blick auf Totalität und Normativität von Gesellschaft ist schlecht justiert – gesellschaftliche Strukturen und Prozesse wer-

den eher unter der Folie des Vorurteils als unter real Gegebenem gedeutet. Es etablieren sich vermeintliche Normalitäten, die, wie im vorhergehenden Interviewbeispiel gezeigt, die Macht haben, soziale Ungleichheiten zu manifestieren und zu rechtfertigen.

Umso entscheidender ist es, bereits in der Entstehungsphase von Vorurteilen gezielt einzugreifen und Prozesse der Reflexion anzustoßen. Das soziale Lernen – gerade im Grundschulalter – kann einen intervenierenden Beitrag dazu leisten, Stereotype und Vorurteile kritisch zu hinterfragen. Dabei ist es von Bedeutung, die Vorerfahrungen der Kinder sowie deren Identitäts- und Zugehörigkeitskonstruktionen in den Blick zu nehmen. Dass ihre Sicht auf die Welt durch gesellschaftliche Strukturen geprägt ist, zeigt sich sowohl in den exemplarischen Auszügen zu Armut und Reichtum sowie Fluchtmigration als auch in den bestehenden Sozialisationstheorien, die unterstreichen, dass unser Zusammenleben durch die Gesellschaft und deren Normen und Werte geprägt ist (vgl. Reischl 2023; Scherr 2024). Soziales Lernen hier auf das Einüben prosozialen Verhaltens zur Harmonieerzeugung in sozialen Nahraum zu beschränken, würde dem Anspruch, Kinder bei der Erschließung ihrer Lebenswelt zu unterstützen, nicht annähernd gerecht werden, weil es den wechselseitigen Einfluss zwischen Öffentlichkeit und Privatheit nicht ausreichend berücksichtigt. Hier bedarf es weiterer und kontinuierlicher Forschung, die Gesellschaftsverständnisse von Kindern und in ihr verortete Zugehörigkeitsaushandlungen untersucht.

Im Kontext der Vorurteilsentwicklung gilt es (gerade auch in gesellschaftlich unsicheren Zeiten, aber auch darüber hinaus), neben den kognitiven auch die emotiven Dimensionen des Vorurteils einzubeziehen. Diesem Gedankengang folgend sollten der Umgang und die reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen zentraler Aspekt sozialen Lernens sein, was es allerdings sowohl theoretisch als auch empirisch auszuloten gilt. Weiterführend muss auch in Richtung Präventionsarbeit gegen affektive Instrumentalisierung – also emotionale Manipulation – zum Beispiel durch Medien gedacht werden.

Vor dem Hintergrund, dass gerade gesellschaftliche Konflikt- und Krisensituationen die Identitäts- und Zugehörigkeitsaushandlungen ankurbeln, plädieren wir dafür, dass auch soziales Lernen am tagesaktuellen Geschehen andocken sollte, wie Richter (2004b) es für das gesellschaftliche und politische Lernen fordert. Dabei ist eine gewisse Sensibilität für vermeintliche Gruppenkonstruktionen und ihre gesellschaftliche Verwertung von Bedeutung. Um das als Lehrperson leisten zu können, müssen (Selbst-)Reflexionsfähigkeiten sowie Wissensbestände zu gesellschaftlichen Strukturen innerhalb der Lehrkräftebildung gestärkt werden. Zudem geben die in diesem Beitrag aufgeführten Auszüge kindlicher Aussagen Hinweise darauf, dass ein soziales Lernen, das

auf die Intervention von Vorurteilsentwicklung ausgerichtet ist, sich an potentiell alle Unterrichtsgegenstände koppeln lassen muss. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die situationalen Bedingungen der Kontakthypothese das Lernsetting prägen.

Hier kann das umfangreiche Potential eines derartig ausgelegten sozialen Lernens abgeschätzt werden, da ein vorurteilsreduzierter bzw. -bewusster Blick auf Gesellschaft das Individuum in seiner Fähigkeit zur Gesellschafts- und Machtkritik bestärkt und dabei eine emanzipatorische gesellschaftliche Bildung unterstützt.

Literatur

- Allport, G.W. (1971): Die Natur des Vorurteils. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Anasal Jordan, A. & Omolo, A. (2025): Vorurteilsbewusste Bildung und Sachunterricht. In: *widerstreit sachunterricht* (29). DOI: 10.25673/118342.
- Assmann, A. (2012): Einführung. In: A. Pelinka (Hrsg.): *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Berlin: de Gruyter, 1–30.
- Benz, W. & Widmann, P. (2012): Vorurteile aus geschichts- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. In: A. Pelinka (Hrsg.): *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Berlin: de Gruyter, 263–285.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2022): Soziales Lernen. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bonn: bpb, 196–203.
- Diehm, I. & Kuhn, M. (2011): *Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit*. (Sozial)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie. In: E. Di Hammes-Bernardo & S. A. Schreiner (Hrsg.): *Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weimar, Berlin: das Netz, 24–38.
- Gläser, E. (2022): Ökonomische Aspekte. In: J. Kahlert; M. Fölling-Albers; M. Götz; A. Hartinger; S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169–173.
- Goll, E.-M. (2023): Soziales Lernen. In: dies. & T. Goll (Hrsg.): *Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts*, Frankfurt am Main: Wochenschau, 73–82.
- Goll, E.-M. & Goll, T. (Hrsg.) (2023): *Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Hradil, S. (2015): Die wachsende soziale Ungleichheit in der Diskussion. Eine Einführung. In: *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hrsg.): *Oben – Mitte – Unten. Zur Vermessung der Gesellschaft*. Bonn: bpb, 10–29.
- Kahlert, J. & Richter, D. (2014): Sozialwissenschaftlicher Lernbereich. In: W. Einsiedler; M. Götz; A. Hartinger; F. Heinzel; J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4., ergänz. u. akt. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 536–541.
- Klafki, W. (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: *widerstreit sachunterricht* (4), DOI: 10.25673/103359.
- Mac Naughton, G.M. (2006): *Respect for Diversity. An International Overview*. Working Papers in Early Childhood Development, No. 40. The Hague: Bernard van Leer Found.
- Omolo, A. (2022): Die Thematisierung von „arm und reich“ im Sachunterricht unter Berücksichtigung gesellschaftstheoretischer Überlegungen. Vorstellung eines qualitativen Forschungsvorhabens. In: L. Coers; T. Simon & D. Pech (Hrsg.): *Kinder und Gesellschaft. Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische*. In: *widerstreit sachunterricht*, Beiheft 14, 85–105.

- Omolo, A.; Peuke, J.; von Maltzahn, K.; Woloschuk, N. & Zelck, J. (2025): Gesellschaftliche Bildung im Sachunterricht – Herausforderungen und Potenziale in einer sich verändernden Welt. In: T. Goll; M. Peschel & C. Schomaker (Hrsg.): Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 143–156.
- Pech, D. (2010): Gesellschaftliche Bildung. In: A. Kaiser; D. Schmetz; P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation: enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik (Bd. 3). Stuttgart: Kohlhammer, 210–214.
- Petillon, H. (1993): Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Pettigrew, T. & Hammann, K. (2021): Gordon Willard Allport: The Nature of Prejudice. In: Salzborn, S. (Hrsg.): Klassiker Der Sozialwissenschaften. 111 Schlüsselwerke im Portrait (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer, 187–190.
- Peuke, J. (2024): Was bleibt – die DDR aus der Perspektive von Kindern. Eine qualitative Studie zum historisch-politischen Lernen im Sachunterricht. Wiesbaden: Springer.
- Rätz, R. (2022): Soziales Lernen. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit (9. Aufl.). Baden-Baden: Nomos, 824–826.
- Reinhardt, S. (2009): Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55 (6), 860–871.
- Reischl, J. (2023): Sozialisation. In: M. Huber & M. Döll (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer, 565–572.
- Richter, D. (2004a): Soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge verstehen. Wie kann der Sachunterricht zur nötigen hermeneutischen Kompetenz anleiten? In: W. Köhnlein & R. Lauterbach (Hrsg.): Verstehen und begründetes Handeln. Studien zur Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 187–202.
- Richter, D. (2004b): Einleitung. In: D. Richter (Hrsg.): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht (Praxis Pädagogik Sachunterricht konkret). Bad Heilbrunn, Braunschweig: Westermann, 7–20.
- Rosa, H. & Oberthür, J. (2020). Einleitung. In: H. Rosa; J. Oberthür; U. Bohmann; A. Gregor; S. Lorenz; K. Scherschel; P. Schulz; J. Schwab & S. Seignani (Hrsg.): Gesellschaftstheorie. München: UVK, 11–34.
- Scherr, A. (2018): Vorurteil. In: J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie (12., durchgesehen u. korrigiert. Aufl.). Wiesbaden: Springer, 491–493.
- Scherr, A. (2024): Sozialisation. In: J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie (13., korrigiert. Aufl.). Wiesbaden: Springer, 465–469.
- Schindler, J. & Bartsch, A. (2019): Vorurteile – Medien – Gruppen. Wie Vorurteile durch Medienrezeption in Gruppen beeinflusst werden. Wiesbaden: Springer.
- Schrumpf, F. (2022): Kinder thematisieren Differenz Erfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens. Wiesbaden: Springer.
- Tschirner, M. (2023): Soziales Lernen im Kontext politischer Bildung in der Grundschule. In: S. Gessner; P. Klingler & M. Schneider (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: Wochenschau, 99–109.
- van Ausdale, D. & Feagin, J.R. (2001): The first R. How children learn race and racism. Lanham u.a.: Rowman & Littlefield.
- vom Orde, H. (2018): Vorurteile: Entwicklung, Einflussfaktoren, und Prävention. Ausgewählte Befunde aus der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung. In: *Television* 31 (2), 8–12.
- Zick, A. (2017): Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung. In: A. Scherr; A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer, 59–80.

- Zick, A. (2018): „Wir unterschätzen die Macht und die Gewalt von Vorurteilen“. In: *Television* 31 (2), 4–7.
- Zick, A.; Küpper, B. & Heitmeyer, W. (2012): Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Eine Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf. In: A. Pelinka (Hrsg.): *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Berlin: de Gruyter, 287–316.
- Zick, A.; Küpper, B. & Hövermann, A. (2011): *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Autorinnen

Omolo, Anja

<https://orcid.org/0009-0007-9129-1710>

Sachunterricht und seine Didaktik

Humboldt-Universität zu Berlin

anja.omolo@hu-berlin.de

Peuke, Julia, Dr.

<https://orcid.org/0009-0007-9077-9589>

Sachunterricht und seine Didaktik

Humboldt-Universität zu Berlin

julia.peuke@hu-berlin.de

Teil II:
Soziales Lernen –
methodische Zugänge und
exemplarische Themen

Ich & du – zwischenmenschliche Beziehungen als soziales Phänomen im Kontext Sexueller Bildung im Sachunterricht

Abstract

In diesem Beitrag werden soziale und insbesondere persönliche Beziehungen als sachunterrichtliches Phänomen und Gegenstand des sozialen Lernens beleuchtet. Hierfür liegt die Prämisse zugrunde, dass Sexualität eine notwendige Facette darstellt, um ein umfassendes Verständnis von Beziehungen zu ermöglichen. Sexuelle Bildung stellt somit eine fachdidaktische Erweiterung des sozialen Lernens im Sachunterricht dar. Basierend darauf werden im Folgenden konzeptionelle Überlegungen als Grundlage für eine weiterführende sachunterrichtsdidaktische Auseinandersetzung dargelegt.

Schlagworte: Soziale Beziehungen, Sachunterricht, Sexuelle Bildung, Soziales Lernen

1 Ausgangspunkt

Gute und gelingende soziale Beziehungen wirken sich positiv auf das körperliche und psychische Wohlbefinden aus, gleichzeitig beeinflussen nicht funktionierende Beziehungen das Empfinden negativ (vgl. Karremans & Finkenauer 2023). Menschen sind soziale Wesen, ihnen wird ein grundlegendes Bedürfnis nach Zugehörigkeit zugesprochen. Soziale Beziehungen haben somit einen existenziellen Wert. Diese Relevanz spiegelt sich auch bildungstheoretisch wider, denn die Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen bildet ein epochaltypisches Schlüsselproblem nach Klafki und ist folglich auch Bestandteil grundlegender Bildung im Sachunterricht:

„Schließlich nenne ich ein [...] Schlüsselproblem, bei dem die Subjektivität des einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung ins Zentrum der Betrachtung rücken: die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder aber gleichgeschlechtlicher Beziehungen – jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen.“ (Klafki 2007, 60)

Eine sachunterrichtliche Aufgabe besteht darin, die Schlüsselprobleme „auf ihre curricularen, methodischen und unterrichtsorganisatorischen Konsequenzen hin“ (ebd. 2005, 5) durchzuarbeiten. Im Vergleich zu anderen Schlüsselproblemen bleibt die Ausformulierung der *Ich-Du-Beziehung* eher vage. Den Rahmen für eine fachdidaktische Übersetzung kann zunächst das soziale Lernen im Sachunterricht bieten. Denn im Fokus steht die Förderung der sozialen Entwicklung und der sozialen Kompetenz, da Beziehungserfahrungen von Kindern für „das soziale Zurechtkommen im Erwachsenenalter“ (Petillon 2024, 205) von Bedeutung sind. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den individuellen Fähig- und Fertigkeiten des Kindes. Das, worauf sich diese Kompetenzen richten, nämlich Beziehungen, wird eher weniger thematisiert. Petillon (2022; 2024) nimmt in seinen Ausführungen zum sozialen Lernen immer wieder Bezug zu Freundschaftsbeziehungen bzw. Beziehungen zu Gleichaltrigen, aber Kinder sind nicht nur Freund*innen, sondern auch Kinder innerhalb einer Familie bzw. von Eltern, Geschwisterkinder oder Enkel*innen. Sie können außerdem beobachten, dass Menschen sich verlieben, sich streiten, sich versöhnen oder auch trennen. Kinder erleben unterschiedliche Beziehungskontexte – unabhängig davon, ob sie selbst Bestandteil der Beziehungskonstellation sind oder nicht. Damit sind soziale Beziehungen fester Bestandteil der Lebenswelt. Vor diesem Hintergrund kann kritisch hinterfragt werden, weshalb soziale Beziehungen als eigenständiges Phänomen bislang kaum Gegenstand sachunterrichtsdidaktischer Diskussionen im Kontext des sozialen Lernens waren.

Eine Disziplin, in der der Begriff von Beziehungen explizit aufgegriffen wird, ist die Sexualpädagogik (vgl. Sielert 2015). Hier werden vielfältige Fragen z. B. zu Lebensstilen, Partnerschaft, Bindung, Macht und Gleichberechtigung verhandelt, für die wiederum soziale Kompetenzen grundlegend sind. Dies lässt sich auf eine Sexuelle Bildung im Sachunterricht übertragen und erfordert eine Verknüpfung mit sozialem Lernen.

Ziel des Beitrags ist es, Beziehungen verstärkt als soziales Phänomen in den Fokus sachunterrichtsdidaktischer Überlegungen zu stellen und als Unterrichtsgegenstand zu klären. In Anlehnung an Klafki (2007) wird davon ausgegangen, dass Sexualität eine notwendige Facette darstellt, um ein umfassendes Verständnis von Beziehungen zu ermöglichen. Für eine konzeptionelle Grundlage werden begriffliche Grundlagen, fachdidaktische Zielsetzungen, kindliche Lernvoraussetzungen und didaktisch-methodische Aspekte berücksichtigt.

2 Merkmale von sozialen Beziehungen

Für eine sachunterrichtsdidaktische Auseinandersetzung ist zunächst eine fachliche Klärung erforderlich. Im ersten Schritt werden soziale Beziehungen aus einer soziologischen sowie (sozial-)psychologischen Sicht beleuchtet. Im Anschluss erfolgt eine definitorische Erweiterung durch den Bezug zur Sexualität.

2.1 Soziale Beziehungen – eine definitorische Annäherung

Soziale Beziehungen lassen sich aus unterschiedlichen Disziplinen heraus thematisieren, dennoch werden sowohl die Soziologie als auch (Sozial-)Psychologie als „zuständige Leitdisziplinen“ (Lenz & Nestmann 2009, 10) bezeichnet. Hier liegen unterschiedliche Ansätze vor, die die soziale Beziehung mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen als Grundbegriff beschreiben. So ist beispielsweise die soziale Beziehung ein zentrales Element der Theorie sozialen Handelns nach Weber (1984, 47) und wird definiert als „ein seinem Sinngehalt nach aufeinander gegenseitig *eingestelltes* und dadurch orientiertes Sichverhalten mehrerer“. Eine soziale Beziehung besteht also dann, wenn mind. zwei Personen ihr soziales Handeln aneinander ausrichten und sich wechselseitig aufeinander beziehen. Damit ist noch nicht festgelegt, um welchen Sinngehalt es sich handelt und welche Qualität die soziale Beziehung besitzt. Eine soziale Beziehung kann sowohl vorübergehend als auch von Dauer sein sowie auch in ihrem Sinngehalt wechseln (vgl. ebd., 48f.). Weber (ebd., 69) unterscheidet hinsichtlich ihrer Form zwischen *Vergemeinschaftung* und *Vergesellschaftung*: Die Vergemeinschaftung zeichnet sich durch eine „subjektiv *gefühlte* [...] (af-fektuelle [...]) oder traditionelle [...] *Zusammengehörigkeit* der Beteiligten“ aus, während Vergesellschaftung auf einen „rational (wert- oder zweckrational) motiviertem Interessens*ausgleich* oder auf ebenso motivierter Interessens*verbindung* beruht“. Beziehungen können aber auch beide Merkmale in sich tragen: So besteht zwischen Kindern einer Grundschulklasse in ihrer Rolle als Mitschüler*innen zunächst eine zweckorientierte Vergesellschaftung. Durch eine sich entwickelnde freundschaftliche Beziehung untereinander kann diese in eine Vergemeinschaftung übergehen.

Lenz (2008, 690) hebt hervor, dass der Begriff der sozialen Beziehung als „Sammelkategorie“ für einerseits solche sozialen Rollen und andererseits für persönliche Beziehungen genutzt werden kann. Im Hinblick auf eine Thematisierung im Sachunterricht scheint insbesondere die persönliche Beziehung von Bedeutung (vgl. Kap. 3). Dazu zählen u.a. Freundschaftsbeziehungen, Paar- bzw. Zweierbeziehungen und familiäre Konstellationen wie Eltern-Kind-Beziehungen, Geschwisterbeziehungen sowie Beziehungen zwischen Großeltern und Enkelkindern (vgl. Lenz & Nestmann 2009).

Eine Beziehung zwischen zwei Menschen (auch Dyade genannt) wird oftmals als eigene Systemebene verstanden, die zwischen der Individualität einer Person und der Ebene einer Gruppe mit mehreren Personen anzusiedeln ist. Gleichzeitig ist sie abzugrenzen vom Begriff der Interaktion, die von einer raumzeitlichen Situation gerahmt wird, denn die „persönliche Beziehung besteht nämlich dann fort, wenn die gegenseitig wahrgenommene Anwesenheit wegfällt“ (Lenz 2008, 686f.). Damit beschreibt eine persönliche Beziehung eine Verbindung zwischen zwei Menschen, die über den direkten Kontakt hinaus besteht. Folgende Strukturmerkmale charakterisieren die persönliche Beziehung (vgl. ebd., 688f.):

- *Moment der personellen Unersetzbarkeit:* Im Gegensatz zu sozialen Rollen oder Positionen innerhalb von Gruppen oder Organisationen sind persönliche Beziehungen abhängig von den jeweiligen Personen, die diese gestalten und aufrechterhalten. Die Beziehung muss sich stetig „in Interaktionen [...] aktualisieren“ (ebd., 688). Sobald eine Person dauerhaft aus der Beziehung aussteigt, kann sie als beendet betrachtet werden.
- *Fortdauer-Idealisierung:* Persönliche Beziehungen sind auf Dauer angelegt, d.h. sie liegen der Idee zugrunde, dass die beteiligten Personen zunächst daran interessiert sind, die Beziehung für eine längere Zeit fortzuführen.
- *Vorhandensein eines persönlichen Wissens:* Durch fortlaufende Interaktionen entsteht Wissen über die jeweils andere Person sowie über die Qualität der jeweiligen Beziehung. Die Personen wissen, was sie voneinander zu erwarten haben und wodurch sich ihre Beziehung auszeichnet.
- *Emotional fundierte gegenseitige Bindung:* Persönliche Beziehungen sind geprägt von einer emotionalen Bindung und gehen mit unterschiedlichen Gefühlen einher, z. B. mit Liebe und Vertrauen, aber möglicherweise auch mit negativ konnotierten Emotionen wie Eifersucht, Neid, etc.
- *Besonders ausgeprägte Interdependenz:* Die Beteiligten einer Beziehung beeinflussen sich gegenseitig in unterschiedlicher Hinsicht. So kann nicht nur das Handeln geformt werden, sondern auch Persönlichkeitsaspekte wie das eigene Selbstbild, Interessen, Haltungen und lebensrelevante Entscheidungen.

Es wird deutlich, dass persönliche Beziehungen kein statisches, gegebenes Konstrukt sind, sondern einen fluiden, wandelbaren Charakter aufweisen und maßgeblich von der Ausgestaltung der individuell beteiligten Personen abhängen. Soziologisch betrachtet können Beziehungen auf unterschiedlichen Ebenen analysiert werden. Zu den zentralen Forschungsschwerpunkten zählen u.a. die konkrete, soziale Praxis des Beziehungsalltags und ihre symbolische Repräsentation (wie z.B. Sprache oder Feiern wie Hochzeiten oder Geburtstage), biographisch bedingte Fähigkeiten der Beziehungsgestaltung,

gesellschaftliche Diskurse, Rahmenbedingungen und Einflüsse sowie potenziell hervorgerufene Ungleichheiten in Beziehungen (vgl. Lenz 2008).

Im Gegensatz zur soziologischen Sicht, die ein reziprokes Verhältnis in Beziehungen annimmt, betonen sozialpsychologische Ansätze die *Interdependenz* zwischen zwei Menschen, die dann vorliegt, „wenn die Gedanken, Gefühle und Handlungen der einen Person von denen der anderen Person abhängig sind“ (Karremans & Finkenauer 2023, 418). Damit wird insbesondere die Relevanz von intrapersonellen Prozessen innerhalb der Beziehung im Vergleich zur soziologischen Perspektive stärker hervorgehoben (auch wenn Lenz (2008) diesen Aspekt für persönliche Beziehungen berücksichtigt), d. h. dass die Dynamik zwischen zwei Menschen geprägt ist durch die inneren Vorgänge, Wahrnehmungen, Empfindungen und Deutungen der einzelnen Personen. Obwohl sich Beziehungen in ihrer Art, Intensität und Bedeutung unterscheiden, liegt die Annahme zugrunde, dass sich Beziehungsprozesse auf einer allgemeinen Ebene beschreiben lassen. Folgende Dimensionen werden zur Unterscheidung herangezogen (vgl. Karremans & Finkenauer 2023, 418f):

- *austauschorientiert vs. gemeinschaftsorientiert*: Während bei austauschorientierten Beziehungen der Nutzen bzw. der Vorteil für die jeweiligen Beteiligten im Vordergrund steht (z. B. bei Kund*innen & Verkäufer*innen), geht es bei gemeinschaftsorientierten Beziehungen vielmehr darum, für das Wohlergehen der jeweils anderen Person zu sorgen und ihre Bedürfnisse zu berücksichtigen. Prinzipiell ist dieser zweite Aspekt bei persönlichen Beziehungen mit emotionaler Nähe verbunden.
- *horizontal (& reziprok) vs. vertikal (& komplementär)*: Diese Dimension beschreibt die Stellung innerhalb einer Beziehung. Es wird danach gefragt, ob Beziehungen auf Augenhöhe geführt werden können, da ein „reziproker Austausch von Gütern wie Wissen, Zuwendung, Unterstützung und Offenheit“ (ebd., 418) stattfindet. Beziehungen können aber auch hierarchisch geprägt sein, da sie einen ungleich gelagerten Austausch beinhalten. Bei persönlichen Beziehungen ist das beispielsweise bei Eltern-Kind-Beziehungen der Fall.
- *freiwillig vs. unfreiwillig*: In der Regel gelten Freundschaften und Liebesbeziehungen als freiwillige Beziehungen, da sie im besten Fall aus eigenem Wunsch und Interesse eingegangen werden. (Zunächst) unfreiwillige Beziehungen weisen formelle Bindungsmotive auf, die biologisch oder sozial geprägt sein können (z. B. Eltern-Kind-Beziehungen).

Im Fokus sozialpsychologischer Untersuchungen stehen „kognitive, emotionale, kommunikative und soziale Prozesse [...] als Grundlage für die Entwicklung, Aufrechterhaltung und Auflösung von persönlichen Beziehungen“

(Bierhoff & Rohmann 2009, 50). Die wesentliche und leitführende Frage ist diesbezüglich, was persönliche Beziehungen stärkt bzw. schwächt.

Aus beiden Disziplinen geht hervor, dass (persönliche) Beziehungen zunächst allgemein in ihrer Struktur definiert und charakterisiert werden können. Je nach Ausprägung von unterschiedlichen Dimensionen ergeben sich mehrere Arten von Beziehungen, wie z.B. Eltern-Kind-Beziehung, Freundschaftsbeziehungen und Paar- bzw. Liebesbeziehungen. Bei der Gegenüberstellung von soziologischen und sozialpsychologischen Definitionen ebenjener Beziehungsarten fällt auf, dass eine weitere ausschlaggebende Komponente auftaucht – Sexualität bzw. das Vorhandensein von sexueller Interaktion. Dieses Merkmal wird beispielsweise herangezogen, um Liebesbeziehungen von Freundschaften abzugrenzen in dem Wissen, dass dies nicht immer eindeutig zutrifft (vgl. Klemenz 2018). Denn innerhalb von Freundschaften können sich ebenfalls unverbindliche, sexuelle Begegnungen ergeben. Dennoch hat die Gegenwärtigkeit von Sexualität einen Einfluss auf bestimmte Beziehungsarten, weshalb im Folgenden das Verhältnis zwischen Beziehungen und Sexualität näher beleuchtet wird.

2.2 Beziehung & Sexualität

Sexualität stellt „ein existenzielles Grundbedürfnis des Menschen“ (WHO & BZgA 2011, 5) dar, das „sowohl biologische als auch psychosoziale und emotionale Dimensionen“ (ebd.) inkludiert. Dieser Definition liegt ein weites Verständnis von Sexualität zugrunde, da hier keine Reduzierung auf die biologisch-reproduktive Funktion erfolgt. Neben der Fortpflanzung hat Sexualität noch weitere Funktionen, sogenannte „Sinneaspekte“ (Sielert 2015, 49), die des Weiteren *Lust*, *Identität* und *Beziehungen* beinhalten. Denn „Sexualität stiftet Beziehung und Beziehungen können sich sexualisieren“ (ebd., 48), gleichzeitig können sexuelle Interaktionen ohne konsensuelle Grundlage Machtverhältnisse hervorrufen und Beziehungen schaden.

Die beziehungsstiftende Funktion von Sexualität ist insbesondere bei Liebesbeziehungen ein wichtiger Bezugspunkt, um sie zu charakterisieren und ihre Entstehung zu beschreiben und zu erklären. Sexuelle Interaktionen zwischen Menschen, insbesondere in wiederholender und dauerhafter Form, sind bedeutsam für den Aufbau und Erhalt von Bindung in Liebesbeziehungen (vgl. Klemenz 2018, 103f). Somit ist in der Regel die „interpersonale Sexualität ein integraler Bestandteil der Liebesbeziehungen von Erwachsenen“ (ebd., 104). Dass leidenschaftliche und intime Begegnungen in Form von Geschlechtsverkehr einerseits kein dauerhaftes, unveränderliches und exklusives Konzept von einer klassischen, romantischen Paarbeziehung sind und andererseits Liebe nicht nur in einer Form existiert, veranschaulicht die Typologi-

sierung von Liebesbeziehungen nach Sternberg (vgl. Tab. 1). Hier setzen sich acht unterschiedliche Liebesstile aus den drei Komponenten *Intimität*, *Leidenschaft* und *Entscheidung* bzw. *Bindung* zusammen. Je nach Ausprägung kommt eine bestimmte Art der Liebesbeziehung zustande. Das Spektrum reicht von einer *Nicht-Liebe*, bei der keine der Komponenten zu verzeichnen ist, bis hin zur *erfüllten Liebe*, die alle Komponenten vereinigt und eine theoretische Idealvorstellung repräsentiert. Unter Intimität ist das „Gefühl von Nähe, Verbundenheit und Zusammengehörigkeit“ (Bierhoff & Rohmann 2009, 54) zu verstehen, die nicht nur bei der romantischen Liebe einer Paarbeziehung zum Ausdruck kommt, sondern sich auch in anderen Beziehungen mit emotionaler Nähe wie die Geschwister- oder Freundschaftsbeziehung zeigen kann. In Kombination mit der Entscheidung, diese Beziehung langfristig aufrechtzuerhalten, kann hier von einer *kameradschaftlichen Liebe* gesprochen werden. Demnach gibt es keine eindeutige Grenzziehung zwischen Freundschafts- und Paarbeziehung durch Liebe als verbindende Emotion. Vielmehr liegt der entscheidende Unterschied in der Ausprägung der *Leidenschaft*, die die körperliche und sexuelle Anziehung zwischen Menschen beschreibt. Dieses Modell bietet eine differenzierte Sichtweise auf die Ausprägung von Liebesstilen und damit einhergehenden Beziehungsarten, welche sowohl monogame als auch polyamore Beziehungen berücksichtigen kann. Gleichzeitig sind sie nicht als statisch zu verstehen: Die Komponenten können im Verlauf einer Beziehungsbiografie zu- sowie abnehmen oder auch ganz wegfallen (vgl. Werth u. a. 2020).

Tab. 1: Acht Formen der Liebe nach Sternberg (zit.n. Bierhoff & Rohmann 2009, 52)

Art der Liebe	Komponente der Beziehung		
	Intimität	Leidenschaft	Entscheidung/ Bindung
Nicht-Liebe	–	–	–
Mögen	X	–	–
Verliebt sein	–	X	–
Leere Liebe	–	–	X
Romantische Liebe	X	X	–
Kameradschaftliche Liebe	X	–	X
Alberne Liebe	–	X	X
Erfüllte Liebe	X	X	X

Weiterführend: Innerhalb von solchen dyadischen Verbindungen können Kinder gezeugt, adoptiert oder aus vorherigen Partnerschaften aufgenommen werden. Die beziehungsstiftende Funktion von Sexualität stellt daher auch einen Ausgangspunkt für weitere persönlichen Beziehung wie z. B. der Eltern-Kind-Beziehung dar. Somit lässt sich die Familienbildung und daraus entstehenden Beziehungskonstellationen nicht ohne Berücksichtigung von Sexualität erklären. Soziologisch betrachtet sind geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung weitere Aspekte, die das Verhältnis von Beziehungen und Sexualität auszeichnen. Denn insbesondere in der Ausübung von Beziehungen zeigen sich nach wie vor diskriminierende Strukturen innerhalb der Gesellschaft. Auch wenn seit 1994 homosexuelle Beziehungen in Deutschland nicht mehr kriminalisiert werden, Vergewaltigungen in Ehen seit 1997 strafrechtlich verfolgt werden können und seit 2017 die gleichgeschlechtliche Ehe rechtlich anerkannt wird, kann noch nicht vollends von Gleichberechtigung bei der Beziehungsgestaltung gesprochen werden. So ist beispielsweise die geplante Abstammungsrechtsreform, die es ermöglichen soll, dass beide Ehepartnerinnen bei der Geburt ihres Kindes automatisch den rechtlichen Status als Mutter erhalten und sie diesbezüglich mit der heterosexuellen Ehe gleichgestellt werden, bislang noch nicht umgesetzt geworden (vgl. BMJ 2024). Weiterhin spielt das Geschlechterverhältnis in heteronormativen Paarbeziehungen eine Rolle hinsichtlich der Arbeitsaufteilung und der Care-Arbeit innerhalb der Familie. Bei der Familiengründung ist eine Re-Traditionalisierung in den Beziehungen zu verzeichnen, die insbesondere während der COVID-19-Pandemie verstärkt wurde (vgl. Tolasch u.a. 2025). An diesen Beispielen wird das Spannungsfeld zwischen „individuellem Glücksanspruch“ und (juristischer) „Anerkennung der jeweils Anderen“ (Klafki 2007, 60) deutlich: Persönliche Beziehungen sind nicht ausschließlich private Angelegenheiten, sondern sie bewegen sich in einer öffentlichen, gesellschaftlichen und juristischen Rahmung, die einen Einfluss auf die individuelle Ausgestaltung romantischer und familiärer Beziehungsverhältnisse und folglich für die Lebensplanung hat.

Zusammengefasst: Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Konstrukt von sozialen Beziehungen ist die Verbindung zur Sexualität zentral. Sexualität wird als Bezugsgröße benötigt, um das Verständnis von und für Beziehungen zu vertiefen. Fachdidaktisch ist damit eine Brücke zur Sexuellen Bildung als Lernbereich im Sachunterricht geschlagen.

3 Soziale Beziehungen als Thema im Sachunterricht

Phänomene aus dem sozialen Umfeld der Kinder sind Bestandteil der gesellschaftlichen und politischen Dimension (vgl. Köhnlein 2012), damit können soziale Beziehungen vordergründig in der sozialwissenschaftlichen Perspekti-

ve des Sachunterrichts verortet werden. Insbesondere das soziale Lernen umfasst sowohl den Erwerb von Wissen als auch Fähigkeiten und Haltungen, „die es den Kindern (und späteren Erwachsenen) ermöglichen, am sozialen Leben kompetent teilzunehmen“ (ebd., 411), wozu ebenfalls ein „Bewusstwerden der Bedeutung privater Beziehungen“ (ebd., 416) zählt. Für die Förderung der sozialen Entwicklung im Sachunterricht hat Petillon (2022) ein heuristisches Modell der sozialen Kompetenz entwickelt, das die Teilkompetenzen Kommunikations-, Kontakt-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit sowie Perspektivenübernahme enthält. Soziale Beziehungen als *Lerngegenstand* werden in dieser Modellierung allerdings nicht umfassend beleuchtet. Sie dienen vielmehr als *Lerngelegenheit*, um soziale Kompetenzen zu entwickeln: Petillon (2024, 206f.) spricht in diesem Zusammenhang von „Lernen in sozialen Interaktionen“ und „soziale[r] Entwicklung durch soziale Beziehungen“. Damit liegt dieser Konzeption die Annahme zugrunde, dass sich soziale Kompetenzen in zwischenmenschlichen Beziehungen entfalten und entwickeln, was konzeptionell einem Lernen *durch* eine Sache entspricht. Die einzige Beziehungsart, die hier explizit Erwähnung findet, sind Freundschaftsbeziehungen von Kindern. Angesichts der Charakteristik sozialer und insbesondere persönlicher Beziehungen (vgl. Kap. 2) bedeutet diese Schwerpunktsetzung allerdings eine Reduzierung von Beziehungen als soziales Phänomen und damit eine Einschränkung des sozialen Lernens. Denn Goll (2023, 78) stellt als Konsequenz für das soziale Lernen im Sachunterricht fest, dass nicht nur das Einüben von sozialen Handlungsschemata die didaktische Ausrichtung prägen sollte, sondern auch die „Schulung der kognitiven Dimension“, indem „Wissen über Soziales“ vermittelt wird. Infolgedessen ist es erforderlich, Lernen *über* soziale Beziehungen zu fördern.

Ein Blick in die sozialwissenschaftliche Perspektive des Perspektivrahmens Sachunterricht (vgl. GDSU 2013, 27–37) verdeutlicht, dass soziale Beziehungen als eigenständiges Konzept oder Thema in den Zieldimensionen nicht vertreten sind. Der Fokus liegt auf dem Verhältnis von Kind und Gesellschaft; inhaltlich dominieren politische und ökonomische Grundbegriffe und fokussiert wird insbesondere die Gruppe als eigene Interaktionsebene. Lediglich Familienformen werden aufgegriffen und bieten einen Ansatz, um auf soziale Beziehungen einzugehen. Darüber hinaus werden Bindungen zu anderen Menschen als sozialer Faktor für die Gesundheit im Kontext perspektivenvernetzender Themenbereiche benannt, aber nicht weiter ausgeführt (vgl. ebd., 82).

Um diese didaktische Leerstelle zu füllen, stellt der Bezug zur Sexuellen Bildung einen Weg dar, da innerhalb dieses Lernbereichs soziale Beziehungen als eigener Lerngegenstand berücksichtigt werden. In den Standards für Sexuaufklärung (WHO & BZgA 2011) wird dem Thema mit dem Bereich *Beziehungen &*

Lebensstile eine von acht Hauptkategorien zugewiesen, für die altersgemäße Ziele formuliert werden. In der Altersgruppe von 6–9 Jahren ist u.a. vorgesehen, dass die Kinder Wissen über unterschiedliche Beziehungen hinsichtlich Liebe und Freundschaft sowie Familien (inkl. Zusammenleben, Heirat, Scheidung) erwerben sollen. Unter dem Themenbereich *Emotionen* sind des Weiteren die Unterscheidung zwischen Freundschaft, Liebe (z.B. auch Verliebtheit/Verknalltheit und unerwiderte Liebe) und Lust aufgeführt sowie negativ konnotierte Emotionen wie Eifersucht, Wut, Aggression und Enttäuschung, die mit Beziehungen in Zusammenhang stehen. Darüber hinaus umfasst das Thema *Fruchtbarkeit und Fortpflanzung* auch die bewusste Entscheidung über Elternschaft und Schwangerschaft sowie die Möglichkeit einer Unfruchtbarkeit und von Adoption. Mit den Wissensfacetten gehen anknüpfende Fähigkeiten und Einstellungen einher, die ebenfalls als Zieldimensionen formuliert werden. Dazu zählen z.B. „soziale Kontakte herstellen und Freundschaften schließen“, „sich innerhalb von Beziehungen verwirklichen“, „eigene Emotionen, Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken und mitteilen“ sowie „mit Enttäuschungen umgehen“ zu können (ebd., 46f.). Diese Beispiele verdeutlichen zum einen, dass unterschiedliche Aspekte von Freundschafts-, Liebes-, familiäre und auch sexuelle Beziehungen in ihren Grundzügen für eine Sexuelle Bildung im Grundschulalter angedacht sind. Zum anderen ist auch erkennbar, dass Facetten sozialer Kompetenz (vgl. Petillon 2022) mit dem Konzept von Beziehungen zusammengebracht werden.

4 Kindliche Lernvoraussetzungen und Perspektiven auf soziale Beziehungen

Auf den soeben skizzierten Zieldimensionen zu sozialen Beziehungen folgt im Sinne einer Kindorientierung als sachunterrichtsdidaktisches Prinzip eine Konturierung der kindlichen Perspektive. Diese liefert erste Hinweise auf relevante Lernvoraussetzungen für die Thematisierung von sozialen Beziehungen im Sachunterricht.

4.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen

Die Entwicklung von Bindung ist für den Aufbau und die Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen eine zentrale Voraussetzung (vgl. Klemenz 2018; Werth u.a. 2020; Garms-Homolová 2022; Karremans & Finkenauer 2023). Die Bindungstheorie nach Bowlby und die Weiterentwicklung durch Ainsworth geben Aufschluss darüber, wie sich die Beziehungsfähigkeit von Menschen und insbesondere Kindern ausbildet. Es liegt die Annahme zugrunde, dass sie aufgrund ihrer ersten Erfahrungen mit den engsten Bezugspersonen bereits in den ersten

Monaten ihres Lebens unterschiedliche Bindungsstile entwickeln, die wiederum ein inneres Arbeitsmodell von Bindung prägen, das sich fortlaufend weiterentwickelt und ein Grundmuster für sämtliche sozialen Beziehungen bietet (vgl. Bischof-Köhler & Zmyj 2025). Demnach ergeben sich unterschiedlich ausgeprägte Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf zukünftige Freundschafts- und Liebesbeziehungen im Erwachsenenalter. Ob Kinder ein sicheres oder unsicheres Bindungsverhalten entwickeln, hängt u.a. von der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion ab: Die Wahrnehmung und richtige Interpretation des kindlichen Bedürfnisses nach Nähe sowie die direkte und angemessene Reaktion darauf begünstigen ein sicheres Bindungsverhalten (vgl. Kienbaum u.a. 2023). Weitere Einflussfaktoren sind allerdings auch das individuelle Temperament des Kindes sowie das sozial unterstützende Umfeld. Nicht jedes Kind hat das gleiche Bedürfnis nach Nähe und nicht jede Familie hat die gleichen Ressourcen, um angemessen darauf zu reagieren. Daher ist Bindung zu verstehen „als Resultat eines komplexen Wechselspiels zwischen den Eigenschaften der engsten Bezugspersonen, denen des Kindes, des familiären Kontextes und somit auch der Lebensumstände“ (ebd., 137). Kontrovers diskutiert werden u.a. die Stabilität und Langzeitfolgen der Bindungsstile. Das Bindungsverhalten sollte in der „strikten Formulierung“ (Bischof-Köhler & Zmyj 2025, 221) für das Bindungsverhalten im Erwachsenenalter nicht überschätzt werden. Es zeigen sich allerdings Hinweise darauf, dass ein sicheres Bindungsverhalten die Beziehungszufriedenheit positiv beeinflusst: Menschen mit einer sicheren Bindung können „reife und beständige Beziehungen“ (Klemenz 2018, 86) führen, wohingegen Menschen mit unsicheren Bindungen der Zuneigung von Beziehungspartner*innen eher misstrauen und hinterfragen. Auch das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Bindungsstilen innerhalb von dyadischen Beziehungen kann Dynamiken hervorrufen, die Bindungsstile verstärken, aber auch verändern und weiterentwickeln können. Damit stellen Bindungsstile per se kein „stabiles Persönlichkeitskonstrukt“ (ebd., 98) dar.

Vor dem Hintergrund der Bindungstheorie wird deutlich, dass Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung bereits eigene Beziehungserfahrungen mit individueller Prägung im Bindungsstil und -verhalten gemacht haben. Es ist zwar nicht die Aufgabe einer Fachdidaktik, therapeutisch zu intervenieren und Störungen in der Bindungsentwicklung zu bearbeiten, aber der entwicklungspsychologische Ansatz kann Lehrkräfte für unterschiedliches Bindungsverhalten und ein damit einhergehendes Verständnis von Beziehungen sensibilisieren. Gerade weil die Bindungsstile veränderbar und somit beeinflussbar sind, kann mit didaktischen Impulsen eine bildende Auseinandersetzung mit Beziehungen und Beziehungserfahrungen angeregt werden.

4.2 Wissen und Vorstellungen von Kindern zu Freundschafts-, Liebes- und familiären Beziehungen

Ähnlich wie sich in Bezug auf soziale Beziehungen sogenannte „Bindestrich-Soziologien“ (Lenz 2008, 682) entwickelt haben und Beziehungsarten separat voneinander betrachtet werden, ist auch innerhalb fachdidaktischer Forschungen dieser Trend zu erkennen: Es liegen mehrere Arbeiten vor, die unterschiedliche Beziehungsarten unabhängig voneinander fokussieren. Hierbei dominiert die Forschung zu kindlichen Freundschaftsbeziehungen (vgl. Petillon & Laux 2002; Alisch & Wagner 2006; de Boer 2010, World Vision Deutschland e.V. 2018; Heinzel 2022). Nur wenige Studien berücksichtigen explizit auch Liebesbeziehungen. Sowohl Milhoffer (2000) als auch Leidinger (2003) konnten mit ihren Erhebungen zeigen, dass diese Art der Beziehung aufgrund der eigenen Betroffenheit für Kinder relevant ist. Milhoffer (2000) hat Kinder im Alter von 8–14 Jahren dazu befragt, welches Wissen, welche Einstellungen und welche Fragen sie zum Thema Sexualität und Pubertät haben. Die Studie verdeutlicht, dass Kinder bereits Vorstellungen zum Verhältnis und sozialen Miteinander der Geschlechter sowie zu „erotisch-sexuellen Interaktionen unter Erwachsenen“ (ebd., 96) entwickelt haben. Zudem berichteten die Kinder von eigenen Verliebtheitsgefühlen und äußerten den Wunsch, mehr über Partnerschaft und Beziehungsgestaltung erfahren zu wollen. Leidinger (2003) hat in ihrer qualitativen Erhebung Grundschulkinder (n=97) explizit zum Thema Freundschaft und Liebe befragt und zusätzlich von Schüler*innen dazu verfasste Texte ausgewertet. Es wurde das Ziel verfolgt, über die persönliche Wahrnehmung und Einschätzung von Kindern Erkenntnisse über ihre dyadischen Beziehungen in Bezug auf Freundschaft und Liebe zu erlangen. Die Ergebnisse belegen, dass Kinder bereits eigene Erfahrungen mit Liebesbeziehungen machen und von Liebesgefühlen, Eifersucht, Liebeskummer und Trennungen berichten können. Zudem stellen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Freundschafts- und Liebesbeziehungen fest: In ihrer Wahrnehmung sind beide Beziehungsarten davon geprägt, dass die Beziehungspartner*innen gemeinsame Aktivitäten unternehmen, sich gegenseitig unterstützen und sich auch mal streiten. Als zentrales Unterscheidungskriterium benennen sie den „körperlich-sexuellen Aspekt“ (ebd., 229). Die Kinder beschreiben körperliche Reaktionen wie Erröten, Herzklopfen und Bauchkribbeln. Auch der Wunsch nach Küssen und Geschlechtsverkehr ist in kindlichen Vorstellungen von Liebesbeziehungen zwischen Erwachsenen verankert.

Des Weiteren hat Rutke (2008) die Vorstellungen von Erstklässler*innen zur Entstehung und Entwicklung des menschlichen Lebens erhoben. Aus den qualitativen Interviews konnten unterschiedliche Denkfiguren rekonstruiert werden. Einige Kinder waren der Ansicht, dass eine Schwangerschaft notwendigerweise

auf soziale Verhaltensweisen der elterlichen Paarbeziehung, wie z.B. das Verliebtsein, gemeinsamer Kinderwunsch, Fürsorge des Mannes oder vorherige Heirat, beruht – dabei wurde die sexuelle Beziehung als Erklärungsmöglichkeit außer Acht gelassen. Demgegenüber konnten bereits andere Kinder die Zeugung von Babys auf sexuelle Verhaltensweisen zurückführen.

Daran lässt sich die Erforschung von Präkonzepten zu familiären Beziehungen anschließen. Baar (2013) hat anhand von Gruppendiskussionen die Vorstellungen von Kindern im Grundschulalter zum Konzept Familie untersucht und ist der Frage nachgegangen, ob sich eine Pluralität vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Positionen feststellen lässt. In den Argumentationslinien der Kinder konnte festgestellt werden, dass zwar Familien nicht nur als biologische, sondern auch als soziale Gemeinschaft verstanden werden. Dennoch dominierte eine „Orientierung am Leitbild der bürgerlichen Normfamilie“ (ebd., 258), denn den alternativen Familienkonstellationen, die sich durch Adoptionen, Trennungen oder gleichgeschlechtliche Paarbeziehungen ergeben, wurde mit Skepsis begegnet. Sie wurden weniger als familiäre Beziehung identifiziert. Aufgrund dieser heteronormativen Prägung formuliert Baar (2013, 258) als Schlussfolgerung, dass den Kindern die Möglichkeit gegeben werden sollte, sich mit unterschiedlichen Menschen und Lebensformen auseinanderzusetzen, um einerseits vorhandene Präkonzepte fachlich auszubauen und andererseits „eine Frustrationstoleranz gegenüber Veränderungen auch innerhalb der eigenen Familien“ zu entwickeln und „eine grundsätzliche Entwicklungs Offenheit für eigene [...] Lebenskonzepte“ anzubahnen.

5 Skizzierung didaktisch-methodischer Aspekte

Die Thematisierung von sozialen Beziehungen berührt einen privaten und persönlichen Bereich des eigenen Lebens. Das Verhältnis zu unterschiedlichen sozialen Kontakten kann innerhalb einer Lerngruppe heterogen ausfallen. Es ist nicht auszuschließen, dass ein ambivalentes Verhältnis zu den Eltern vorliegt, dass schwerwiegende Konflikte innerhalb von Familien existieren und dass eventuell sogar Mobbing- und Gewalterfahrungen gemacht wurden. Daher empfiehlt es sich, die persönlichen Beziehungen von Kindern nicht unbedingt als Ausgangspunkt sachunterrichtlicher Lehr-Lernprozesse zu nehmen, sondern auf Medien, Materialien und Methoden zurückzugreifen, die fiktive Beziehungen thematisieren und Lernen am Modell ermöglichen. Somit wird den Kindern offeriert, sich mit Beziehungen in einem distanziertem Setting auseinanderzusetzen und trotzdem eigene Erfahrungen einzuordnen sowie ggf. auf freiwilliger Basis zu teilen.

Im Gegensatz zur fragmentarischen theoretischen Grundlage innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik ist eine Vielzahl an didaktischen Vorschlägen mit sexualpädagogischer Prägung zu verzeichnen, die unterschiedliche Aspekte von sozialen Beziehungen beleuchten, auf das „Wissen um die Grundbedürfnisse in qualitativollen Beziehungen“ (Plaute & Hauser 2013, 17) abzielen und somit ein Lernen *über* Beziehungen ermöglichen. Im Folgenden werden exemplarisch ausgewählte Vorschläge aufgeführt.

Es werden vielfältige Kinderbücher angeboten, die Liebe als Emotion, Liebesbeziehungen, Grenzerfahrungen und unterschiedliche Familienformen sowie Streit und Trennung literarisch verarbeiten (vgl. Gläser 2013; Ahrens 2016). In der Durchsicht von aktuelleren Kinderbüchern fällt auf, dass sexuelle Interaktionen nicht mehr nur als notwendige Voraussetzung für Schwangerschaften betrachtet werden, sondern ihnen als Bestandteil von Liebesbeziehungen ein eigener Wert beigemessen wird. Gleichzeitig werden andere Formen der Familienbildung wie Adoption oder künstliche Befruchtung aufgeführt, sodass auch eine differenzierte Sicht auf Beziehungen und Lebensstile vermittelt wird. Als aktuelle Beispiele sind *Der Tag, an dem Papa ein heikles Gespräch führen wollte* (vgl. Kling & Henn 2021), *Was glitzert denn da?* (vgl. Strübin & Locher 2023) und *Von wegen Bienchen & Blümchen* (vgl. Müller u.a. 2021) zu nennen.

Foto- oder Bildkarten, wie z. B. die Menschenbilder von *Vielma*, eignen sich, um unterschiedliche Beziehungskonstellationen und Beziehungskontexte selbst zu imaginieren und zu ergründen.

Arbeitsblätter und Kopiervorlagen aus Themenheften von Bildungsverlagen, wie z. B. *Mit Grundschulkindern über Sexualität sprechen* (vgl. Christensen 2021) oder *Sexualerziehung an Stationen* (vgl. Konz & Sommer 2020) bieten Anregungen für Leitfragen wie z. B.:

- Warum mögen oder lieben sich Menschen?
- Warum haben Menschen miteinander Sex?
- Woran lässt sich Zuneigung und Liebe erkennen?
- Welche weiteren Gefühle gibt es und wie sind sie körperlich spürbar (z. B. Wut, Liebeskummer/Zurückweisung)?
- Welche Form von Liebe gibt es bzw. welche Art von Liebespaaren sind möglich (u. a. auch Liebe zu Freund*innen, Geschwistern oder Haustieren)?
- Wann sind Grenzen erreicht? Was darf man (nicht) in Beziehungen?
- Inwiefern können sich die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern in der Pubertät ändern (z. B. durch Abgrenzung und zunehmende Selbstständigkeit)?
- Inwiefern können sich Beziehungen innerhalb von Familien durch neu-geborene Kinder verändern?

Damit einhergehen teilweise auch Aufgaben und Übungen, die Bezüge zu Facetten sozialer Kompetenz (z. B. Kommunikations- und Kontaktfähigkeit) aufweisen, da konkrete Handlungsoptionen für die Gestaltung von Beziehungen thematisiert werden, z. B. wie kann ich meine Gefühle und Bedürfnisse mitteilen, wie schließe ich Freundschaften, wie zeige ich meine Zuneigung und wie setze ich meine persönlichen Grenzen? Durch solche Verknüpfungen kann ein Lernen *durch* und *über* Beziehungen als Teil sozialen Lernens gefördert werden.

6 Resümee: Beziehungen als zentrale Schnittmenge zwischen sozialem Lernen und Sexueller Bildung

„Sexualerziehung ist SOZIALERZIEHUNG“ [Hervorhebung v. Verf.] – mit diesem Leitsatz schloss Milhoffer (2000, 223) ihre Studie über Kinder auf dem Weg in die Pubertät ab und hob damit bereits die Verbindung der beiden Lernfelder hervor. Darunter versteht sie vor allem das soziale und antisexistische Miteinander von Mädchen und Jungen und plädiert diesbezüglich für die Reflexion des eigenen Sozialverhaltens. Die vorangegangenen Erläuterungen des Beitrags zeigen, dass diese Schnittmenge grundsätzlich von Bedeutung ist, aber der Leitsatz in seiner Formulierung in einem bildungstheoretischen Kontext überarbeitet und neu gedeutet werden muss. Denn Erziehung legt den Fokus erneut auf ein intentionales Einüben von sozialen Verhaltensmustern, was wiederum das Erlernen sozialer Kompetenz *durch* Beziehungen betont. Ein Lernen *über* Beziehungen benötigt eine bildende und klärende Auseinandersetzung mit der Sache selbst. Das bedeutet, dass die Synergieeffekte aus der Verbindung von sozialem Lernen und Sexueller Bildung genutzt werden können, um Beziehungen als eigenständiges soziales Phänomen zu betrachten. Die definitorische Auseinandersetzung verdeutlicht, dass sich insbesondere persönliche Beziehungen auf einer allgemein strukturellen Ebene beschreiben lassen. Je nach Ausprägung entstehen unterschiedliche Beziehungsarten, die zudem von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Soziales Lernen bildet die Grundlage für die Auseinandersetzung mit Sozialem – wie z. B. zwischenmenschliche Beziehungen. Durch die Einbeziehung von Sexualität können Beziehungskontexte erweitert und spezifiziert werden. Gleichzusetzen sind diese beiden Lernfelder also nicht, aber eine Sexuelle Bildung trägt im Wesentlichen dazu bei, Beziehungen als Gegenstand sozialen Lernens zu begreifen.

Eine nachzuziehende Aufgabe wissenschaftlicher Forschung im Sachunterricht ist demnach, das Wesen von sozialen Beziehungen interdisziplinär weiter zu ergründen, theoretisch zu begründen und empirisch zu erfassen, um daraus weitere Implikationen für die Sachunterrichtsdidaktik (wie z. B. konkrete Ziele und Kompetenzen) zu entwickeln. Wie im Beitrag aufgezeigt, ist es hierfür zentral, einzelne Facetten und Schwerpunkte aus vorliegenden Arbeiten unter dem theoretischen Konzept von sozialen bzw. persönlichen Beziehungen zu bündeln. Dadurch lässt sich die *Ich-Du-Beziehung* als epochaltypisches Schlüsselproblem für eine sachunterrichtliche Umsetzung übersetzen und zugänglich machen.

Literatur

- Ahrens, L. (2016): Mehr als nur Bilderbuch-Familien. Familie als Thema aktueller Kinderliteratur. In: *Grundschule Sachunterricht*, 70, 33–36.
- Alisch, L.-M. & Wagner, J.W. L. (Hrsg.) (2006): *Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde*. Weinheim und München: Juventa.
- Baar, R. (2013): „Also, 'ne Familie ist, da haben sich alle lieb.“ SchülerInnenvorstellungen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. In: E. Gläser & G. Schönknecht (Hrsg.): *Sachunterricht in der Grundschule. Entwickeln – gestalten – reflektieren*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 249–260.
- Bierhoff, H.-W. & Rohmann, E. (2009): *Persönliche Beziehungen aus sozialpsychologischer Sicht*. In: K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.): *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim und Basel: Juventa, 49–74.
- Bischof-Köhler, D. & Zmyi, N. (2025): *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesministerium der Justiz (BMJ) (2024): *Eckpunkte der Justiz für eine Reform des Abstammungsrechts*. Online unter: https://www.bmjbv.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Nav_Themen/240115_Eckpunkte_Abstammungsrecht.pdf?__blob=publicationFile&v=2. (Abrufdatum 01.07.2025).
- Christensen, C. (2021): *Mit Grundschulkindern über Sexualität sprechen. Geschichten, Bildkarten, Unterrichtsanregungen und Kopiervorlagen zur Sexualerziehung*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- de Boer, H. (2010): „Weil Freunde wichtig sind“ – Gleichaltrige, Freundschaft und Schule. In: F. Heinzl (Hrsg.): *Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten?* Frankfurt am Main: Grundschulverband, 103–113.
- Garms-Homolová, V. (2022): *Sozialpsychologie der Zuneigung, Aufopferung und Gewalt. Über Liebe, prosoziales Verhalten, Aggression und Hass*. Berlin: Springer.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. & erweitert. Ausg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser, E. (2013): Über Gefühle, allerlei Familien und das erste Verliebtsein. In: *Grundschule Sachunterricht*, 60, 33–35.
- Goll, E.-M. (2023): *Soziales Lernen*. In: T. Goll & E.-M. Goll (Hrsg.): *Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts*. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 73–82.

- Heinzel, F. (2022): Interaktion und Beziehungen von Schüler*innen. In: H. Bennewitz; H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster und New York: Waxmann, 110–119.
- Karremans, J.C. & Finkenauer C. (2023): Zwischenmenschliche Anziehung und enge Beziehungen. In: J. Ullrich; W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.): *Sozialpsychologie* (7. Aufl.). Berlin: Springer, 393–426.
- Kienbaum, J.; Schuhrke, B. & Ebersbach, M. (2023): *Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, W. (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: *widerstreit sachunterricht*, 4, 1–10.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klemenz, B. (2018): *Beziehungspsychologie. Grundlagen, Forschung, Therapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kling, M.-U. & Henn, A. (2021): *Der Tag, an dem Papa ein heikles Gespräch führen wollte*. Hamburg: Carlsen.
- Konz, T. & Sommer, S. (2020): *Sexualerziehung an Stationen. Übungsmaterialien für die Klassen 3 und 4* (5. Aufl.). Augsburg: Auer.
- Köhnlein, W. (2012): *Sachunterricht und Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leidinger, B. (2003): *Freundschaft und Liebe bei Mädchen und Jungen im Grundschulalter. Eine empirische Untersuchung*. Marburg: Tectum.
- Lenz, K. (2008): Persönliche Beziehungen. In: H. Willems (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Bd. 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 681–701.
- Lenz, K. & Nestmann, F. (2009): Persönliche Beziehungen – eine Einleitung. In: K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.): *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim und Basel: Juventa, 9–25.
- Milhoffer, P. (2000): *Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät*. Weinheim: Juventa.
- Müller, C.; Siegl, S. & Völker, E. C. (2021): *Von wegen Biennen und Blümchen! Aufklärung, Gefühle und Körperwissen für Kinder ab 5*. München: Edition Michael Fischer.
- Petillon, H. & Laux, H. (2002): Soziale Beziehungen zwischen Grundschulkindern – empirische Befunde zu einem wichtigen Thema des Sachunterrichts. In: K. Spreckelsen; K. Möller & A. Hartinger (Hrsg.): *Ansätze und Methoden empirischer Forschung im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185–204.
- Petillon, H. (2022): Soziale Entwicklung. In: J. Kahlert; M. Fölling-Albers; M. Götz; A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 360–367.
- Petillon, H. (2024): Grundschulkind und ihre sozialen Beziehungen. In: M. Götz; A. Hartinger; F. Heinzel; J. Kahlert; S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 205–212.
- Plaute, W. & Hauser, S. (2013): Verliebtsein, Liebe, Liebeskummer. Von Gefühlen, die bereits Grundschulkindern kennen und für die sie großes Interesse zeigen. In: *Grundschule Sachunterricht*, 60, 16–19.
- Rutke, U. (2008): *Entstehung und Entwicklung des menschlichen Lebens. Zur Sexualerziehung in der Grundschule*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Sielert, U. (2015): *Einführung in die Sexualpädagogik* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Strübin, P. & Locher, D. (2023): *Was glitzert denn da?* Wien: Achse.

- Tolasch, E.; Küppers, C.; Grenz, S. & Buschmeyer A. (2025): Geschlechtersoziologie. Brill Fink: Paderborn.
- Weber, M. (1984): Soziologische Grundbegriffe (6. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Werth, L.; Seibt, B. & Mayer, J. (2020): Sozialpsychologie – Der Mensch in sozialen Beziehungen. Interpersonale und Intergruppenprozesse (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- World Health Organization (WHO) Europe & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) (2011): Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Köln. Online unter: https://whocc.bioeg.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_German.pdf. (Abrufdatum 01.07.2025).
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim und Basel: Beltz.

Autorin

Wolken, Svenja

<https://orcid.org/0009-0009-0470-3559>

Universität Osnabrück

Fachgebiet Sachunterricht

svenja.wolken@uni-osnabrueck.de

*Julia Menger, Thomas Must, Michael Otten und
Monika Reimer*

Soziale Lernprozesse als integraler Bestandteil sachunterrichtlichen Lernens. Erschließung von Phänomenen unter Berücksichtigung von Vielperspektivität und Lebensweltorientierung

Abstract

Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht soziales Lernen als integraler Bestandteil sachunterrichtlichen Lernens. Am Beispiel des Phänomens „Bienen(sterven)“ wird gezeigt, wie durch vielperspektivische und lebensweltorientierte Zugänge soziale Aushandlungsprozesse initiiert werden können. Aufbauend auf dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion werden individuelle, gesellschaftliche und fachwissenschaftliche Perspektiven miteinander verknüpft. So entsteht ein Sachunterricht, der kognitive, soziale und emotionale Dimensionen verbindet und Lernende zu verstehendem, verantwortlichem Handeln in einer komplexen Welt befähigt.

Schlagworte: Sachunterricht, Soziales Lernen, Lebensweltorientierung, Didaktische Rekonstruktion, Vielperspektivität

1 Einleitung

Die Kultusministerkonferenz konstatiert, dass der Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Grundschule ein besonderer Stellenwert zukommt (vgl. KMK 2024, 14). Weiterhin wird ausgeführt, dass Schüler*innen in dem komplexen sozialen Erfahrungs- und Handlungsraum Schule lernen, ihre eigenen Interessen, Erfahrungen und Sichtweisen einzubringen und mit denen anderer in Beziehung zu setzen. Petillon (2017) argumentiert vergleichbar: Soziales Lernen verkörpert aus (grundschul-)pädagogischer Sicht eine fächerübergreifende Erziehungs- und Bildungsaufgabe mit dem Charakter einer Querschnittsaufgabe. In seinem Praxisbuch „Soziales Lernen in der

Grundschule“ konkretisiert er einen inhaltlichen Kanon (u.a. Gefühle, Nein sagen, Konflikte lösen, Kompromisse finden, Verschieden sein, Demokratie) und ein methodisches Instrumentarium (u.a. kooperative Lernformen, Rollenspiele, kommunikative Spiele, gewaltfreie Kommunikation, Regeln und Rituale). Er betont, dass alle Fächer in der Verantwortung stehen, zur Förderung sozialer Kompetenzen beizutragen. Auch der Sachunterricht kommt diesem Anspruch nach (vgl. GDSU 2013). Neben der Verankerung im allgemeinen Bildungsanspruch des Faches (vgl. ebd., 9) finden sich direkte Bezüge in der sozialwissenschaftlichen Perspektive, in der das soziale Lernen neben dem ökonomischen und politischen Lernen einen wichtigen Bestandteil bildet. Auch in den perspektivübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen finden sich Elemente des sozialen Lernens. Somit ist soziales Lernen nicht als Ergänzung, sondern als integraler Bestandteil sachunterrichtlichen Lernens konzipiert. Die bewusste Einbindung sozialer Perspektiven kann Schüler*innen anregen, ihre individuellen Erfahrungen und Werthaltungen durch soziale Interaktionen einzubringen (vgl. Schroeder 2019) und so die Grundlage bilden, Lernprozesse wirksam anzustoßen.

Das Autor*innen-Team möchte für die Bedeutung des sozialen Lernens im Sachunterricht sensibilisieren und genuine Prinzipien des Sachunterrichts wie Vielperspektivität und Lebensweltorientierung (wieder) stärker in Unterrichts- und Planungsroutinen – bereits bei der Erhebung von Lernvoraussetzungen – mitdenken. Besonders das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (vgl. Kattmann u.a. 1997) erweist sich hierbei als wertvoll, da es Schüler*innen- und Lehrkräfteperspektiven systematisch miteinander verknüpft.

2 Vielperspektivisches Erschließen von Phänomenen – Sachunterricht im Spannungsfeld individueller Erfahrungen und gesellschaftlicher Herausforderungen

Der Sachunterricht bietet in einer zunehmend komplexen Welt die Möglichkeit, sowohl individuelle Erfahrungswelten der Kinder ernst zu nehmen als auch gesellschaftliche Herausforderungen sichtbar zu machen. Das vielperspektivische Erschließen von Phänomenen ermöglicht es, zwischen persönlichen Lebensbezügen und übergeordneten gesellschaftlichen Fragestellungen zu vermitteln. Ein Phänomen ist dabei eine Erscheinung, die von Menschen mit einer fragend-forschenden Grundhaltung wahrgenommen wird (vgl. Bosse 2012, 9), die Reflexion der eigenen Vorerfahrungen auslöst und Fragen an das Phänomen aufwirft (vgl. Köhnlein 2012, 21; Kahlert 2022, 54ff.). Soziale Aushandlungsprozesse ermöglichen einen Austausch über diese individuellen Begegnungen mit Phänomenen. Sie unterstützen darin, andere Perspektiven

nachzuvollziehen, Konflikte auszuhalten und gemeinsame Lösungen zu entwickeln. Ein solcher Sachunterricht bietet damit zentrale Lern- und Erfahrungsräume, in denen Weltaneignung im Spannungsfeld zwischen Subjektorientierung, sozialem Miteinander und gesellschaftlicher Relevanz stattfindet.

2.1 Soziales Aushandeln als Schlüssel zum Verstehen

Sachunterricht leistet einen wichtigen Beitrag, Schüler*innen auf ein Leben in dieser Welt bildungswirksam vorzubereiten. Soziales Aushandeln als Verständnis für die Bedingtheit eigener und anderer Perspektiven und Lösungswege bildet die Grundlage für einen Sachunterricht, der die aktuellen Herausforderungen in den Fokus rückt. Der Begriff Perspektive wird dabei nicht in einem engen, fachlich dominierten Sinn verwendet, wie er etwa im Perspektivrahmen Sachunterricht (vgl. GDSU 2013) oder in Bildungsplänen und Curricula als sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftliche oder geographische Perspektive definiert ist. Vielmehr versteht das Autor*innen-Team Perspektive in einem erkenntnistheoretisch und konstruktivistisch erweiterten Sinne: als Zusammenspiel von Prägung, Wahrnehmung, Deutung, Handlung und Sichtweisen (vgl. Must 2023). Damit soll verdeutlicht werden, dass Perspektiven nicht mit wissenschaftlichen Disziplinen gleichzusetzen sind, sondern vielmehr die unterschiedlichen Weisen beschreiben, wie Menschen Welt erfahren und verstehen.

Laut Perspektivrahmen (vgl. GDSU 2013, 9) ist es die Aufgabe des Sachunterrichts, Schüler*innen „darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln“. Die Kinder setzen sich in Beziehung, wenn die Lernangebote bzw. die Thematisierung anschlussfähig an ihre eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen sind. Soziales Lernen im Kontext dieses Sachunterrichts wird als rekonstruktiver Prozess verstanden, bei dem die individuellen Zugänge, Erfahrungen und Fragen der Schüler*innen zentrale Dreh- und Angelpunkte des Lernprozesses sind (vgl. Kahlert 2022). Jeder Inhalt des Sachunterrichts kann für Schüler*innen zu einem individuell bedeutsamen sozialen Phänomen werden, das jedes Kind auf eigene Weise erlebt und deutet, oft in dem Gefühl, die Welt bereits verstanden zu haben (vgl. Fischer 2010).

Ein wesentlicher Aspekt des rekonstruktiven Ansatzes ist die Berücksichtigung der Vorerfahrungen und Emotionen der Kinder. Diese beeinflussen, wie Inhalte wahrgenommen, verarbeitet und in bestehende Wissensstrukturen integriert werden. Der Sachunterricht sollte daher diese individuellen Unterschiede anerkennen und in den Unterricht einbeziehen, um ein tieferes Verständnis für die Lerninhalte zu fördern (vgl. Gudjons 2014, 12).

Ein wichtiges Ziel des sachunterrichtlichen Lernens besteht darin, Schüler*innen zunächst die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Sichtweisen, Einstellungen und Haltungen zu analysieren, um dann die der anderen nachvollziehen und einordnen zu können. Dies erfordert die Förderung von Empathie und Verständnis. Durch den Austausch über unterschiedliche Ansichten und Vorstellungen im Klassenzimmer erfahren Kinder alternative Meinungen, Erfahrungen und Lösungswege, können diese nachvollziehen und im besten Falle wertschätzen oder sogar übernehmen (vgl. Gudjons 2014, 33).

Positive soziale Erfahrungen können als bedeutsame motivationale Ressource wirken. Sie prägen die affektive Haltung gegenüber Lerninhalten und beeinflussen so den Zugang zu sachunterrichtlichen Fragestellungen. Besonders die emotionale Valenz von Lernerfahrungen ist entscheidend für das kognitive Engagement von Schüler*innen (vgl. Pekrun 2006). Positiv konnotierte soziale Kontexte fördern nicht nur die aktive Teilnahme, sondern auch eine nachhaltige inhaltliche Verankerung durch erinnerungsfreundliche und selbstwirksamkeitsstärkende Momente.

Negative soziale Erfahrungen können hingegen hemmend wirken: Sie gehen dann mit emotionaler Verunsicherung, Angst oder Ausschluss und einer geschwächten Selbstwirksamkeitsüberzeugung einher. Die daraus entstehenden Barrieren liegen weniger in fachlichen Anforderungen als in begleitenden sozialen Erlebnissen, die die kognitive Anschlussfähigkeit beeinträchtigen (vgl. Schrumpf 2022).

Diese Zusammenhänge zeigen, dass Lernen kein isolierter kognitiver Vorgang ist, sondern in sozialen Kontexten verankert bleibt. Deren Qualität beeinflusst emotionales Befinden, epistemische Offenheit und kognitive Aktivierung. Daraus folgt: Soziale Erfahrungsräume in pädagogischer Praxis können positive affektive Rahmungen hervorrufen und damit sachunterrichtliches Lernen fördern.

2.2 Themenspezifische Kommunikation zur vielperspektivischen Erschließung von Phänomenen

Vielperspektivität als Leitprinzip unterscheidet die Didaktik des Sachunterrichts von allen anderen Fächern und Didaktiken der Grundschule. Vielperspektivität kann zumindest zweideutig interpretiert werden, wobei beide Definitionen in diesem Artikel ihre Berechtigung finden: Sie beschreibt a) in der Regel die Vielfalt aufeinander bezogener Inhalte, Fachorientierungen als fachwissenschaftliche Perspektiven, Betrachtungsweisen und Methoden, kann aber b) auch in Hinblick auf die Perspektiven der Kinder auf eine Sache verstanden werden (vgl. Flügel u.a. 2024, 63ff.; Peschel u.a. 2025, 11).

Die differenzierte Auseinandersetzung mit Phänomenen ist ein zentrales Merkmal der Welterschließung und somit wesentlicher Bestandteil sach-

unterrichtlichen Lernens (vgl. GDSU 2013, 9). Ein Kind erwirbt basierend auf den subjektiv sinnvollen Erklärungen Vorstellungen von der Welt, die jedoch schnell irritierbar und wenig belastbar sein können. Die Abstraktion von den eigenen unmittelbaren Erfahrungen und Sichtweisen hin zu einer reflektierenden Distanz ebnet den Weg für intersubjektiv geteiltes, tragfähiges Wissen. Eine sachliche Haltung mit dem Bewusstsein für die Reichweite der eigenen Vorstellungen öffnet den Blick für andere Perspektiven und ermöglicht planvolles Handeln, kritisches Denkvermögen und Intersubjektivität (vgl. Kahlert 2022, 68f.).

In didaktischen Kontexten geschieht dies durch Aufgaben und Unterrichtsgestaltung mit hohem Potenzial zur kognitiven Aktivierung, das, eingebettet in anspruchsvolle Gespräche, voll zur Entfaltung gebracht werden kann (vgl. Kunter & Voss 2011, 89; Hanisch 2017, 36f.; Kunter & Trautwein 2018, 89f.).

Kognitive Aktivierung und damit auch themenzentrierte Kommunikation wird deshalb als eine von drei Basisdimensionen lernwirksamen und motivationsfördernden Unterrichts angesehen (vgl. Lipowsky & Hess 2019, 80ff.). Durch konkrete, von der Lehrkraft initiierte und gesteuerte Maßnahmen finden Diskurse zwischen Lehrenden und Lernenden statt, in denen Vorstellungen geformt, in gegenseitiger Kontrolle weiterentwickelt und gefestigt werden (vgl. Köhnlein 2012, 122). Durch gezielte und kompetente Kommunikationsführung werden Handeln, Denken und Sprache wirkungsvoll miteinander verknüpft, um ein tiefgreifendes Verstehen zu initiieren. Implizites wird zu intersubjektiv geteiltem Wissen, wodurch das Spannungsfeld zwischen der individuellen Lebensweltwahrnehmung und einer fachlich gesicherten, belastbaren Wissensbasis aufgelöst werden kann (vgl. Köhnlein 2012, 51).

In einem vielperspektivischen Sachunterricht sind mit einem fokussierten Blick auf themenspezifische Kommunikation nicht nur fachwissenschaftliche, sondern auch gesellschaftliche Perspektiven verbunden. Die Unterrichtsgegenstände werden nicht statisch, rein deklarativ gesehen, sondern als von Kindern subjektiv bearbeitet und veränderbar (vgl. Kaiser 1997, 186). Wenn sie miteinander diskutieren, Widersprüche aufdecken und Interessensunterschiede akzeptieren, gestalten sie demokratische Prozesse. In der themenspezifischen Kommunikation wird durch demokratische Orientierungen, Partizipation sowie Anerkennung von Heterogenität die soziale Seite eines bildungswirksamen Sachunterrichts deutlich, die dazu beiträgt, dass Kinder in ihrer zukünftigen Lebenswelt selbsttätig und sozial verantwortlich agieren können (vgl. Kaiser 1997, 188).

Abbildung 1 führt die beschriebenen vier Einflussfaktoren auf die Phänomenererschließung zusammen. Dabei wird die themenspezifische Kommunikation als antreibende Kurbel (Motor) verstanden, um vielperspektivisches Lernen sicherzustellen. Neben verschiedenen fachwissenschaftlichen Betrachtungen stehen individuelle und gesellschaftliche Sichtweisen in Gesprächen über die Sache im Zentrum. Letztere umfassen die öffentlich geführten Kontroversen zu einem Unterrichtsinhalt, da diese von Kindern wahrgenommen werden und ihre individuellen Perspektiven beeinflussen.



Abb. 1: Themenspezifische Kommunikation als Motor der Phänomenererschließung im vielperspektivischen Sachunterricht (eigene Darstellung)

2.3 Soziales Aushandeln und Perspektivennachvollzug

Soziales Aushandeln kann durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven erfolgen. Dieses setzt ein Bewusstsein und die Akzeptanz voraus, dass Menschen – abhängig von kulturellen Einflüssen und individuellen Erfahrungen – ein Phänomen möglicherweise unterschiedlich wahrnehmen und deuten, also eine jeweils eigene Perspektive darauf einnehmen. Das bedarf nicht lediglich eines Nachvollziehens der dem Phänomen zugrundeliegenden Ursachen, Gründe und Intentionen, sondern vor allem auch der Erklärungen und Bewertungen anderer Wahrnehmungen und Deutungen (vgl. Wagenschein 1968/2010; Reusser & Reusser-Weyeneth 2014; Kahlert 2022). Rückgekoppelt kann dadurch eine Reflexion eigener Vermutungen und Bewertungsmaßstäbe angebahnt werden (Abb. 2).



Abb. 2: Operationalisierung der Wahrnehmung und Deutung von Perspektiven (eigene Darstellung in Anlehnung an Must 2023)

Die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven auf ein Phänomen generiert Fragen danach, welche die richtige sei, welche sich vereinbaren lassen, welche kontrovers sind und warum. Bemühungen im sozialen Miteinander zur Beantwortung dieser Fragen erfordern ein soziales Aushandeln bzw. mit- unter das Herausstellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden und kann eine Erweiterung des eigenen Perspektivhorizonts ermöglichen, ähnlich hierzu bereits Kahlert (2022, 135):

„Doch auch auf dem Gebiet der sozialen Beziehungen erweist sich das Einbeziehen von Standpunkten, Überlegungen und Deutungen, die auch von anderen geteilt werden könnten als eine Voraussetzung für die Entwicklung des Verstehens. Dabei geht es nicht um gleiche Sichtweisen oder Einigkeit. Gerade die Einsicht, dass ein Sachverhalt unter verschiedenen Gesichtspunkten gesehen wird und gerade deshalb eine gleiche Betrachtung nicht möglich ist, zeugt hier von Verstehen.“

Der Prozess des Nachvollziehens kann wesentliche Grundeinsichten in die Genese von Perspektiven liefern, um eine sachliche Grundlage für das soziale Aushandeln zu schaffen (Abb. 3):

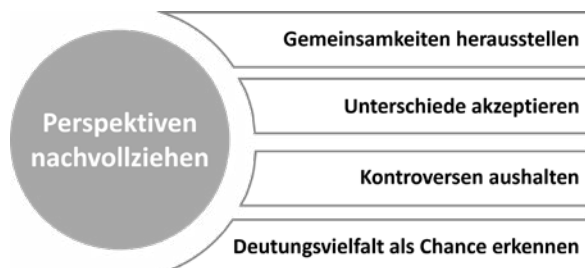


Abb. 3: Erweiterung des eigenen Perspektivhorizonts (eigene Darstellung)

Auf diese Weise ist soziales Aushandeln hier als eine Art Weiterdenken des Perspektivennachvollzugs zu verstehen und nutzbar zu machen.

3 Am Beispiel Bienen(sterven)

Zur Veranschaulichung des zuvor skizzierten Ansatzes wird das Beispiel Bienen(sterven) herangezogen. Im Sinne eines an den Lernenden orientierten Sachunterrichts (vgl. GDSU 2013) werden die Schüler*innen zu Beginn des Lernprozesses entsprechend zu ihren sachstrukturellen Vorstellungen beispielsweise aus den Logiken der Naturwissenschaften, der Geografie und der Ökologie befragt: Wie sehen Bienen aus? Welche Bienenarten gibt es? Wie entwickeln sich Bienen? Oder: Wie entsteht Honig? Wird der Aspekt Bienensterben fokussiert, wird möglicherweise auch die Frage gestellt, warum die Bienenpopulation zurückgeht und welche Auswirkungen dies haben kann (vgl. Kater-Wettstädt & Barth 2020, 83).

Für einen Unterricht, wie er oben skizziert wurde, bedarf es einer erweiterten Annäherung an das Phänomen Biene. Um ein differenzierteres Verständnis individueller Vorstellungen entwickeln zu können, werden zusätzlich gesellschaftlich geprägte Narrative herangezogen: Wie wird in den Medien, z. B. in Informationssendungen, sozialen Netzwerken und Sachbüchern, über die Biene bzw. das Bienensterben berichtet? Welche unterschiedlichen Sichtweisen und Positionierungen werden dort sichtbar? Wie wird zu Hause bei den Kindern darüber gesprochen? Die gesellschaftlichen Narrative, die sich in den Einstellungen und Haltungen, aber auch in den Vorstellungen und Erklärungen zeigen, sind wichtige Grundlagen für die konkrete Unterrichtsplanung. Der Überblick über die gesellschaftlichen und individuellen Perspektiven offenbart das Hintergrundwissen, das notwendig ist, um sowohl fremde Positionen zu verstehen als auch die eigenen reflektieren zu können. Sachunterrichtliches Lernen, welches persönliche Bezüge zum Inhalt, individuelle Vorstellungen und Haltungen bewusstmacht und hinterfragt, impliziert zwangsläufig auch soziales Aushandeln, denn die Schüler*innen setzen sich so kontinuierlich in Beziehung zum Unterrichtsgegenstand, als Subjekte in einer vielfältigen gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zum Phänomen Bienen(sterven) sollen exemplarisch einzelne Aspekte der verschiedenen Perspektiven skizziert werden (Abb. 4):

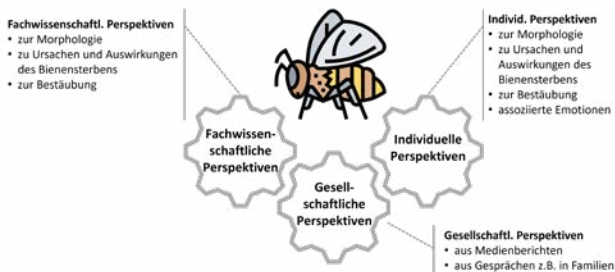


Abb. 4: Differenzierte Betrachtung des Phänomens „Bienen(sterven)“ anhand der individuellen, fachwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektiven (eigene Darstellung)

3.1 Gesellschaftliche Perspektive

Im gesellschaftlichen Diskurs sind unterschiedliche Narrative virulent. Dabei werden nicht nur bestimmte Einstellungen und Haltungen vermittelt, sondern auch Fachbegriffe oder Fakten oftmals anders verwendet als diese fachwissenschaftlich verstanden werden. Bienensterben findet in den Medien zunehmend Beachtung. Aktuelle Beispiele sind Fernsehsendungen wie *Markt* (vgl. Bühner 2024) oder *Brisant* (vgl. Hellmich 2024), die die Biene als wichtig und schützenswert darstellen. Sie geben alltagspraktische Hinweise, wie sich die Lebensbedingungen von Bienen im privaten Umfeld verbessern lassen, z. B. durch Empfehlungen für bienenfreundliche Blumen im Garten, den Verzicht auf chemische Pflanzenschutzmittel oder den Kauf von Biopflanzen.

Gleichzeitig werden in anderen Kontexten differenzierende Stimmen laut, etwa vom Insektenforscher Josef Settele anlässlich des Weltbienentages am 09.04.24 zur Problematik einer unreflektierten Imkerei:

„Die Honigbiene ist nicht bedroht. [...]. Wenn eine große Menge von Honigbienen durch die Imkerei reinkommt, gefährdet das die lokale Wildbienenfauna“ (Settele 2024).

Im unmittelbaren Lebensumfeld der Kinder (u. a. im familiären Kontext) können gegensätzliche Eindrücke entstehen. Beim gemeinsamen Aufenthalt auf der Terrasse wird die *Biene* möglicherweise als störend empfunden, weil sie das gemeinsame Essen unterbricht oder jemanden sticht. Dabei wird nicht selten die Biene mit einer Wespe verwechselt, was weitere Missverständnisse begünstigt.

3.2 Individuelle Perspektive von Lernenden

Christ und Dreesmann (vgl. 2022) fragten 421 Schüler*innen im Alter von 10 bis 14 Jahren nach ersten Assoziationen zu Wildbienen. Die Kategorien Honigbiene, Umwelt und Insekt wurden dabei am häufigsten genannt, negative Gefühle wurden doppelt so häufig assoziiert wie positive. Die Honigbiene wurde als wichtigstes Insekt zur Bestäubung angegeben, Biodiversität und Artenvielfalt wurden nicht mit der Wildbiene in Verbindung gebracht (vgl. Christ & Dreesmann 2022, 7). Bei den assoziierten negativen Gefühlen zeigten sich keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, positive Gefühle wurden eher von Jungen angegeben. Insgesamt zeigte sich ein gering ausgeprägtes Bewusstsein für die Verletzlichkeit von Wildbienen (vgl. ebd., 8).

Auch Lampert u. a. (vgl. 2018) zeigten, dass Bienen als Bestäuber für 10 bis 11-Jährige sehr präsent sind. Allerdings scheint es Unsicherheiten darüber zu geben, warum es zur Bestäubung kommt. Manche sahen diese als Aufgabe der Bienen an und schrieben ihnen eine absichtsvolle Handlung zu.

Andere gaben an, dass Bestäubung eher zufällig geschieht (vgl. Lampert u. a. 2018, 71f.).

Wiegels (vgl. 2019) und Baumann (vgl. 2023) haben in ihren Masterarbeiten ebenfalls Vorstellungen von Schüler*innen zu Bienen bzw. Bienensterben erhoben. In Bezug auf morphologische Eigenschaften von Bienen wurde deutlich, dass Bienen häufig als schwarz-gelb-gestreift beschrieben wurden. Diese Vorstellungen werden durch Medien wie z. B. die Kinderserie *Biene Maja* verstärkt (vgl. Baumann 2023, 66).

Als Ursachen des Bienensterbens werden in Studien häufig der Mensch sowie der Klimawandel benannt (vgl. Wiegels 2019, 139-145).

Bezüglich der Folgen des Bienensterbens äußerten die Schüler*innen unterschiedliche Einschätzungen. Einige maßen dem Phänomen nur geringe Bedeutung bei, da sie Bienen primär als Honigproduzenten verstehen (vgl. Baumann 2023, 63f.). Andere nahmen hingegen die ökologische Rolle der Biene als Bestäuber in den Blick und gaben an, dass es ohne Bienen nichts mehr zu essen gäbe (Wiegels 2019).

Ähnlich wie bei Christ und Dreesmann (2022) sind auch die emotionalen Reaktionen auf Bienen in den beiden Studien ambivalent. Während einige Kinder Bienen als störend empfinden und Angst davor haben, gestochen zu werden, beschreiben andere sie als sympathisch und schützenswert (vgl. Baumann 2023, 55f.; Wiegels 2019, 129).

3.3 Fachwissenschaftliche Perspektive

In Bezug auf die morphologischen Eigenschaften von Bienen ist wichtig, dass diese bräunlich oder gräulich gestreift sind im Gegensatz zu Wespen, die tief-schwarz und knallgelb sind. Weitere Unterscheidungsmerkmale sind der breitere Körper sowie die Härchen, der sogenannte „Pelz“ (Emge & Wenzel 2022, 1f.). Wichtige Ursachen des Bienensterbens sind der Einsatz von Pflanzenschutzmitteln sowie eine Folge des Klimawandels. Des Weiteren spielen Monokultur, genveränderte Pflanzen, Rückgänge der Bienenhaltung, der Einsatz von Pestiziden in der industriellen Landwirtschaft und Habitatverluste durch Siedlungs- und Infrastrukturausbau eine wichtige Rolle (vgl. Greenpeace 2023). Hauptverantwortlich für das massenhafte Bienensterben der europäischen Honigbienen ist allerdings eine Milbe (vgl. Rosenkranz u. a. 2010, 104).

Folgen des Bienensterbens ist die Gefahr unserer Nahrungssicherheit, da die Erträge vieler Nutzpflanzen stark schrumpfen würden. Außerdem bilden Bienen die wichtigsten Komponenten für die Gesunderhaltung der natürlichen Umwelt und sind entscheidend für die Artenvielfalt von Flora und Fauna (vgl. Voigt 2004, 113).

4 Konsequenzen für die Planung und Durchführung von Sachunterricht

Für die hier skizzierten Ideen richtet sich das Autor*innen-Team an der Didaktischen Rekonstruktion als Planungsrahmen für Unterricht aus. Hervorzuheben ist die konstruktivistisch begründete Gleichwertigkeit der gedanklichen Konstruktionen von Schüler*innen, Lehrkräften und Wissenschaftler*innen. Von besonderer Bedeutung ist dabei die fachliche Klärung, in der fachwissenschaftliche Erklärungen und Darstellungen konsequent aus einer Vermittlungsperspektive heraus analysiert werden. Unterrichtsgegenstand und -ziele sind auf der Grundlage der dabei erkennbaren Korrespondenzen zu rekonstruieren. Damit rückt verstehendes und bedeutungsvolles Lernen in den Mittelpunkt der Unterrichtsgestaltung, das im Spannungsfeld zwischen den subjektiven Lebenswelten der Lernenden und den – je nach Disziplin ebenfalls vielfältigen – wissenschaftlichen Weltdeutungen diskursiv entwickelt wird, ohne einer dieser Perspektiven hierarchisch den Vorrang zu geben (vgl. Dannemann u. a. 2021, 2).

Das Beispiel Bienen(sterven) verdeutlicht, dass eine einseitige fachliche Klärung aus einer einzelnen fachwissenschaftlichen Logik heraus der Komplexität des Inhalts nicht gerecht werden kann. Vielmehr erfordert sie eine erweiterte Annäherung, die gesellschaftliche, mediale und emotionale Dimensionen einbezieht und so sowohl fachlich fundierte als auch lebensweltlich bedeutsame Zugänge ermöglicht.

Die fachliche Klärung dient nicht nur der Erarbeitung der Sachstruktur, sondern auch der didaktischen Transformation wissenschaftlicher Erkenntnisse in wirksame Lernangebote. Beim Inhalt Bienen(sterven) bedeutet dies beispielsweise, zwischen Honigbienen und Wildbienen zu unterscheiden, Ursachen des Sterbens (z. B. Varroamilbe, Klimawandel, Monokulturen) differenziert zu betrachten und populäre Vereinfachungen (etwa aus Medien) zu hinterfragen. Ziel ist nicht die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern die Entwicklung tragfähiger Deutungsangebote, die anschlussfähig an kindliche Vorstellungen, öffentliche Kontroversen und fachwissenschaftliche Zusammenhänge sind.

Empirische Studien (s. o.) zeigen, dass Kinder häufig stereotype oder vereinfachte Vorstellungen von Bienen haben (etwa: *Biene = schwarz-gelb, Bestäubung ist Absicht der Biene, Biene produziert Honig*). Hinzu kommen emotionale Ambivalenzen zwischen Angst und Sympathie sowie mediengeprägte Bilder. Diese subjektiven Deutungen sind zentrale Ansatzpunkte für die Unterrichtsplanung. Daher steht die gezielte Erhebung der Vorstellungen

der Schüler*innen zum Unterrichtsgegenstand am Anfang des Planungsprozesses – beispielsweise durch Assoziationsaufgaben, Mindmaps oder Bildkarten.

Die gesellschaftliche Kommunikation über Bienen ist von vielfältigen Narrativen geprägt, die von der romantisierenden Darstellung der Honigbiene als schützenswert bis zur Kritik an der industriellen Imkerei reichen. Diese unterschiedlichen Deutungen prägen auch die Vorstellungen der Kinder. Didaktische Rekonstruktion bedeutet daher, solche medialen und alltagsbezogenen Diskurse bewusst zu thematisieren, um Kinder zu befähigen, Narrative kritisch zu prüfen, Unterschiede zwischen Alltagssprache und Fachsprache zu erkennen und ihre eigenen Positionen im Diskurs zu reflektieren.

5 Fazit

Die Didaktische Rekonstruktion zielt darauf, die fachwissenschaftliche Perspektive und die alltagsweltlichen Deutungen der Lernenden wechselseitig aufeinander zu beziehen, um auf dieser Basis Lernangebote zu konstruieren. Daraus folgt ein Unterricht, der verstehendes und bedeutungsvolles Lernen ermöglicht, indem er Lernende als aktiv Sinn konstruierende Subjekte begreift.

Die eingangs aufgeworfene Verknüpfung von fachwissenschaftlichem Lernen mit der Implementierung von Aspekten sozialen Lernens findet ihre Berechtigung in Herangehensweisen und Ansprüchen des Sachunterrichts. Die exemplarische Betrachtung des Inhalts (Bienen)sterben verdeutlicht, dass eine fundierte Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten im Unterricht nicht isoliert von der lebensweltlichen Erfahrungsdimension der Lernenden gedacht werden kann. Gerade im Fall der Biene, einem möglicherweise in der kindlichen Erfahrungswelt ambivalent besetzten Tier, zeigt sich, wie heterogen die emotionalen und sozialen Vorerfahrungen sein können, mit denen Schüler*innen an einen Unterrichtsgegenstand herantreten.

Durch die bewusste Verschränkung kognitiver, sozialer und affektiver Ebenen lässt sich ein Lernen ermöglichen, das sowohl fachliche Kompetenzentwicklung als auch personale Bildungsprozesse gleichermaßen in den Blick nimmt und somit soziales Lernen im Sinne eines sozialen Aushandelns zum integralen Bestandteil sachunterrichtlichen Lernens werden lässt.

Literatur

- Baumann, N. (2023): Lernen von und mit staatenbildenden Insekten – eine Interviewstudie zu Vorstellungen von Grundschulkindern über die Honigbiene (*Apis mellifera* L.). Unveröffentlichte Masterarbeit an der Universität Vechta: Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Bosse, U. (2012): Lernen an Phänomenen. In: *Grundschule aktuell* 119, 19-20.
- Bührer, S. (Produktionsleiter, 2024): Markt [Wirtschafts- und Verbrauchermagazin]. NDR. Online unter: <https://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/markt/Markt,sendung1440084.html> (Aufrufdatum: 27.06.25).
- Christ, L. & Dreesmann, D.C. (2022): SAD but True: Species Awareness Disparity in Bees Is a Result of Bee-Less Biology Lessons in Germany. In: *Sustainability*, 14, 2604 (15 Seiten).
- Dannemann, S.; Heeg, J. & Roux, Y. von (2021): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Rahmen und Impulsgeber für die Entwicklung von Fachdidaktik und Unterricht. Einführung in das Themenheft. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 4(2), 1-9.
- Emge, D. & Wenzel, V. (2022): Honigbiene und Wespe im Vergleich. *BU Praktisch – Das Online-Journal für den Biologieunterricht*, Bd. 5 (1). Online unter: <https://doi.org/10.11576/bupraktisch-4017> (Aufrufdatum: 23.06.2025).
- Fischer, H.-J. (2010): Die Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern. In: S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.): *Sachunterricht begründet planen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52-63.
- Flügel, A.; Kater-Wettstädt, L.; Kucharz D.; Pech D.; Schomaker C.; Schroeder R.; Simon T. & Skorsetz, N. (2024): Vielperspektivität – Reflexion eines Konstrukts didaktischen Denkens im Sachunterricht. In: *GDSU-Journal*.
- GDSU: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greenpeace e.V. (2023): Bienensterben – Was wäre, wenn? Online unter: <https://www.greenpeace.de/biodiversitaet/landwirtschaft/anbau/bienensterben> (Aufrufdatum: 26.06.2025).
- Gudjons, H. (2014): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hanisch, A.-K. (2017): *Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht: Eine Interventionsstudie in der Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Hellmich, S. (Redaktion, 2024): *Brisant [Fernsehmagazin]*. MDR, ARD.
- Kater-Wettstädt, L. & Barth, M. (2020): *Rettet die Bienen! Eine differenzierte Perspektive auf das Bienensterben*. In: M. Wulfmeyer (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht Grundlagen und Praxisbeispiele (Basiswissen Grundschule Bd. 43)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 77-92.
- Kahlert, J. (2022): *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, A. (1997): Kommunikativer Sachunterricht. In: D. Spindler & A. Christof (Hrsg.): *Schule ... und sie bewegt sich doch: Dokumentation der Ostfriesischen Hochschultage der GEW 1996*. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Univ. Oldenburg, Zentrum für Pädagogische Berufspraxis, 179-190.
- Kattmann, U.; Duit, R.; Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997): *Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN)* 3 (3), 3-18.

- Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2024): Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.2024), 7, Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf (Abrufdatum: 09.10.2025).
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2018): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: M. Kunter; J. Baumert; W. Blum; U. Klusmann; S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 85-113.
- Lampert, P.; Pany, P.; Scheuch, M.; Heidinger, C.; Kiehn, M. & Kapelari, S. (2018): „Mehr als nur Bestäubung“ – Schülervorstellungen zur Bestäubungsbiologie und deren Implikationen für den Unterricht. Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB) – Biologie Lehren und Lernen, 22(1), 64-79.
- Lipowsky, F. & Hess, M. (2019): Warum es manchmal hilfreich sein kann, das Lernen schwieriger zu machen: Kognitive Aktivierung und die Kraft des Vergleichens. In: K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.): Kreativität & Bildung – nachhaltiges Lernen. München: kopaed, 77-132.
- Must, T. (2023): Fremd? – Eine Frage der individuellen Perspektive. Überlegungen zu Alterität als perspektivenübergreifendes Prinzip bei der Erschließung fremder Lebenswelten. In: S. Schumann (Hrsg.): Erschließen und Verstehen. Die Bedeutung der Erschließung für Bildungsprozesse (Band IV: Gespräche im Sachunterricht). Münster: Waxmann, 409-426.
- Petillon, H. (2017): Soziales Lernen in der Grundschule – Das Praxisbuch. Weinheim: Beltz.
- Pekrun, R. (2006): The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. In: Educational Psychology Review, 18 (4), 315-341.
- Peschel, M.; Schomaker, C. & Goll, T. (2025): Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. In: C. Schomaker; M. Peschel & T. Goll (Hrsg.): Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-19.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (1994): Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe: Einführung und Überblick. In dies. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern u.a.: Huber. 9-36.
- Rosenkranz, P.; Aumeier, P. & Ziegelmann, B. (2010): Biology and control of Varroa destructor. Journal of invertebrate pathology 103), 96-119.
- Schroeder, R. (2019): Lebensweltorientierung im inklusiven Sachunterricht – Widersprüche in Theorie und Praxis. In: GDSU-Journal (9), 118-138.
- Schrumpf, F. (2022): Kinder thematisieren Differenz Erfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens. Wiesbaden: Springer.
- Settele, J. (2024): Weltbienentag: Biene ist nicht gleich Biene. Beitrag von MDR Wissen. Online unter: <https://www.mdr.de/wissen/biene-welttag-der-biene-100.html> (Aufrufdatum: 25.06.2025).
- Voigt, W. (2004): Walderkrankung – Artenrückgang – Klimawandel – Bienensterben. Berlin: Frieling.
- Wagenschein, M. (1968/2010): Verstehen lehren. Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch. Bern & Basel: Beltz.
- Wiegels, A. (2019): Bienensterben in den Vorstellungen von Zehntklässlern. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Universität Oldenburg: Unveröffentlichte Masterarbeit.

Autor:innen

Menger, Julia, Dr.

<https://orcid.org/0009000948788224>

Europa-Universität Flensburg/Institut für Sachunterricht

julia.menger@uni-flensburg.de

Otten, Michael

<https://orcid.org/0009-0003-9829-7630>

Universität Vechta/Sachunterricht

michael.otten@uni-vechta.de

Must, Thomas, Prof. Dr. Dr.

<https://orcid.org/0009-0007-1546-2485>

CBS-University of Applied Science/Grundschulpädagogik

t.must@cbs.de

Reimer, Monika, Dr.

<https://orcid.org/0009-0008-3373-076X>

Universität Vechta/Sachunterricht

monika.reimer@uni-vechta.de

Ulrike Beate Müller und Anja Seifert

Potenziale des Philosophierens mit Kindern für Soziales Lernen im (Sach-)Unterricht

Abstract

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit dem Potenzial des Philosophierens mit Kindern im Hinblick auf die Förderung des sozialen Lernens im Grundschul(sach)unterricht. Er gibt einen Überblick über grundlegende Methoden und Gesprächsformen des Philosophierens mit Kindern, betont die Entwicklung sozialer Kompetenzen in diesem Kontext und fasst internationale empirische Forschungsergebnisse zusammen. Der Beitrag stellt des Weiteren einen Bezug zur Rolle der Lehrperson und zur Lehrkräftebildung her und gibt einen Ausblick auf zukünftige Forschung.

Schlagworte: Philosophieren mit Kindern, Soziales Lernen, Sachunterricht, Ungewissheit, Lehrkräftebildung

1 Einleitung

Unsicherheit und Ungewissheit prägen auch das Leben und den Kontext der Kinder heute. In Anlehnung an Michalik (2025) ist die Fähigkeit zum Umgang mit Ungewissheit essenziell für die Diskussion um eine zukunftsfähige Bildung (vgl. ebd., 23). Philosophieren mit Kindern ermöglicht offene Bildungsprozesse und neue Formen der Interaktion (vgl. ebd., 31) für Wohlbefinden von Kindern als Individuen, aber auch als Teile einer Gemeinschaft im sozialen Kontext der Schule (vgl. Cassidy u. a. 2024). Das Soziale Lernen wird allmählich wieder neu entdeckt sowohl in der Erziehungswissenschaft, der (Grund)Schulpädagogik als auch in der Fachdidaktik, nachdem es bereits vor 50 Jahren bearbeitet wurde und die letzten Jahrzehnte allmählich in Vergessenheit geraten ist. Es gibt in der Gegenwartsgesellschaft, die als Transformationsgesellschaft und als superdiverse Gesellschaft und damit im Unterschied zu Gesellschaft in früheren Jahrzehnten beschrieben werden kann (vgl. El-Mafalaani u. a. 2025) genügend aktuelle Anlässe dafür, sich mit der Frage nach der Bedeutung des Sozialen Lernens in Schule und (Fach)Unterricht zu beschäftigen. Es handelt sich um einen Krisenmodus, in dem sich die Gegenwartsgesellschaft befindet und

der sich zudem auf eine ungewisse Zukunft bezieht. In der Sachunterrichtsdidaktik geht es damit zum einen um eine theoretische Auseinandersetzung mit der Frage nach der Bedeutung von Sachwissen sowie „Sachkompetenzen unter den Bedingungen aktueller Phänomene, wie z. B. Digitalität, Künstliche Intelligenz, Klimawandel, Kriege, Pandemien sowie der Fragilität und Pluralität von Lebensstilen und -welten“ (Peschel u. a. 2025, 9).

Die Bedeutung von Sachen bezieht sich im Sachunterricht hierbei auf naturbezogene, technische, alltagsbezogene und soziale Belange, es geht hier nicht nur um reale Gegenstände und Phänomene, sondern auch um soziale (vgl. Köhnlein 2015, 37).

Dem Sachunterricht kommt die zentrale Aufgabe zu, die soziale Entwicklung der Grundschulkinder zu fördern. Damit werden zwei Perspektiven relevant: Die pädagogischen Bemühungen der Lehrkräfte sind auf den Erwerb der sozialen Kompetenzen der Kinder ausgerichtet und aus der Perspektive der Kinder erfolgt das Soziale Lernen (vgl. Petillon 2015, 345). Unter Sozialem Lernen wird in Anlehnung an Beutel & Beutel (2022) ein intentional realisiertes Lehr-Lern-Geschehen mit dem Ziel, die sozialen Fähigkeiten von Schüler*innen zu verbessern, verstanden.

Das Philosophieren mit Kindern als Methode und als fächerübergreifendes Prinzip kann hierbei in direkter, also beabsichtigter und geplanter, wie in indirekter Weise mit Sozialem Lernen in Verbindung gebracht werden. Philosophieren mit Kindern ist begrifflich aus dem Griechischen abgeleitet, *Philos* (der Freund) und *Sophia* (die Weisheit), demnach *Freund der Weisheit*. Es wird seit den 1980ern als Unterrichtsprinzip im (Sach-)Unterricht verstanden (vgl. Brüning 2015; Michalik 2015, 2023; May-Krämer u. a. 2023). Philosophieren intendiert als pädagogischer und methodischer Ansatz die Förderung selbstständigen Denkens in der Auseinandersetzung mit anderen, um Gesprächsfähigkeit und Gesprächskultur zu entwickeln (vgl. Michalik 2022, 450). Es gibt in Anlehnung an Martens (2009) fünf Grundmethoden des Philosophierens mit Kindern, die unterschiedliche Ziele verfolgen, und verschiedene Gesprächsformen (vgl. Brüning 2015). Das Potenzial des Philosophierens mit Kindern für Soziales Lernen zeigt sich in verschiedenen internationalen Untersuchungen (vgl. als Überblick Michalik 2018), im deutschsprachigen Bereich ist diesbezügliche empirische Forschung noch weniger umfassend (vgl. Michalik 2022).

Zielstellung dieses Beitrags ist es, Potenziale des Philosophierens mit Kindern für Soziales Lernen herauszuarbeiten. Zunächst sollen verschiedene Grundmethoden und Gesprächsformen des Philosophierens mit Kindern zusammengefasst und mit Blick auf Soziales Lernen betrachtet werden. Anschlie-

ßend werden internationale empirische Befunde zum Sozialen Lernen durch Philosophieren mit Kindern präsentiert und diskutiert. Ein diesbezüglicher Blick auf die Lehrpersonenbildung wird des Weiteren angefügt. Abschließend wird ein Fazit gezogen.

2 Grundmethoden und Gesprächsformen des Philosophierens mit Kindern mit Blick auf Soziales Lernen

2.1 Grundmethoden und Gesprächsformen des Philosophierens mit Kindern

Philosophieren mit Kindern kann als eine Methode angesehen werden, sich mit Fragen allgemein und mit den Fragen der Kinder zu beschäftigen. Philosophieren mit Kindern, das im Bereich der Philosophie der praktischen Philosophie zugeordnet werden kann, ist hier sowohl innerhalb als auch außerhalb von Schule und Unterricht möglich (z. B. Ebers & Melchers 2006). Unter einem Philosophieren mit Kindern werden zentral *methodisch-geleitete Nachdenkgespräche* oder das *Nachdenken mit Kindern* (Schreier 1999) verstanden. Das Nachdenkgespräch muss nicht per se ein philosophisches Gespräch, das ergebnisoffen ist, sein, aber jedes philosophische Gespräch ist ein Nachdenkgespräch. Das Nachdenken im Gespräch wird hier nach Schreier (2001) als zentraler Zugang, als ein zentrales „Forum im Sachunterricht“ (ebd., 94) erachtet. Es handelt sich beim Philosophieren mit Kindern dabei um eine primär, aber nicht nur rein gesprächsorientierte Methode, die sich an den Ausgangsvoraussetzungen der Kinder als Zielgruppe orientiert und sowohl weniger strukturierte als auch strukturierte Gesprächsformen umfasst (vgl. Aicher-Jakob & Seifert 2024).

Bereits am Anfang des 20. Jahrhunderts gab es im Zuge der Reformpädagogik Interesse am Ausdruck der Kinder und deren Fragen. Dennoch kam ein spezifischer Ansatz des Philosophierens mit Kindern erst über die US-Amerikaner Gareth Matthews und Matthew Lipman und deren Arbeiten der 1970er/1980er Jahre nach Deutschland. Vor allem hat hier Ekkehard Martens (z. B. 1999) den Ansatz des Philosophierens mit Kindern in Deutschland populär gemacht. Im Vergleich zu Lipmans Ansatz (z. B. 2003) kann der von Matthews (z. B. 1989; 1991) als offener und partizipativer beschrieben werden. Dieser steht für den Ansatz eines Philosophierens *mit* Kindern im Gegensatz zu einem Philosophieren *für* Kinder. In diesem Ansatz können Gespräche ergebnisoffen und in einer egalitären Weise (auf *Augenhöhe*) in einem direkten Anschluss an Kinderfragen oder im Anschluss an eine Geschichte stattfinden. Der zweite Ansatz des Philosophierens *für* Kinder nach Lipman (z. B. 2003)

hingegen bezieht sich methodisch-didaktisch eher auf von der Lehrkraft genau geplante Lehrgänge und vorab formulierte Lernziele des Philosophierens mit Kindern. Es geht stärker um den Ausbau der Fähigkeiten des Argumentierens, um eine formale Logik und kognitiv angelegte Begründungen (vgl. Aicher-Jakob & Seifert 2024).

Die Ansätze von Matthews und von Lipman wurden hierbei in den letzten Jahrzehnten weiter aufgegriffen, aber auch modifiziert. So lässt sich etwa in der Weiterentwicklung des Lipman-Ansatzes die Methode *Community of Philosophical Inquiry* (vgl. Ansatz der Studien in Kap. 3) als eine strukturierte Gesprächsvariante beschreiben, bei der die Befragung als eine durch die Lehrkraft geleitete Form des Erkundens dient. Es geht in einem ko-konstruktivistischen Sinne um das gemeinsame Herstellen von Bedeutung (vgl. de Boer 2018). Die Methoden, die beim Philosophieren mit Kindern eingesetzt werden, lassen sich mit Martens (2009) und Brüning (2015) einteilen in 1.) phänomenologische Methoden, die sich schwerpunktmäßig auf Beobachten sowie Fühlen und Wahrnehmen konzentrieren, 2.) hermeneutische Methoden mit dem Bezug auf Texterschließung, Verstehen und Deutung, 3.) analytische Methoden mit einem Fokus auf der Klärung von Begriffen, 4.) dialektische Methoden mit einem Bezug zu lebensweltlichen Themen sowie zu der sokratischen Gesprächsmethode und 5.) spekulative Denkmethoden, wozu Gedankenexperimente gehören. Diese Methoden können nach Martens (2009) in der didaktischen Umsetzung aufeinander aufbauend sein und variiert werden. Gespräche lassen sich hierbei durch Kinderfragen oder durch bestimmte Medien wie ein Bilder- oder Kinderbuch initiieren. Brüning (2003) unterscheidet hierbei bei den Medien, die beim Philosophieren mit Kindern eingesetzt werden, zwischen symbolisch-verbalen Medien (z.B. Romane, Gedichte, Märchen) sowie visuellen Medien (z.B. Filme oder Bilder). Im Bereich der (Grundschul-)Fachdidaktiken ist nicht eine einheitliche Auseinandersetzung mit dem Philosophieren mit Kindern zu finden, sondern mit Bezug auf die jeweilige Fachdidaktik verschiedene. Neben Fächern wie Deutsch, Kunst, Ethik oder Religion, die der Philosophie nahestehen, findet das Philosophieren mit Kindern in der Grundschule insbesondere im Sachunterricht einen didaktischen Bezugspunkt, da es hier nicht nur um die Vernetzung von fachlichen Perspektiven, sondern auch um die Kinderperspektive und die Trias Kind, Sache, Welt (vgl. GDSU 2013; Köhnlein 2015) geht. Innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik gibt es eine intensive Auseinandersetzung auf der methodisch-didaktischen Ebene damit, mit welchen Gesprächsformen und Zugängen ein Philosophieren mit Kindern (vgl. z.B. Michalik 2013; 2015) eine Umsetzung erfahren kann. Das Philosophieren mit Kindern findet häufig in Kreisgesprächen statt. Es handelt sich dabei sowohl um ein fächerübergreifendes Prinzip als auch um eine häufig eingesetzte Methode (z.B. Seifert 2010), die in re-

formpädagogischer Tradition steht (vgl. Aicher-Jakob & Seifert 2024). Die verschiedenen Gesprächsformen, die beim Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht eingesetzt werden können, unterscheiden sich hierbei im Hinblick auf den Grad an Strukturiertheit und der sozialen Anordnung in Kleingruppen oder Großgruppen. So können im Unterricht Zwiegespräche zwischen zwei Schüler*innen stattfinden, Gespräche in Kleingruppen und in größeren Gruppen, die ohne die Lehrkraft stattfinden, und Gespräche im Plenum, die von der Lehrperson organisiert werden. Neben der starken Bezugnahme auf sprachliche methodische Zugänge, die in Zwiegesprächen im Tandem oder in Kleingruppen ihre Umsetzung finden können, können Methoden, die aus der Musikpädagogik, Tanzpädagogik oder Theaterpädagogik stammen, eingesetzt werden.

2.2 Grundmethoden und Gesprächsformen und ihr Potenzial für Soziales Lernen im Sachunterricht

Es geht beim Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht um ein methodisch geleitetes gemeinsames Nachdenken mit den Schüler*innen (vgl. Schreier 1999), das auf unterschiedlichen Ebenen das Soziale Lernen der Kinder fördert. Das Soziale Lernen findet beim Philosophieren mit Kindern seinen Ausdruck zentral darin, dass Kinder „lernen, ihren eigenen Standpunkt präzise und fair zu vertreten und dem Gegenüber ebenfalls Gehör zu schenken“ (Frey 2017, 253). Soziales Lernen findet beim Philosophieren mit Kindern zum einen dadurch statt, dass gemeinsam Bedeutungen konstruiert werden, philosophische Themen wie (Un)Gerechtigkeit, Krieg, Anderssein etc. zuhörend und empathisch thematisiert werden und damit stets verwoben mit Dialog-, Deutungs- sowie Urteilskompetenzen (z.B. Martens 1999, 59f.) auch die sozialen Kompetenzen in den Nachdenkgesprächen gefördert werden. Das philosophische Gespräch zeichnet sich gegenüber einem (reinen) Fachgespräch durch seine prinzipielle Ergebnisoffenheit und durch den Austausch unterschiedlicher Perspektiven und Deutungsmöglichkeiten aus (z.B. Michalik 2022, 450f.). Soziales Lernen beim Philosophieren mit Kindern findet zum anderen auch dadurch statt, dass die Regeln und Abläufe des Philosophierens mit Kindern gemeinsam abgesprochen und dann in der Folge eingehalten werden müssen. Das Philosophieren mit Kindern im Unterricht wird im Hinblick auf die intentionale methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts bearbeitet, die sich u.a. mit der Kompetenzerweiterung durch ein Philosophieren mit Kindern im Unterricht, zu der auch die sozialen Kompetenzen gehören, beschäftigt. Zum anderen kann auf der Forschungsebene zu Kindern und zu Kindheit das Philosophieren mit Kindern auch als ein wichtiger Zugang zur Perspektive der Kinder (z.B. Gansen 2005, 173ff.) einen Einsatz

finden. Beim Philosophieren mit Kindern handelt es sich um ein dialogisches Gespräch mit Bezug auf philosophische Themen. Zum Beispiel kann in einem gemeinsamen Nachdenkgespräch über Glück, Armut, Krieg, Frieden, alle- samt Themen, die einen direkten oder indirekten Bezug zum Sozialen haben, nachgedacht werden.

3 Internationale empirische Befunde zum Sozialen Lernen durch Philosophieren mit Kindern

Aufbauend auf den grundlegenden Begriffsklärungen und verschiedenen Grundmethoden und Gesprächsformen ist es Ziel dieses Abschnitts, Verbindungslinien zwischen dem Philosophieren mit Kindern und Aspekten des Sozialen Lernens insbesondere mittels empirischer internationaler Studien sichtbar zu machen. Es gibt viele internationale Studien, die Wirkungen des Philosophierens mit Kindern auf akademische Fähigkeiten, kritisches Denken und Sprachverständnis untersucht haben. Zu Zusammenhängen von emotionaler und sozialer Kompetenzentwicklung von Kindern mit/durch Philosophieren mit Kindern gibt es vorwiegend konzeptionelle Beiträge und qualitative Untersuchungen, aber nur wenige quantitative Untersuchungen (effect studies) (vgl. Asgari u.a. 2023; Mostert 2022).

Cassidy u.a. (2024) haben in einer kleinen schottischen Untersuchung anhand einer Serie der *Community of Philosophical Inquiry (CoI)* festgestellt, dass Philosophieren mit Kindern zu einem Wohlbefinden von Kindern als Individuen, aber auch als Teile einer Gemeinschaft beitragen können. In ihrer untersuchten Grundschulklasse haben sie u.a. die Faktoren Partizipation, Dynamiken von Interaktionen, emotionale Responsivität, Zuhören und Vertrauen als bedeutsam für das kindliche Wohlbefinden identifiziert. Fokussiert man etwas genauer auf verschiedene Aspekte Sozialen Lernens im Kontext von Philosophieren mit Kindern, so decken Studien verschiedene Zusammenhänge auf. Es wurden hierfür Befunde zu Untersuchungen ausgewählt, welche eine Entwicklung von sozialen Fähigkeiten (vgl. Beutel & Beutel 2022) im Zusammenhang mit Philosophieren mit Kindern analysiert haben. Eine Reihenfolge der beschriebenen Studien wird hierbei von personalen hin zu dialogischen und responsiven Kompetenzen angestrebt, ist aber aufgrund der Vermischung dieser Aspekte in den verschiedenen Untersuchungen nicht ganz konsequent möglich.

In einer kanadischen quantitativen Untersuchung mit Intervention- und Kontrollgruppe (N = 233) haben Asgari u.a. (2023) über acht Wochen hinweg zehn Klassen mit durchschnittlich zwölfjährigen Schüler*innen nach dem philosophischen Prinzip der *CoI* befragt. Es konnten keine Unterschiede zwischen Intervention- und Kontrollgruppe bezüglich selbstberichteter Empa-

thie, Perspektivübernahme oder Uneigennützigkeit ausgemacht werden. Als ein auffälliger Zusammenhang wurde allerdings festgestellt, dass Schüler*innen der Interventionsgruppe ihre Empathie als signifikant höher angaben als Schüler*innen der Kontrollgruppe, wenn ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen von der Lehrperson vor der Intervention bereits als recht hoch eingeschätzt wurden. Dieser Befund spricht dafür, dass gewisse Grundkompetenzen von Kindern hilfreich sind, um besonders durch Philosophieren zu profitieren (vgl. ebd., 37).

In Taiwan dokumentierte Wang (2020, 26ff.) Fortschritte von elfjährigen Schüler*innen einer Klasse mit wöchentlichem Philosophieren über mehrere Monate mithilfe von qualitativen und quantitativen Methoden. Anhand von wiederholten schriftlichen Befragungen der Kinder mit einer fünfstufigen Likert-Skala zur Selbsteinschätzung des eigenen Verhaltens in Gesprächen wurden ein ansteigender gegenseitiger Respekt, eine ansteigende Bereitschaft des Zuhörens und ein verbessertes gegenseitiges Verständnis deutlich. Ein Beleg der quantitativen Daten und ein tieferes Verständnis, dass und warum die Kinder sich bezüglich der genannten Aspekte weiterentwickelt haben, wurde durch die Antworten der Kinder auf offene Fragestellungen deutlich: „When I was in fourth grade, I didn't understand what it means to respect others. I used to be very straightforward, and I might have made other people feel disrespected. But now, before I state my opinion, I always pause, and first consider whether I am being respectful“ (Wang 2020, 27).

In einer qualitativen Studie in Schweden haben Niklasson u.a. (1996) auf Langzeiteffekte von intensivem Philosophieren mit Kindern fokussiert und dabei eine größere Offenheit für andere Standpunkte bei Kindern mit Erfahrung im Philosophieren festgestellt. Sie haben hierfür mit vier sechsten Klassen philosophiert und das Kommunikationsverhalten und die Qualität der Argumentation dokumentiert. Eine der Klassen hatte bis zweieinhalb Jahre vor der Untersuchung über drei Jahre hinweg wöchentliche Philosophiestunden. Auch wenn die Kinder einer der Kontrollklassen, die bewusst ausgewählt einen zumeist akademischen Hintergrund aufwiesen, hohes Interesse und Engagement an den philosophischen Gesprächen zeigten, haben die Kinder der Versuchsklasse sich gegenseitig besonders gut zugehört und die Argumente der anderen genutzt und weiterentwickelt. Sowohl eine besondere Offenheit, als auch ein gegenseitiges Zuhören, Aufeinander-Eingehen und sich entwickelndes gemeinsames Argumentieren konnte bei den mit Philosophieren vertrauten Kindern beobachtet werden.

Aus Island berichtet Pálsson (1996) über Auswertungen zu sechs wöchentlichen Philosophiergruppen mit jeweils ca. zehn Fünftklässler*innen über einen Zeitraum von einem halben Jahr. Bezüglich der Zielstellung des Projekts, inwieweit die Kinder für eine aktive Teilnahme in einer demokratischen Gesell-

schaft trainiert wurden, gaben die durchführenden Lehrpersonen an, dass die besonders redefreudigen Kinder lernten, die Meinungen anderer zu respektieren und dass die eher stillen ihre eigenen Meinungen formten und schrittweise in die Diskussion einstiegen. Kinder der Untersuchung gaben ihrerseits mehrheitlich an, dass sie die Meinungen anderer nach dem Philosophieren leichter akzeptieren (62,5 %), dass es ihnen dabei geholfen hat, die anderen Kinder besser zu verstehen (52,5 %) und dass es ihnen geholfen hat, sich auszudrücken (64,9 %). Hinsichtlich einer weiteren Zielstellung, das soziale Zusammensein der Kinder zu verbessern und Konflikte zu reduzieren, haben die Lehrpersonen keine Veränderungen in täglichen Interaktionen der Kinder beobachtet. Sie schlussfolgerten aber, dass die Kinder mehr über gute Bedingungen für gute Interaktionen wissen, aber (noch) nicht fähig dazu sind, diese (immer) anzuwenden (vgl. ebd., 24).

Auch Siddiqui u.a. (2017) führen aus England Befunde auf zu verbessertem Sozial- und Gesprächsverhalten bei Schüler*innen der vierten bis sechsten Klasse der Grundschule durch Philosophieren mit Kindern über einen Zeitraum von ca. eineinhalb Jahren (vgl. ebd., 16). In ihrer groß angelegten Studie mit ca. 2.700 Kindern (ca. 1.100 Kinder in der Interventionsgruppe und 1.600 Kindern in der Vergleichsgruppe) zeigten die selbstberichteten Ergebnisse der Kinder der Philosophieren-Gruppe eine größere Empathie, Zusammenarbeit und bessere Kommunikationsfähigkeiten. Bei Kindern mit einem niedrigen Sozialstatus waren die genannten Unterschiede noch deutlicher. Lehrpersonen in der Studie gaben eine positive Entwicklung bei Kindern der Interventionsgruppe hinsichtlich ihres Zutrauens beim Hinterfragen und Argumentieren an (vgl. ebd.).

Im deutschsprachigen Raum sind die empirischen Erkenntnisse zum Philosophieren mit Kindern noch nicht sehr umfassend (vgl. Michalik 2018), demnach auch nicht im Zusammenhang mit Sozialem Lernen. Müller (2025; 2024) hat erste Erkenntnisse zum Philosophieren mit Kindern in Kreisgesprächen aus Perspektive von Studierenden, welche die Gespräche in der Grundschule durchgeführt haben. Das Potenzial des Philosophierens mit Kindern für gemeinsames Argumentieren und Diskutieren wurde anhand von Antworten auf offene und geschlossene Fragen deutlich. Auf eine offene Frage dahingehend, inwieweit die Kinder durch die Kreisgespräche profitiert haben, wurden (u.a.) Aspekte genannt, die gegenseitiges Zuhören und einen Umgang mit gemeinsamen Regeln adressieren, wie folgende Zitate illustrieren: „Sehr profitiert, einfach auch gehört werden bzw. sich gehört fühlen“ (Student*in KA05; Müller 2024, 11); „Kommunikation miteinander (Soziale Kompetenzen): einander ausreden lassen und zuhören“ (Student*in ST02); „Sie haben neben inhaltlich tieferer Auseinandersetzung auch etwas über das soziale Mitein-

ander im Kreis gelernt. Dazu gehören auch Gesprächsregeln und das Hineinversetzen in andere Personen“ (Student*in MA08; vgl. auch Müller 2025). Die Befunde sind aufgrund des geringen Stichprobenumfangs (19, einmalig durchgeführte Kreisgespräche mit Pre-Post-Angaben von n = 50 Studierenden) und der Perspektive der Studierenden sehr vorsichtig zu interpretieren, können aber Implikationen für diesbezügliche weitere Forschung ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass internationale empirische Studienbefunde auf erhöhten gegenseitigen Respekt, Zuhören, eine gesteigerte Empathie und größere Offenheit für andere Standpunkte und auf ein sich entwickelndes gemeinsames Aufeinander-Eingehen, Argumentieren und Diskutieren durch Philosophieren mit Kindern hinweisen. Die zusammengefassten Befunde adressieren demnach Komponenten des Sozialen Lernens wie gegenseitiges Zuhören und Dialogkompetenzen, wie sie auch bei Frey (2017) und Martens (1999) als Zielperspektiven des Philosophierens mit Kindern formuliert wurden. Möglicherweise ist das Philosophieren als Methode insbesondere bei der Unterstützung von Kindern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status gut geeignet, wie die genannten Befunde von Siddiqui u.a. (2017), aber auch z. B. von Ghdiri Bidhendi & Mirzamani Bafghi (2024) andeuten.

Ausblickend kann herausgestellt werden, dass das Philosophieren mit Kindern auf weiterführende Chancen und Potenziale für das soziale Zusammenleben hinweist. Cassidy (2016) sieht insbesondere das Potenzial für Kinderrechtsbildung, Jon (2024) intendiert eine stärkere Einbindung des Philosophierens mit Kindern in traditionellen Grundschulen für Hong Kong als demokratische Gesellschaft. Siddiqui u.a. (2017, 6) konstatieren ausblickend zu ihren Befunden: „P4C can be a useful approach in overcoming the challenges of disruption in the classroom, and even bullying and other anti-social behaviours“. Wang (2020) berichtet in einer Fallstudie über einen Schüler, der zu Beginn von vielen anderen Kindern der Klasse nicht gemocht und teilweise verspottet wurde und welcher sich im Laufe des Philosophierprozesses besser verstanden fühlte.

Über diese formulierten Chancen des Philosophierens zur Verbesserung von Unterrichtsstörungen, Mobbing und weiteren nicht-sozialen Verhaltensweisen hinaus argumentiert Fletcher (2020) basierend auf theoretischen Annahmen und aus ihrer Erfahrung heraus, dass das Philosophieren mit Kindern großes Potenzial zur Destabilisierung von stereotypischen Konzepten und zur Prävention von Extremismus hat. In der kleinen taiwanesischen Studie zeigte sich anhand von wiederholten Befragungen von Kindern während der Intervention mit wiederholtem Philosophieren eine steigende Bereitschaft der Kinder, ihre Vorurteile zu reduzieren (Wang 2020). So verweisen auch Conrad u.a. (2018) darauf, dass es durch ein regelmäßiges Philosophieren mit Kindern zu einer

Verminderung diskriminierender Stereotypen und zu mehr Offenheit gegenüber Fremden und Anderen kommen kann (vgl. auch Seifert 2023b).

Von daher ist weitere internationale Forschung, insbesondere auch mit Kindern in den ersten Klassen der Grundschule bedeutsam, zumal vorwiegend Studienbefunde zu älteren Grundschulkindern oder beginnenden Sekundarschulkindern – bezogen auf das deutsche Schulsystem – vorhanden sind. Kritisch für die Vergleichbarkeit internationaler Studien stellt Mostert (2022) heraus, dass es eine große Vielzahl an Umsetzungen von Philosophieren für bzw. mit Kindern gibt und dass viele Studien nur wenig konkrete Einblicke in die tatsächliche Umsetzung ihrer genutzten Lehr- und Lernaktivitäten geben. Er empfiehlt von daher für künftige Forschung, Aktivitäten der Interventions- und Kontrollgruppe und die Vorbereitung der Lehrpersonen detailliert zu beschreiben, die Erarbeitung eines internationalen Rahmens für die Beschreibung philosophischer Aktivitäten und das Durchführen von diesbezüglichen Studien auch außerhalb von Schule (vgl. ebd., 54f.).

Zur Implementierung von Philosophieren mit Kindern stellen Jon (2024) und Lam (2023; 2019) die Bedeutsamkeit der Lehrpersonenbildung heraus, um bei Lehrpersonen die Fähigkeit zur Gestaltung einer angemessenen Klassenraumatmosphäre für philosophische Diskussionen auszubilden. Die Lehrpersonenbildung soll im Folgenden diesbezüglich etwas differenzierter betrachtet werden.

4 Implikation des Philosophierens mit Kindern im Kontext Sozialen Lernens für die Lehrpersonenbildung

Beim Philosophieren mit Kindern kann von einem Unterrichtsprinzip oder einer Unterrichtsmethode ausgegangen werden, zudem lässt es sich als eine pädagogische Haltung auffassen (vgl. Duncker & Uhlig 2018). „Das Philosophieren mit Kindern bietet Raum für offene Bildungsprozesse und für neue Formen der Begegnung und Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und ist daher auch unmittelbar relevant für die Frage, wie Lehrkräfte aus- und fortgebildet werden können, um sich auf Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns einzulassen“ (Michalik 2023, 31). Korrespondierend mit dem Ansatz des Philosophierens mit Kindern nach Matthews (1989; 1991), der im Englischen als *Philosophy for children* – häufig abgekürzt als *P4C* – beschrieben wird, geht eine Veränderung der Lehrkraft einher. Die Lehrperson nimmt sich im Nachdenkgespräch in ihrer Rolle als Lehrende bzw. Belehrende zurück und übernimmt eine stärker moderierende Funktion.

Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht bezieht sich als Methode im fachbezogenen oder fächerübergreifenden Unterricht nicht nur auf die Grund-

schüler*innen, sondern auch auf die Lehrer*innen und deren Einstellungen sowie Orientierungen. Damit ist das Philosophieren mit Kindern auch in einer doppelten didaktischen Sicht interessant für die Lehrpersonenbildung. Angehende Lehrer*innen lernen in entsprechenden hochschuldidaktischen Seminaren zum Philosophieren mit Kindern Gesprächsmethoden und didaktische Ansätze für die Arbeit mit den Kindern im Sachunterricht kennen, um deren fachliche und überfachliche Kompetenzen, zu denen zentral die personalen und sozialen Kompetenzen gehören, zu fördern. Das Philosophieren mit Kindern kann im Rahmen von Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen unterschiedlich eingesetzt werden.

Zu den berufsbiographischen Bezügen und zur Veränderung der eigenen Lehrer*innenrolle haben etwa Bleisch und Bietenhard (2018) geforscht. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen, dass es von der Lehrkraft und den jeweiligen handlungsleitenden Überzeugungen abhängt, ob die Methode des Philosophierens mit Kindern eingesetzt wird und ob bzw. in welcher Weise ein freies Gespräch mit Kindern initiiert wird, das etwa an eine Geschichte oder eine Kinderfrage anknüpft (vgl. Bleisch & Bietenhard 2018, 31). Kinderfragen als Fragen, die in der Klasse gesammelt werden, eignen sich als Ausgangspunkt für philosophische Kreisgespräche in der Schule und in der Hochschule (vgl. May-Krämer u.a. 2023) im Kontext der Lehrkräftebildung, hier insbesondere auch im Bereich der schulpraktischen Studien (vgl. Seifert 2023a). Lam (2023) konstatiert basierend auf eigenen und auf vorherigen Befunden, dass Lehrpersonen durch Philosophieren mit Kindern selbst reflektierter werden und ihre Wahrnehmung der Kompetenzen der Kinder und ihre eigene Pädagogik verändert werden. In ähnlicher Weise hat Akkocaoğlu Cayir (2018) anhand von eigenen Befunden herausgefunden, dass sich bei angehenden Lehrpersonen die Wahrnehmung von Kindheit und Philosophie positiv verändert hat. Er fand allerdings auch heraus, dass sie Schwierigkeiten zeigten, Fragen zu stellen und Diskussionen durchzuführen. Basierend auf den eigenen Erkenntnissen weist er dementsprechend darauf hin, dass angehende Lehrpersonen philosophisches Wissen vermittelt bekommen sollten, Diskussions- und Frageprozesse analysieren und Möglichkeiten zu Praxis, Selbstbewertung und Feedback erhalten sollten (vgl. Akkocaoğlu Cayir 2018).

5 Fazit und Ausblick

Abschließend kann festgehalten werden, dass die theoriebezogenen Bearbeitungen und die vorhandenen empirischen Belege in diesem Feld zeigen, dass das Philosophieren mit Kindern Bezüge zum Sozialen Lernen aufweist, explizit und implizit Soziales Lernen zum Gegenstand macht und soziale Kompetenzen, zu denen auch Problem- und Konfliktlösekompetenzen gehören, fördern

kann. Das Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht bezieht sich nicht nur auf Soziales Lernen auf der Ebene der Schüler*innen, sondern es berührt gleichermaßen die Frage der Beziehungsgestaltung zwischen den Lehrer*innen und ihren jeweiligen Schüler*innen. Es berührt auch die Frage, in welcher Weise das Soziale Lernen der Kinder planbar ist und wie offen Lehrpersonen sind für die individuell unterschiedlichen Lernprozesse der Schüler*innen. Die zusammengefassten internationalen Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass weitere, vor allem längsschnittliche, internationale Forschung notwendig ist, um das Potenzial des Philosophierens mit Kindern in der Grundschule für Soziales Lernen im demokratischen Zusammenleben in unsicheren Zeiten evidenzbasiert nachzeichnen zu können. Mostert (2022) stellt die internationale Relevanz von zukünftiger Forschung zu langfristig angelegtem Philosophieren und zu nicht-kognitiven Effekten durch Philosophieren heraus „as they are particularly relevant within the understanding of philosophy as a creative task, as communal activity and as a way of life“ (ebd., 55). Demnach und in Anlehnung an Cassidy u.a. zeigt das Philosophieren mit Kindern bedeutsame Potenziale für das Wohlbefinden von Kindern als Individuen, aber auch als Teile einer Gemeinschaft (vgl. Cassidy u.a. 2024) und dementsprechend auch für die Gemeinschaft insgesamt.

Literatur

- Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (2024): Kommunikation und Partizipation in Schule und Unterricht. Paderborn: UTB.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2018): Philosophy for Children in Teacher Education: Effects, Difficulties, and Recommendations. In: International Electronic Journal of Elementary Education 11 (2), 173–180.
- Asgari, M.; Whitehead, J.; Schonert-Reichl, K.A. & Weber, B. (2023): The impact of philosophy for children (P4C) on middle school students' empathy, perspective-taking, and autonomy: preliminary outcomes. In: Analytic teaching and philosophical praxis 43 (1), 26–44.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2022): Soziales Lernen. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: BpB, 196–203.
- Bleich, P. & Bietenhard, S. (2018): Biographie, Überzeugungen, Unterrichtskonzepte: Lehrpersonen erläutern ihre Zugänge zu Religionsthemen. In: ZFRK/RDSR 6, 28–50.
- Brüning, B. (2015): Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Berlin: LIT.
- Brüning, B. (2003): Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien des Philosophierens. Weinheim: Beltz.
- Cassidy, C. (2016): Promoting Human Rights through Philosophy with Children. In: Journal International Journal of Childrens Rights 24 (3), 499–521. Online unter: <https://doi.org/10.1163/15718182-02403001> (Abrufdatum: 28.03.2025).
- Cassidy, C.; Marwick, H.; Dwyer, C. & Lucas, E. (2024): Creating a learning environment conducive to children's well-being through philosophy with children in a Scottish classroom, In: Education 3–13, 52 (5), 635–647, Online unter: <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2125333> (Abrufdatum: 12.02.2025).

- Conrad, S.-J.; Mathis, Ch. & Cassidy, C. (2018): Philosophieren mit Kindern ist aktive Demokratie. In: B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer Verlag, 137–154.
- de Boer, H. (2018): ‚joint meaning making‘ im Forschungsdiskurs zu philosophischen Gesprächen mit Kindern. In: H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 33–46.
- Duncker, L. & Uhlig, B. (Hrsg.) (2018): Haltung – Prinzip – Zweifel. Philosophieren mit Kindern als pädagogische Grundhaltung und Unterrichtsprinzip. München.
- Ebers, Th. & Melchers, M. (2006): Praktisches Philosophieren mit Kindern. Konzepte, Methoden, Beispiele. Berlin: LIT.
- El-Mafaalani, A.; Kurtenbach, S. & Strohmeier, K. (2025): Kinder. Minderheit ohne Schutz: Köln: Kiwi.
- Fletcher, N. (2020): Destabilizing stereotyped concepts in childhood: Some opportunities and risks of philosophy for children as an aid to PVE. In: Prospects, 48, 61–78. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09446-0> (Abrufdatum: 28.03.2025).
- Frey, K. (2017): Philosophieren mit Kindern. Was das Denken der Kinder uns lehren kann. In: F. Heinzl (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main, 246–255.
- Gansen, P. (2005): Kindliches Denken in symbolischen Kontexten – Kinderphilosophie als Methode der pädagogischen Kinderforschung. In: L. Duncker & A. Nießeler (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter. Münster: LIT, 167–206.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU] (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ghdiri Bidhendi, Z. & Mirzamani Bafghi, S. M. (2024): Efficacy of Philosophy Training for Children on the Social Responsibility and Ethical Intelligence of 9-12-Year-Old Children. In: Journal of Applied Psychological Research, 15 (4), 147–161. Online unter: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.344560.644301> (Abrufdatum: 28.03.2025).
- Jon, H.S. (2024): Is the implementation of Philosophy for children in primary school beneficial to the moral and civic education in Hong Kong? In: Cogent Education, 11 (1), Online unter: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2313367> (Abrufdatum: 28.03.2025).
- Köhnlein, W. (2015): Sache als didaktische Kategorie. In: J. Kahlert; M. Fölling-Albers; M. Götz; A. Hartinger; S. Miller & St. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 36–40.
- Lam, C-M. (2023): A philosophy for children approach to professional development of teachers. In: Cambridge Journal of Education, 53 (1), 1–17. Online unter: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2056143> (Abrufdatum: 28.03.2025).
- Lam, C-M. (2019): Integrating philosophy into English curriculum: The development of thinking and language competence. In: The Journal of Educational Research, 112 (6), 700–709. Online unter: <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1696273> (Abrufdatum: 28.03.2025).
- Lipman, M. (2003): Thinking in Education. New York: Cambridge University Press.
- Martens, E. (2009): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert.
- Martens, E. (1999): Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart: Reclam.
- Matthews, G. B. (1991): Denkproben. Philosophische Ideen jüngerer Kinder. Berlin: Freese.
- Matthews, G. B. (1989): Philosophische Gespräche mit Kindern. Berlin: Freese.
- May-Krämer, S.; Michalik, K. & Nießeler, A. (2023): Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- May-Krämer, S.; Must, Th. & Seifert, A. (2023): Fragen als Zugang zur Welterschließung Philosophieren mit Kindern im Unterricht und in der Lehrer*innenbildung. In: S. Schumann (Hrsg.): Erschließen und Verstehen. Die Bedeutung der Erschließung für Bildungsprozesse. Münster: Waxmann Verlag, 371–392.
- Michalik, K. (2025): Ungewissheit als Herausforderung und Chance für das Lehren und Lernen im Sachunterricht. In: C. Schomaker; M. Peschel & T. Goll (Hrsg.): Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–36.
- Michalik, K. (2023): Philosophieren mit Kindern und Inklusion. In: B. Kümin; Ch. Mathis & U. Schellenberg (Hrsg.): Philosophieren und Ethik. Aktuelle Perspektiven zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Philosophieren mit Kindern (Band 4). München: Kopaed Verlag, 37–52.
- Michalik, K. (2022): Philosophieren mit Kindern. In: J. Kahlert; M. Fölling-Albers; M. Götz; A. Hartinger; S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: UTB, 450–455.
- Michalik, K. (2018): Empirische Forschung zu Wirkungen des Philosophierens mit Kindern auf die Entwicklung von Kindern, Lehrkräften und Unterricht. In: H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen: Verlag Barbara Budrich. 13–32.
- Michalik, K. (2015): Philosophieren mit Kindern. Sinnkonstitution im Gespräch. In: U. Gebhard (Hrsg.): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht. Wiesbaden: Springer Verlag, 179–197.
- Michalik, K. (2013): Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip – Bildungs- und lerntheoretische Begründungen und empirische Fundierungen. In: Pädagogische Rundschau 6, 635–649.
- Mostert, P. (2022): Where Are We Now? Effect-studies and the Rise of Diversity in Philosophy for Children. In: Analytic Teaching and philosophical praxis, 42 (1), 47–58 (Abrufdatum: 08.03.2025).
- Müller, U.B. (2025): Kinderrechte in Kreisgesprächen mit Kindern in der Grundschule. Blogreihe Pädagogische Beziehungen. Online unter: <https://paedagogische-beziehungen.eu/kinderrechte-in-kreisgespraechen-mit-kindern-in-der-grundschule/> (Abrufdatum: 24.11.2025).
- Müller, U.B. (2024): Philosophische Kreisgespräche mit Kindern im Sachunterricht. Diskutieren und Reflektieren aus studentischer Perspektive. In: GDSU-Journal. 131–141. <https://gdsu.de/sites/default/files/newsletter/GDSU-Journal-15.pdf> (Abrufdatum: 24.11.2025).
- Niklasson, J.; Ohlsson, R. & Ringborg, M. (1996): Evaluating Philosophy for children. In: Thinking. The Journal of Philosophy for Children 12 (4), 17–21 (Abrufdatum: 03.03.2025).
- Pálsson, H. (1996): We think more than before about others and their opinions (An evaluation report from Iceland). In: Thinking and reasoning 12 (4), 24–28 (Abrufdatum: 03.03.2025).
- Peschel, M.; Schomaker, C. & Goll, Th. (2025): Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. In: C. Schomaker; M. Peschel & Th. Goll (Hrsg.): Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9–20.
- Petillon, H. (2015): Soziale Entwicklung. In: J. Kahlert; M. Fölling-Albers; M. Götz; A. Hartinger; S. Miller & St. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 345–352.
- Schreier, H. (2001): Das Nachdenken-Gespräch als zentrales Forum im Sachunterricht. In: M. Fölling-Albers; S. Richter; H. Brügelmann & A. Speck-Hamdan (Hrsg.): Kindheitsforschung – Forschung zum Sachunterricht. Seelze: Kallmeyer, 94–99.
- Schreier, H. (Hrsg.) (1999): Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seifert, A. (2023a): Kinderfragen als Ausgangspunkt philosophischer Kreisgespräche: Lehr-Lernformate im Kontext schulpraktischer Studien. In: S. May-Krämer; K. Michalik & A. Nießeler (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht – Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 83–93.

- Seifert, A. (2023b): Prävention durch rassismuskritische Praktiken im inklusiven Sachunterricht. In: A. Hinz; D. Jahr & R. Kruschel (Hrsg.): Inklusive Bildung und Rechtspopulismus. Grundlagen, Analysen und Handlungsmöglichkeiten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 249–262.
- Seifert, A. (2010): Gott und die Endlichkeit des menschlichen Körpers aus der Sicht von Kindern. Metaphysische Kinderfragen im Kreisgespräch der Grundschule. In: A. Kraus (Hrsg.): Körperlichkeit in der Schule. Oberhausen, 75–108.
- Siddiqui, N.; Gorard, S. & See, B. H. (2017): Non-cognitive impacts of Philosophy for Children. Durham.
- Wang, J. C.-S. (2020): Creating moral winds and nurturing moral growth in a P4C classroom community in Taiwan. In: Journal of Philosophy in Schools 7 (1), 16–37. Online unter: <https://doi.org/10.46707/jps.v7i.107> (Abrufdatum: 28.03.2025).

Autorinnen

Müller, Ulrike Beate, Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-0547-6900>

Justus-Liebig-Universität Gießen

Grundschulpädagogik und Sachunterricht

ulrike.mueller@erziehung.uni-giessen.de

Seifert, Anja, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0009-0003-5013-3792>

Justus-Liebig-Universität Gießen

Grundschulpädagogik und Sachunterricht

Anja.Seifert@erziehung.uni-giessen.de

Soziales Lernen und soziale (Aus-)Handlungen in Planspielen zum politischen Lernen

Abstract

Die Bedeutung sozialer Handlungen bzw. Aushandlungen wird in diesem Beitrag insbesondere für politische Planspiele thematisiert. Planspiele können im Rahmen des politischen Lernens als eine handlungsorientierte Lehr- und Lernmethode verstanden werden, die gesellschaftliche und politische Entscheidungsprozesse in vereinfachter Form simulieren. Sie sollen Rollenübernahme und interaktive Aushandlungsprozesse ebenso wie Perspektivenübernahme, Empathie, Kooperation und Verantwortungsbewusstsein fördern. Deutlich wird die Verknüpfung von Sozialem Lernen und Politischer Bildung im Kontext von Planspielen. Diese wird an ausgewählten Beispielen für die Grundschule analysiert und reflektiert, um grundlegende Potentiale und Perspektiven für zukünftige Forschungs- und Praxisansätze aufzuzeigen.

Schlagworte: Planspiel, Soziales Lernen, politisches Lernen, soziale Handlungen, Sachunterricht

1 Einführung

Planspiele bezeichnen verschiedene simulations- oder verhaltensorientierte Rollen- und Brettspiele sowie digitale und nicht-digitale Lernspiele (vgl. Rappenglück 2017, 17) und stellen eine handlungsorientierte Lehr- und Lernmethode dar, die reale oder fiktive gesellschaftliche, politische oder wirtschaftliche Entscheidungsprozesse in vereinfachter Form simuliert. Durch das Einnehmen von Rollen oder das aktive Gestalten von Verhandlungen und Konfliktlösungen sollen komplexe Zusammenhänge erfahrbar gemacht und individuelles wie gemeinsames Handeln reflektiert werden. Im schulischen Kontext sollen Planspiele einen Perspektivenwechsel ermöglichen, kommunikative Kompetenzen fördern und die Entwicklung sozialer Kompetenzen wie Empathie, Kooperation, Verantwortungsbewusstsein und Konfliktfähigkeit ermöglichen.

Insbesondere für den Grundschulunterricht gewinnen Planspiele zunehmend an Bedeutung (vgl. ebd., 29). Dies kann damit begründet werden, dass sie Soziales und politisches Lernen verzahnen, indem sie an die Lebenswelt der Schüler*innen anknüpfen, gleichzeitig zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen anregen und demokratisches Denken bereits in dieser frühen Bildungsphase gefördert werden soll.

Nach der begrifflichen Einordnung des Planspiels, der Skizzierung seiner methodischen Merkmale und seiner historischen Genese (Kap. 2) wird die Methode im Kontext des Sozialen Lernens im Sachunterricht erläutert (Kap. 3). Anschließend folgen ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand (Kap. 4) sowie eine Übersicht und Kommentierung bestehender Planspiele für die Grundschule (Kap. 5). Das Planspiel *Eine neue Straße für Felddorf* wird nachfolgend hinsichtlich seiner Zielsetzungen und seines Aufbaus im Detail analysiert (Kap. 6). Die durch Planspiele zu fördernden Kompetenzen werden an diesem Beispiel anschließend näher erläutert (Kap. 7), bevor zentrale Ergebnisse zusammengefasst und Möglichkeiten für Anschlussstudien aufgezeigt werden (Kap. 8).

2 Das Planspiel – Begriffliche und kontextuelle Einordnung

Nach Geuting (vgl. 2000), der in seiner allgemeinen Definition das Planspiel als eine methodisch-organisierte Tätigkeit, bei der die Teilnehmenden in Gruppen mit vorgegebenen Rollen in vorgegebenen Situationen agieren, zusammenfasst, zeigt sich bereits die Bedeutung der Interaktion der Teilnehmenden bzw. die der Rollen. Aus diesem Grund werden Planspiele auch als Simulationsspiele bezeichnet, da „die Lernenden einen Prozess simulieren, in dem sie Rollen von gesellschaftlichen oder politischen Akteur*innen einnehmen, die versuchen, ihre Interessen und Wertvorstellungen durchzusetzen und im Planspiel innerhalb der durch institutionelle und rechtliche Vorgaben weitgehend feststehenden Rahmenbedingungen agieren“ (Pohl 2022, 539).

Planspiele können zudem durch ihre „Reduktion“ (Massing 2004, 163f.) gekennzeichnet werden. Insbesondere durch die „Reduktion von komplexen politisch-gesellschaftlichen Relevanzbezügen, die Hintergrund, Rahmen und Gegenstand des Planspiels sind, [...] entsteht ein vereinfachtes Modell der Realität, in dem alle grundlegenden Eigenschaften erhalten bleiben“ (vgl. ebd.). Die Betrachtung der Akteur*innen verdeutlicht, dass deren Entscheidungen und Handlungen bedeutsam sind: Planspiele können betrachtet werden als „Simulation der Auswirkungen von Entscheidungen von Personen, die Rollen übernehmen und Interessen vertreten, wobei die Handlungsspielräume

zum Ausagieren dieser Rollen wiederum spezifischen Regeln unterliegen“ (Kriz 2009, 560). Diese Simulation ist in einem Planspiel eine reduzierte Nachbildung eines realen Themas (vgl. ebd.). Hinsichtlich seiner Bedeutung für Lernprozesse umschreibt Gödecke (2022, 468) das Planspiel als „eine strukturierte und praxisnahe Lernmethode, welche darauf abzielt, das Verständnis für komplexe Themen zu vertiefen, kritisches Denken zu fördern, Problemlösungsfähigkeiten zu entwickeln sowie Teamarbeit zu stärken“. Meyer (1987, 366) und auch Massing (2004, 127) bezeichnen als Planspiel „[...] komplex gemachte Rollenspiele mit klaren Interessensgegensätzen und hohem Entscheidungsdruck“. Damit ein Planspiel als solches bezeichnet werden kann, sollte es vier grundlegende Elemente aufweisen: (1) „Spiel als wichtiger Faktor menschlicher Entwicklungen“, (2) „Plan und Regeln“, (3) „Nachbildung und Durchspielen von Systemen bzw. Szenarien“ und (4) „Übernahme von Rollen und die damit verbundene Interaktion und Kommunikation von Personen“ (Rappenglück 2017, 17). Der letztgenannte Punkt ist zentral bei der Differenzierung zwischen Rollen- und Planspielen, da beim Planspiel, im Unterschied zum Rollenspiel, nicht nur eine Identifikation mit der Rolle erfolgt, sondern darüber hinaus auch mit den damit „einhergehenden Positionen und Haltungen, die bestimmte Handlungen implizieren, wodurch ein formalisiertes und stark vorgegebenes Rollenverhalten gegeben ist“ (Massing 2004, 163f.). Rollenspiele können somit auch als Teil von Planspielen bezeichnet werden (vgl. Herdegen 2010, 183). Ziel von Planspielen ist es, „die komplexe politische und/oder gesellschaftliche Wirklichkeit, schwer zugängliche Zusammenhänge und Prozesse überschaubar und damit transparent zu machen“ (ebd., 164). Wesentliche politikdidaktische Zielsetzungen sind die „Förderung eines Verständnisses für komplexe politische Verhandlungen sowie von Entscheidungsprozessen und Lösungsstrategien“, die „Analyse von Macht- und Herrschaftsaspekten“, die „Interessenrealisierung von Institutionen“ und das „Erkennen von Verhandlungssituationen und aktives Training einer eigenen Verhandlungsführung“ (Rappenglück 2017, 20).

2.1 Merkmale von Planspielen

Planspiele sind dadurch gekennzeichnet, dass Lernende komplexe Themen bearbeiten, während sie eine hohe Verantwortung haben, da sie bei der Durchführung sehr frei sind, weil der Prozess nicht eng gesteuert und das Ergebnis offen ist (vgl. Pohl 2022, 533f.). Ein Planspiel kann in vier Phasen gegliedert werden (vgl. Rappenglück 2017, 21): (1) Die Vorbereitung, in der die Infrastruktur für das Spiel vorbereitet und geschaffen wird. In der (2) Einführung, wird die Methode und die Zielsetzung vorgestellt, es werden Akteur*innen präsentiert, organisatorische Fragen geklärt und Rollen vergeben. In der (3)

Simulation, der eigentlichen Spielphase, erfolgt ein Wechsel aus individueller Arbeit, Kleingruppenarbeit und Interventionen der einzelnen Akteur*innen und Plenarsitzungen. In einer sich anschließenden Phase präsentieren und verhandeln die beteiligten Gruppen ihre Argumente, die durch „Pressekonferenzen, Briefings, Eilmeldungen und unvorhersehbare Gespräche“ (ebd.) unterbrochen werden können. Die Spielphase endet mit einer abschließenden Sitzung der beteiligten Akteur*innen. Abschließend erfolgt die Phase der (4) Auswertung, des De-Briefings, in der „der Spielverlauf thematisiert, Spielerfahrungen und Ergebnisse mit der realen Situation verglichen und interpretiert sowie Lernziele analysiert werden“ (ebd.). Die letzte Phase ist dabei von entscheidender Bedeutung, denn „ob und was im Planspiel wirklich gelernt wird, entscheidet sich erst in der Reflexionsphase [...]“ (Fischer 2021, 185).

Bei der Betrachtung von Planspielen kann in einem ersten Schritt zwischen offenen und geschlossenen Planspielen unterschieden werden, wobei sich Offenheit und Geschlossenheit auf die Konzeption beziehen, die einen höheren bzw. niedrigeren Betreuungsgrad mit sich ziehen. In einem zweiten Schritt kann zwischen interaktiven und haptischen Planspielen unterschieden werden. Interaktive Planspiele finden meist in virtuellen Umgebungen, also digital, statt, denen computerbasierte Simulationen zugrunde liegen (vgl. Rappenglück 2017, 18). Diese eignen sich besonders für komplexe Simulationen. Haptische Planspiele basieren auf physischen Materialien und veranschaulichen so die Spielhandlung. Darüber hinaus kann thematisch zwischen verschiedenen Planspielarten unterschieden werden, mit denen unterschiedliche Ansätze verfolgt werden, so gibt es Unternehmensplanspiele und sozio-ökonomische Planspiele, politische Planspiele, Umwelt- bzw. Nachhaltigkeitsplanspiele, aber auch militärische oder medizinische Planspiele.

Planspiele finden als „Makromethode“ (Pohl 2022, 533) Anwendung in der politischen Bildung, deren Gegenstand zumeist „politische Entscheidungsprozesse [sind], die aus einem tatsächlichen oder fingierten, aus einem gegenwärtigen, vergangenen oder aus einem vorweggenommenen, in Zukunft liegenden objektiven Konflikt resultieren“ (Massing 2004, 164). In politischen Planspielen werden „alle drei Dimensionen des Politischen (Polity, Policy und Politics)“ (Pohl 2022, 539) bedient. Derzeit liegen Planspiele für Kinder im Grundschulalter, aber auch für die Sekundarstufe I und II sowie für den Einsatz in der Berufs- und Erwachsenenbildung vor und beinhalten Themenschwerpunkte auf kommunal-, landes-, bundes- oder europapolitischer Ebene, aber auch Themenschwerpunkte wie Extremismus, Energie und Klimapolitik, Migration oder Sicherheitspolitik (vgl. bpb o.J.).

2.2 Historische Entwicklung von Planspielen

Planspiele wurden ursprünglich nicht für den schulischen Einsatz konzipiert, sondern vor allem für militärische Zwecke entwickelt und verwendet (vgl. Massing 2004, 163), die „in Deutschland eingesetzt wurden, um Offiziere in der strategisch-taktischen Entscheidungsfindung zu schulen“ (Geuting 1992, 317). Nach dem Zweiten Weltkrieg erfuhren sie einen Bedeutungswandel, indem sie als „Management Games“ (ebd.) zur Aus- und Weiterbildung von Führungskräften genutzt wurden. Erst in den 1960er-Jahren erhielten Planspiele vor allem in den USA und in Großbritannien Eingang in den schulischen Bereich (vgl. ebd.). Seit den 1970er-Jahren wurden Planspiele in Deutschland zunächst im Bereich der politischen (Erwachsenen-)Bildung und anschließend auch in der Sekundar- und schließlich in der Primarstufe methodisch eingesetzt (vgl. Massing 2004; Geuting 1992).

3 Planspiele im Sachunterricht im Kontext von Sozialem und politischem Lernen

Als eine zentrale Aufgabe des Sachunterrichts erkennt Petillon (2022, 360) die Förderung der „sozialen Entwicklung von Grundschulkindern“, wobei der „Gegenstand der pädagogischen Bemühungen auf den altersgerechten Erwerb sozialer Kompetenz gerichtet ist und aus Sicht des Kindes dabei *soziales Lernen* erfolgt“ (ebd.; Hervorh.i. Orig.). Soziale Kompetenz kann durch die fünf Dimensionen präzisiert werden: „Kommunikationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Perspektivenübernahme, Kooperationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit“ (vgl. ebd.; 361). Die Kommunikationsfähigkeit umfasst nach Petillon (ebd.) „verbale und nonverbale Fähigkeiten“. Die „Fähigkeit zur Kontaktaufnahme und -gestaltung“ (ebd.) bezeichnet er als Kontaktfähigkeit und die Fähigkeit, „die Perspektive anderer einzunehmen und sich in andere einzufühlen“ (ebd.) als Perspektivenübernahme. Kooperationsfähigkeit ist die Fähigkeit, „Grupsituationen und die dort gestellten Aufgaben zu bewältigen“ (ebd.) und Konfliktfähigkeit die Fähigkeit „zur Gestaltung konstruktiver Konfliktlösungen“ (ebd.). Aus den genannten sozialen Kompetenzen würde „sozialer Erfolg“ (ebd.) resultieren, der nach Petillon als „zentraler Indikator für soziale Kompetenz und als Hinweis auf adaptive Fähigkeiten betrachtet wird“ (ebd.). Welche Wechselwirkungen hierbei bestehen, erläutert Petillon, da er diese zwischen der Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit sowie zwischen der Perspektivenübernahme näher darlegt, die zudem in der Kooperations- oder Konfliktfähigkeit resultiert und hierzu ebenfalls in einem Wechselverhältnis steht. Dieses Verhältnis wird zur Anschauung in Abbildung 1 dargestellt:

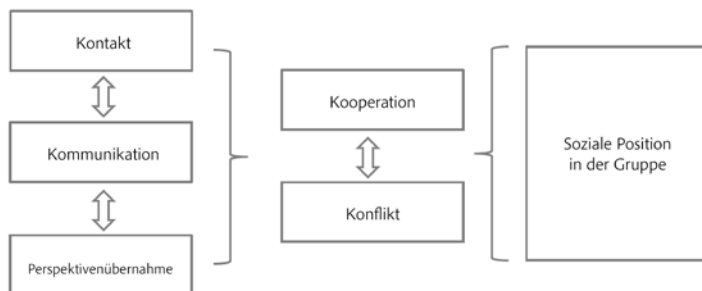


Abb. 1: Dimensionen sozialer Kompetenz (Petillon 2022, 361)

Basierend auf den dargestellten Dimensionen hat Petillon diese mit allgemeinen Entwicklungsrichtlinien nach einem heuristischen Vorgehen verknüpft und in Aufgaben bzw. Themen für Soziales Lernen in der Grundschule konkretisiert. Diese werden in Tabelle 1 abgebildet. Betrachtet man diese Tabelle näher, dann wird deutlich, dass soziale Kompetenzen enthalten sind, die auch in Bezug auf politische Planspiele im Sachunterricht bedeutsam sind (vgl. Kap. 7) und daher in der Tabelle grau hervorgehoben werden.

Tab. 1: Entwicklung sozialer Kompetenzen im Grundschulalter (Petillon 2022, 362, eigene Hervorhebungen)

	Soziale Kompetenz				
	Kommunikation	Kontakt	Perspektivenübernahme	Kooperation	Konflikt
Umgang mit zunehmender Komplexität und Differenziertheit	Differenzierte De- und Encodierung	Beziehung zu Gruppen	Koordination von Perspektiven	Beteiligung an anspruchsvollen Aufgaben	Anspruchsvolle Kompromisse finden
Erweiterung eines bereichsspezifischen Vokabulars	Meta-kommunikation	Gespräche initiieren, leiten, aufrechterhalten	Perspektive anderer verbalisieren	Ziele und Lösungen verbalisieren	Standpunkte überzeugend verteidigen

	Soziale Kompetenz				
	Kommunikation	Kontakt	Perspektivenübernahme	Kooperation	Konflikt
Vergrößerung des Repertoires an Routinen und Strategien	Einsatz von verbalen Strategien und Taktiken	Erwünschte Beziehungen initiieren	Strategischer Umgang mit den Perspektiven anderer	Ergebnisse festhalten, eigene Ziele durchsetzen	Eskalation vermeiden, fair streiten
Zunehmende Eigenständigkeit und Kreativität	Eigenen Standpunkt vertreten	Originelle Beziehungsgestaltung	Rollenspiel	Gruppenleitung	Originelle Lösungen
Erweiterung des Repertoires an wertorientierten Handlungen	Aktives Zuhören	Partnerbezogene Beziehungsgestaltung	Helfen, trösten	Regeln einhalten	Sich versöhnen

Mithilfe von Planspielen sollen neben verschiedenen Arbeitstechniken (vgl. Rappenglück 2017, 20) auch Kompetenzen auf der Ebene des Sozialen Lernens, wie Frustrationstoleranz, Problemlösekompetenz, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit erworben, entwickelt und erprobt werden (Massing 2004, 166; vgl. Fischer 2021, 188f.). Planspiele eignen sich insofern auch zum Sozialen Lernen, als dass sie den Lernenden ermöglichen, neben bestimmten Inhalten Schlüsselqualifikationen, wie die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Toleranz gegenüber Konflikten zu erwerben (vgl. Blötz 2002, 205f.). Durch das Spielen in Gruppen besteht zudem die Möglichkeit, Teamfähigkeit zu erwerben (vgl. ebd.). Im Zentrum des Spielens stehen Problemlösefähigkeiten sowie strategische Entscheidungskompetenzen.

Neben den genannten Kompetenzen können Kompetenzen „auf der Ebene des Politischen“ (Massing 2004, 165) erworben werden. „Die besondere Chance liegt dabei in den Erfahrungen, die die Lernenden auf der Politics-Ebene sammeln können: Wie keine andere Methode eignen sich Planspiele, politische Prozesse ins Zentrum zu stellen und die Notwendigkeit strategischer und machtpolitischer Überlegungen in den Blick zu nehmen“ (Pohl 2022, 534).

Diese grundsätzlich positiven Bewertungen von Planspielen gelten scheinbar nicht für alle Schulstufen. Es kann eine seit Jahren kontrovers geführte Debatte über den Einsatz von Planspielen in Grundschulen nachgezeichnet werden: Einerseits betonte Detjen (2013, 376), dass „die Komplexität des Planspiels es mit sich bringe, dass es in der Primarstufe noch nicht einsetzbar ist“ und Ohlmeier (2017, 255) führte aus, dass es „keineswegs üblich sei, dass Planspiele bereits in der Grundschule Anwendung finden“. Gleichzeitig wurde von Redlich (2023, 87) unterstrichen, dass „Kinder durchaus in der Lage sind, ein kommunalpolitisches Problem zu verstehen. Es gelingt ihnen zudem, sich in Rollen hineinzudenken und auch vorgegebene Positionen zu verinnerlichen. Sie verstehen die Interessen der anderen und sind in der Lage, in den Gesprächsrunden ihre Positionen zu präsentieren, in Verhandlungen für sie einzustehen und am Ende im Rahmen demokratischer Entscheidungsfindungsverfahren zu Lösungen zu kommen“. Ohlmeier (2017, 263) belegte vielmehr anhand eines Planspiels, das von Viertklässler*innen gespielt wurde, „dass bereits Grundschüler*innen politische Handlungskompetenzen in der Simulation zeigen“.

4 Forschungsstand – Kompetenzerwerb durch Planspiele

Die in Kapitel 3 genannten kontroversen Positionierungen spiegeln sich auch in den vorliegenden Studien wider, denn Wirkungen von Planspielen auf Lerneffekte, Schlüsselqualifikationen, Motivation, Interesse oder Zufriedenheit wurden bisher fast ausschließlich für Schüler*innen weiterführender Schulen oder Berufsschulen untersucht (vgl. Meßner 2023, 57ff.). Für den Grundschulbereich liegen erste Untersuchungsergebnisse vor: Oberle u. a. (2018, 107) konnten für ein EU-Planspiel in der Grundschule in ihrer Interventionsstudie „eine hohe Zufriedenheit mit dem Planspiel und seinen Effekten“ bezogen auf das Verständnis von Politik und EU nachweisen. „Die längsschnittlichen Untersuchungen zeigen deutliche Zugewinne an EU-Wissen, politischen Motivationen und Volitionen sowie positiveren Einstellungen gegenüber der EU“ (ebd., 114).

Durch den Einsatz von Planspielen kann „die Politikkompetenz umfassend gefördert werden: sowohl Motivation und Einstellungen als auch politische Handlungs- und Urteilsfähigkeit und konzeptuelles Fachwissen“ (Pohl 2022, 534). Zudem „können Lernende eigene Interessen und individuelle Kompe-

tenzen einbringen und erleben sich als selbstwirksam“ (ebd.). Planspiele eignen sich darüber hinaus für politisches Lernen (vgl. Massing 2004, 163), indem sie als handlungsorientierte Methode die Lernmotivation erhöhen (vgl. ebd., 165). Zudem sind sie „in besonderem Maße geeignet, eine gleichermaßen handlungsorientierte und realitätsbezogene Darstellung politischer Entscheidungs- und Konfliktregelungsprozesse sowie deren Einflussfaktoren für die Schülerinnen und Schüler sichtbar, erlebbar und damit reflektierbar zu machen“ (Ohlmeier 2017, 253). Dies geschieht durch (Aus-)Handlungsprozesse, wie die „Analyse von Problemen, das Abwägen von Alternativen, die Entwicklung von Strategien und Taktiken sowie das Treffen von Entscheidungen zur Realisierung der aufgestellten Ziele“ (Massing 2004, 165), wobei mit dem Planspiel zugleich „hohe Anforderungen an die kognitiven und sozial-kommunikativen Fähigkeiten der Schüler*innen“ gestellt werden (Fischer 2021, 188).

5 Kommentierte Übersicht von Planspielen für den Grundschulunterricht

Mittlerweile liegen vier analoge Planspiele für die genannte Zielgruppe vor, die sich auf eine kommunalpolitische und auf eine europapolitische Ebene beziehen. Diese sollen im Folgenden skizziert und kommentiert werden.

5.1 Kommunalpolitische Planspiele

Tab. 2: Kommunalpolitische Planspiele für die Grundschule (vgl. bpb o.J.; eigene Darstellung)

	Planspiel <i>Eine neue Straße für Felddorf</i>	Planspiel <i>Stadtrat</i>
Anbieter	Göttinger Institut für Demokratieforschung	Aktion Zivilcourage e. V.
Anzahl Teilnehmende	mind. 16	mind. 18 bis max. 30

- 1 Die Informationen in den folgenden Übersichten entstammen den Spielbeschreibungen der Planspiel-Datenbank der Bundeszentrale für politische Bildung.
- 2 Es liegen bereits weitere Planspiele auf kommunalpolitischer Ebene vor (vgl. *Unser Pfefferstadt*, Heil & Schmitt 2017 oder *Eine Umgehungsstraße für Thalstadt*, Göttinger Institut für Demokratieforschung), die in ihrer Zielsetzung, Problemstellung und in ihrem Ablauf allerdings analog zum o. g. Planspiel konzipiert bzw. aufgebaut sind und daher an dieser Stelle nicht gesondert expliziert werden.

	Planspiel <i>Eine neue Straße für Felddorf</i>	Planspiel <i>Stadtrat</i>
Zeitbedarf	bis zu 3 Tage	bis zu ½ Tag
Zielsetzung	- Verhandeln kommunalpolitischer Probleme - Erleben wichtiger Facetten eines Entscheidungsfindungsprozesses - Erleben der Relevanz politischen Streits - Selbstwirksamkeitserfahrungen mit Blick auf demokratisches Handeln	- Vertiefung und Festigung der Prinzipien der Kommunalpolitik, des Ablaufs einer Stadtrats-sitzung sowie der Arbeitsweisen der beteiligten Personen - Entwicklung von Strategien zur Problemlösung und Kommunikationskompetenzen - Akzeptanz unterschiedlicher Standpunkte
Ablauf	Schüler*innen simulieren den Entscheidungsprozess eines Stadtrates, indem sie über die Hauptstraße (für oder gegen den Bau einer Umgehungsstraße) entscheiden.	Schüler*innen simulieren den Entscheidungsprozess eines Stadtrates, indem sie über den Bau eines Spielplatzes oder den Bau eines Seniorenparks entscheiden.

Die Planspiele *Eine neue Straße für Felddorf* und *Stadtrat* sind kommunalpolitische Planspiele, die vor allem auf das Verhandeln kommunalpolitischer Probleme sowie das Vertiefen und Festigen der Prinzipien der Kommunalpolitik abzielen und damit an die Lebenswelt der Grundschüler*innen anknüpfen. Die Ansätze der Spiele sind handlungsorientiert und Grundschüler*innen haben die Möglichkeit, erste Erfahrungen politischer Handlungsweisen zu erlangen. Die Schüler*innen lernen, sich mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessen auseinanderzusetzen und ihre Interessen im Rahmen politischer Entscheidungsprozesse zu vertreten und auszuhandeln. Dabei erfordern die Spiele auf der sozialen Ebene eine hohe sprachliche und kognitive Kompetenz. Das erstgenannte Planspiel umfasst zudem einen hohen Zeitumfang, während das zweite Planspiel mit einem Zeitraum von einem halben Tag eher kurz ist.

5.2 Europapolitische Planspiele

Tab. 3: Kommunalpolitische Planspiele für die Grundschule (vgl. bpb o.J.; eigene Darstellung)

	Planspiel <i>Die Europäische Union</i>	Planspiele zur handlungsorientierten EU-Vermittlung in der Primarstufe (PEP)
Anbieter	planpolitik	Prof.in Dr. Monika Oberle und Bundeszentrale für politische Bildung
Anzahl Teilnehmende	mind. 16 bis max. 32	mind. 18 bis max. 32
Zeitbedarf	bis zu ½ Tag	eintägig
Zielsetzung	- Vermittlung eines Grundverständnisses für politische Verhandlungen - Auseinandersetzung mit der Pluralität politischer Meinungen - Aufbau von Problemlösekompetenz durch Suchen nach Kompromissen und Lösungsstrategien - Einführung in die Europäische Union	- Einsichten in politische EU-bezogene Entscheidungsprozesse - Stärkung EU-bezogener politischer Dispositionen (EU-Wissen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Interesse, Einstellungen und Motivation)
Ablauf	Schüler*innen simulieren ein Treffen des Rates der Europäischen Union und wählen Minister*innen, beschließen gemeinsame Gesetze. Die EU-Kommission (Spieleitung) vermittelt zwischen den Staaten.	Schüler*innen simulieren den Entscheidungsprozess des EU-Ministerrats anhand eines Beispiels aus den ausgewählten Themenbereichen Tierwohl, Umweltschutz (BNE), Medienbildung und gesunde Ernährung.

Die Planspiele *Die Europäische Union* und das *Planspiel zur handlungsorientierten EU-Vermittlung in der Primarstufe (PEP)* simulieren Prozesse auf der Ebene der Europäischen Union, um eine „internationale politische Bildung, die einen strukturierten Konzeptaufbau fördert und sozialer Ungleichheit in politischen Kompetenzen entgegenwirkt“ (Oberle u.a. 2018, 101), zu ermöglichen. Oberle u.a. (ebd., 114) konnten in ihrer Begleitstudie zum PEP-Planspiel zeigen,

dass dieses „ein lohnender Zugang zum politischen Lernen in der Grundschule ist“ und „Grundschulkindern eine hohe Zufriedenheit mit dem Planspiel äußern, wobei nicht nur der Spaß am Spiel, sondern insbesondere der erlebte Lerngewinn positiv hervorgehoben wird“.

6 Das Planspiel *Eine neue Straße für Felddorf*

Das Planspiel *Eine neue Straße für Felddorf* wurde 2011 vom Projekt *Kinderdemokratie* am Institut für Demokratieforschung der Universität Göttingen entwickelt und bis 2013 evaluiert, erprobt und angepasst. Es bildete damals einen „Lückenschluss im Bereich der Planspiele für Grundschüler*innen“ (Göttinger Institut für Demokratieforschung 2017) und ist insbesondere für Schüler*innen der dritten und vierten Klasse geeignet. Die Schüler*innen begeben sich an den fiktiven Ort Felddorf und nehmen dort die Rollen von Kommunalpolitiker*innen in verschiedenen Parteien oder als Bürgermeister*in und Presse ein. Durch die Ebene der Kommunalpolitik ist eine Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Kinder gegeben (vgl. ebd.; Redlich 2023, 85).

6.1 Zielsetzung und Problemstellung

Ziel des Spiels ist die Erarbeitung eines kommunalpolitischen Problems durch das „Hineindenken in Rollen und Verinnerlichen vorgegebener Positionen [...], um im Rahmen demokratischer Entscheidungsfindungsverfahren zu Lösungen zu kommen“ (Göttinger Institut für Demokratieforschung 2017, 3f.). Die Schüler*innen erleben „wichtige Facetten eines politischen Entscheidungsfindungsprozesses und erfahren Selbstwirksamkeit mit Blick auf ihr demokratisches Handeln“ (ebd., 4). Dadurch, dass die Schüler*innen im Planspiel „den Perspektivwechsel zu anderen Betroffenen vornehmen und deren Perspektive beschreiben, sind die zu erwerbenden Fähigkeiten anschlussfähig an den Perspektivrahmen Sachunterricht“ (Redlich 2023, 94).

Dafür wird für Felddorf eine Problemstellung skizziert, bei der die Hauptstraße, die durch Felddorf führt, sehr stark befahren wird. Die Elternpartei wünscht sich eine Umgehungsstraße, damit ihre Kinder sicher zur Schule kommen. Die Wirtschaftspartei möchte dies verhindern, da weniger Verkehr auch eine Umsatzminderung der Geschäfte im Ort zur Folge haben kann. Die Bauernpartei möchte eine Umgehungsstraße im Norden verhindern, um ihre Äcker und Felder zu schützen, wohingegen die Umweltpartei zum Erhalt des Waldes die Umgehungsstraße im Süden verhindern möchte.

Dafür versuchen die Schüler*innen in mehreren Partei- und Dorfratssitzungen, auf dem Marktplatz und über die Lokalzeitung, das Felddorfer Tageblatt, ihre jeweiligen Interessen durchzusetzen und mit den anderen Parteien zu verhandeln. „Am Ende des Planspiels wird im Dorfrat über die Zukunft der Straße und damit die Verkehrsführung im Dorf abgestimmt“ (Göttinger Institut für Demokratieforschung 2017, 3).

6.2 Ablauf

Das o.g. Planspiel ist in vier Phasen eingeteilt, die im Folgenden übersichtsartig dargestellt werden:

Tab. 4: Phasen des Planspiels *Eine neue Straße für Felddorf* (vgl. Göttinger Institut für Demokratieforschung 2017, 6; Redlich 2023, 89f.)

Phase	Inhalt	Zeit
(1) Vorbereitung	- Kennenlernen - Erarbeitung wichtiger Begriffe	2 Schulstunden
(2) Einführung und Rollenfindung	- Kennenlernen - Einstieg und Regelbesprechung - Vorstellung des Ausgangsszenarios - Gruppeneinteilung - Rollenfindung und Vorstellung	Tag 1
(3) Simulation und Verhandlung	- Erarbeitung und Vorstellung der Parteiforderungen (Erste Ratssitzung) - Zeitungslektüre - Abgleich der verschiedenen Forderungen - Offener Meinungs Austausch - Dorfratsfrühstück (Einstieg in die Verhandlungen) - Verhandlungen - Vorstellung der Lösungsvorschläge (Zweite Ratssitzung) - Abstimmung	Tag 2
(4) Reflexion und Nachbereitung	- Reflexion und Abschluss in Kleingruppen	Tag 2
	- Großgruppenreflexion - Transfer/Nachbereitung - Rathausbesuch	Tag 3

7 Kompetenzerwerb durch (Aus-)Handlungsprozesse am Beispiel des Planspiels *Eine neue Straße für Felddorf*

Das vorgestellte Planspiel ist ein kommunalpolitisches Planspiel, mit dem auf der Ebene des politischen Lernens fachliche Kompetenzen wie das Verhandeln kommunalpolitischer Probleme und das Erleben politischen Streits vermittelt werden sollen. Um dieses Spiel in der vorgestellten Art und Weise spielen zu können, werden bestimmte soziale Kompetenzen für eine erfolgreiche Bewältigung vorausgesetzt. Dieses Spiel ist nicht für den Anfangsunterricht konzipiert, da Schüler*innen neben fachlichen und sozialen Kompetenzen Arbeitstechniken wie das Lesen und Schreiben beherrschen müssen. Die Kompetenzen, die auf der Ebene des politischen Lernens und auf der Ebene des Sozialen Lernens vorausgesetzt und vermittelt werden, werden im Folgenden anhand des genannten Planspiels fokussiert.

Wie in Tabelle 4 dargestellt wurde, werden in der ersten Phase für das Spiel relevante Begriffe erarbeitet. Diese Phase ist insofern für den Erfolg des Spieles bedeutsam, da Schüler*innen Fachbegriffe erlernen (bspw. Dorfrat, Partei, Abstimmung, Wirtschaft, Umwelt), um am Spiel partizipieren zu können.

In der zweiten Phase steht vor allem die Regelbesprechung und Rollenfindung im Fokus. Bei der Aushandlung der Regeln steht neben der sprachlichen Aushandlung auch Kompromissbereitschaft im Fokus. In der Rollenfindungsphase wird von den Schüler*innen vorausgesetzt, sich mit Personen und deren Ansichten zu identifizieren, wofür Empathie erforderlich ist. Je nach Parteizugehörigkeit vertreten die Schüler*innen bestimmte Meinungen und Wünsche hinsichtlich des Baus der Straße in Felddorf. Dies erfordert von den Schüler*innen einen Perspektivenwechsel.

In der dritten Phase stehen die Ratssitzungen, die durch Verhandlungen unterbrochen werden, im Fokus. In dieser Phase wird von den Schüler*innen vorausgesetzt, rollen- und parteizugehörige Interessen zu vertreten und die eigene Position auch in der Verhandlung mit anderen zu präsentieren. An dieser Stelle zeigt sich, dass von den Schüler*innen neben sprachlichen Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit und Gesprächskompetenz, Selbstbewusstsein, Kritik- und Kooperationsfähigkeit, Toleranz und ein gewisses Maß an Frustrationstoleranz vorausgesetzt werden. Ebenso relevant sind hierbei Konflikt- und Kompromissfähigkeit. Um ein Ziel des Spiels zu erreichen und zu einer gemeinsamen Abstimmung zu kommen, müssen die Schüler*innen teamfähig sein, Urteile über die Vorschläge der anderen Parteien bzw. der Verhandlungspartner*innen fällen und Kompromisse eingehen.

In der vierten und letzten Phase ist für einen Transfer die Nachbereitung des Spiels von großer Bedeutung. „Handlungs- und auch Sachwissen können nur dann nachhaltig verankert werden, wenn die Durchführung des Planspiels

durch eine intensive Reflexions- Nachbereitungsphase abgeschlossen werden“ (Göttinger Institut für Demokratieforschung 2017, 2). Des Weiteren ist eine Nachbereitung insofern relevant, als dass entstandene Konflikte innerhalb der Klasse bzw. unter Freund*innen in der Klasse, die innerhalb ihrer Rollen mit verschiedenen Parteivorschlägen in Konflikte geraten sind, geklärt werden. Somit wird deutlich, dass Planspiele von den Schüler*innen neben kognitiven vor allem sprachliche und soziale Kompetenzen erfordern und gleichzeitig dessen Erwerb unterstützen.

8 Fazit und Ausblick

Durch den Einsatz von Planspielen im Sachunterricht besteht die Möglichkeit, „lebensrelevante Situationen in sozialer Auseinandersetzung in den Unterricht zu integrieren und hierzu Probehandlungen zu ermöglichen“ (Redlich 2023, 87). Schüler*innen können dabei „zentrale Kompetenzen zur Bewältigung künftiger Lebens- und Arbeitssituationen, insbesondere sozial-kommunikative Kompetenzen“ (ebd.), erwerben. Zudem besteht die Möglichkeit, „politischen Streit als bedeutsamen Teil demokratischer Kultur“ (ebd.) zu erfahren, was vor dem Hintergrund aktueller politischer Entwicklungen bedeutsam erscheint.

Zu hinterfragen ist, inwiefern Schüler*innen das Spiel (erfolgreich) spielen können, wenn sie die genannten Kompetenzen erst während des Spiels erwerben bzw. vertiefen. Deutlich wurde, dass eine Vielzahl bereits vorhandener sozialer Kompetenzen die Voraussetzung für den Erfolg des Spiels ist. Unabhängig davon, ob im Planspiel kommunalpolitische Fragen oder Fragestellungen auf europapolitischer Ebene behandelt werden, benötigen Grundschüler*innen diese, um das Planspiel (erfolgreich) spielen zu können. Aktuelle Forschungsergebnisse belegen die Wirksamkeit politischer Planspiele (vgl. Oberle u.a. 2018). Eine Untersuchung dessen, welche sozialen Kompetenzen insbesondere zur erfolgreichen Bewältigung dieser Spiele relevant sind, steht bislang noch aus.

Literatur

- Blötz, U. (2002): Planspiele in der beruflichen Bildung. Abriss zur Auswahl, Konzeptionierung und Anwendung von Planspielen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.): Datenbank: Planspiele in der politischen Bildung. Online unter: <https://www.bpb.de/lernen/angebote/planspiele/datenbank-planspiele/> (Abrufdatum: 22.11.2024).

- Detjen, J. (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland (2., aktual. u. erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Fischer, C. (2021): Das Planspiel und die Konfliktanalyse als Methoden des Demokratielernens im Sachunterricht. In: T. Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verständnis von Demokratie(lernen) und Sachunterrichts(didaktik). Wiesbaden: Springer VS, 183–194.
- Geuting, M. (1992): Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich. Frankfurt a. M.: Lang.
- Geuting, M. (2000): Soziale Simulation und Planspiel in pädagogischer Perspektive. In D. Herz & A. Blätte (Hrsg.): Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme der internationalen Diskussion. Münster: LIT, 15–62.
- Gödecke, D. (2022): Planspiele als Methode der gemeinsamen Zielfindung und Instrumentenentwicklung, In: J. Abt, L. Blecken, J. Diring, S. Bock & K. Fahrenkrug (Hrsg.): Von der Beteiligung zur Koproduktion. Stadtforschung aktuell. Wiesbaden: Springer, 465–492.
- Göttinger Institut für Demokratieforschung (2017): Eine neue Straße für Feldldorf? Kommunalpolitisches Planspiel zur Demokratiebildung für Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 3 und 4. Online unter: <https://www.kinderdemokratie.de/download/planspiel-eine-neue-strasse-fuer-feldldorf> (Abrufdatum: 01.11.2024).
- Heil, C. E. & Schmitt, B. (2017): Unser Pfefferstadt! Wie wird eigentlich Politik gemacht? Ein Planspiel zur Kommunalpolitik für Kinder. In: A. Petrik & S. Rappenglück (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 115–122.
- Herdegen, P. (2010): Planspiel. In: D. Lange (Hrsg.): Methoden Politischer Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 180–188.
- Kriz, W. (2009): Planspiel. In: S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffentshofer (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 558–578.
- Massing, P. (2004): Planspiele und Entscheidungsspiele. In: S. Frech, H-W. Kuhn & P. Massing (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 163–194.
- Meßner, M. T. (2023): Der Einsatz von Planspielen im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Wiesbaden: Springer.
- Meyer, H. (1987): Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.
- Oberle, M.; Ivens, S. & Leunig, J. (2018): EU-Planspiele in der Grundschule – Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: K. Detterbeck & H. Schöne (Hrsg.): Europabildung in der Grundschule. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 101–118.
- Ohlmeier, B. (2017): Politische Handlungskompetenzen fördern und evaluieren – am Beispiel eines Planspiels zur politischen Bildung in der Grundschule. In: A. Petrik & S. Rappenglück (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung (1. Aufl.). Frankfurt a. M.: Wochenschau, 253–264.
- Petillon, H. (2022): Soziale Entwicklung. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (3. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 360–367.
- Pohl, K. (2022): Makromethoden für komplexe Lernvorhaben: Planspiele, Projekte, Sozialstudien, Zukunftswerkstätten. In: W. Sander & K. Pohl (Hg.): Handbuch Politische Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 533–542.
- Rappenglück, S. (2017): Planspiele in der Praxis der politischen Bildung: Entwicklung, Durchführung, Varianten und Trends. In: A. Petrik & S. Rappenglück (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung (1. Aufl.). Frankfurt a. M.: Wochenschau, 17–34.
- Redlich, B. (2023): Praxisimpuls: Das Planspiel „Eine neue Straße für Feldldorf?“. In: S. Gessner; P. Klingler, M. Schneider (Hg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 85–98.

Planspiele

Aktion Zivilcourage e.V. (o.J.): Planspiel Stadtrat.

Göttinger Institut für Demokratieforschung (2015): Eine neue Straße für Feldddorf?

Kommunalpolitisches Planspiel zur Demokratiebildung für Grundschulkinder der Jahrgangsstufen 3 und 4.

Oberle, M. (2015): Planspiele zur handlungsorientierten EU-Vermittlung in der Primarstufe (PEP).
Planpolitik (o.J.): Die Europäische Union. Planspiel für die Grundschule.

Autorinnen

Poschmann, Julia

<https://orcid.org/0009-0001-4277-056X>

Universität Osnabrück

Fachgebiet Sachunterricht

julia.poschmann@uni-osnabrueck.de

Gläser, Eva, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0009-0007-7750-1013>

Universität Osnabrück

Fachgebiet Sachunterricht

eglaeser@uos.de

Mit Wimmelbildern und Wimmelbüchern öffentliches Zusammenleben erschließen

Abstract

Soziales Lernen ist „Prinzip‘ und ‚Sache“ (Bolscho & Haarmann 1978, 1) des Sachunterrichts, wobei eine inhaltliche Auseinandersetzung mit sozialen Phänomenen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht zu verorten ist. Dabei geht es v.a. um eine Vermittlung und Aneignung „relevanter Wissensbestände“ zu und „über soziale Phänomene, Gegebenheiten und Institutionen“ (Kiper 2011, 34). Dafür eignen sich Wimmelbilder und Wimmelbücher als Medien sozialen Lernens – sowohl im Anfangsunterricht als auch in Klasse 3/4. Diese pluriszenischen Panoramen repräsentieren i.d.R. Lebenswelten der Grundschulkinder und thematisieren insbesondere Aspekte des öffentlichen Zusammenlebens, so dass sie die Lernenden dabei unterstützen können, soziale Realitäten zu erkennen, wahrzunehmen und zu erschließen.

Schlagworte: Soziales Lernen, sozialwissenschaftlicher Sachunterricht, öffentliches Zusammenleben erschließen, Medien und Materialien, Wimmelbilder und Wimmelbücher

1 Soziales Lernen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht – öffentliches Zusammenleben thematisieren

Soziales Lernen im Sachunterricht fand und „findet nicht nur in eigens dafür festgesetzten Stunden, sondern in allen Lernbereichen statt“ (Beck & Grauel 1975, 17). So galt und gilt seit den 1970er Jahren, dass „der Auftrag zum Lernen im Sozialbereich [...] zweimal vergeben [ist]: einmal an die schulische Sozialisation als durchgängiges Handlungsprinzip (‚soziales Lernen‘ bzw. ‚Sozialerziehung‘ quer durch alle Fächer [...]) und zum anderen an die unterrichtliche Behandlung spezifischer Erkenntnisgegenstände (Sachunterricht unter gesellschaftlichem Aspekt [...]).“ (Bolscho & Haarmann 1978, 1). Diese ‚Lage‘ Ende der 1970er Jahre als „doppelte Spaltung, einmal in ‚Prinzip‘ und ‚Sache“

(ebd.) benannt, wird heute von Goll (2023, 73) als „Doppelrolle“ bezeichnet und von Goll und Goll (in diesem Band) mit sozialem Lernen als „Modus“ und „Inhalt wie Ziel“ des Unterrichtens beschrieben. Dabei plädieren sie für ein soziales Lernen als sozialwissenschaftliches Lernen, was ebenso kein neues Plädoyer ist, sondern bereits seit den 1970er Jahren immer wieder prominent thematisiert und eingefordert wurde und wird.

Schon Beck und Grauel (1975, 14) forderten, Kinder in die Lage zu versetzen, „die soziale Realität, in der sie leben, zu befragen“, und Ackermann (1976, 37) führte aus, dass (ein solches) soziales Lernen „vor allem im sozialwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts eigens thematisiert werden [muß]“. Bolscho (1977, 177f.) sah neben der „Aufarbeitung der in der unmittelbaren Umwelt des Kindes vorkommenden Sozialisationserfahrungen“ soziales Lernen auch „auf über den unmittelbaren Sozialisationsbereich hinausgehende Themen“ ausgerichtet, um „die Erhellung allgemeiner gesellschaftlicher Erscheinungen, die aber wiederum im mikrosozialen Bereich vorfindbar sind, [...] Familie [...], Werbung [...], Rollenverhalten [...], Umweltschutz [...], Verkehrsnetz und Einkaufszentrum [...], Kinderspielplätze [...], Industriearbeit“ (ebd., 179), zu realisieren.

Ende der 1990er Jahre definierte Claußen (1997, 200f.) soziales Lernen im Lexikon Sachunterricht konkret als „kindgerechte Thematisierung mikro- und makrogesellschaftlicher Probleme u. Befähigung an angemessenem Soz.-verhalten in der Gemeinschaft“ und Richter ordnete zu Beginn der 2000er Jahre (2002, 162) die Förderung von Sozialkompetenz „der Lebensweltstruktur Gesellschaft zu“, wobei sich soziales Lernen mit dem „Erlernen sozialer Regeln und Verhaltensweisen, mit denen die soziale Integration gelingen kann, insbesondere das Zusammenleben mit anderen im Nahbereich“ (ebd., 163) zu befassen habe.

Auch in den 2010er Jahren wurde im Kontext von Sachunterrichtsdidaktik für ein soziales Lernen als sozialwissenschaftliches Lernen plädiert, bspw. indem Köhnlein (2012, 408) anführte, dass „die Leitprinzipien sozialen Lernens [...] mit Vorstellungen vom Menschen und von der Gesellschaft (Menschenbild und Gesellschaftsbild) [zusammenhängen]“ und „Kinder aus der Subjektivität von (Zufalls-)Eindrücken herauszuführen“ seien, um sie „im distanzierenden Durchdringen elementarer Situationen allgemeingültige Einsichten gewinnen zu lassen“ (ebd., 412). Einfacher formulierte es Richter (2017, 63), nach der Kinder „befähigt werden [sollen], ihre Alltagswelt zu verstehen, d. h. die hier relevanten gesellschaftlichen Aufgaben und Probleme zu erkennen, zu reflektieren und gegebenenfalls zu ihrer Lösung beizutragen.“

Diesen Diskurs aufgreifend leitet Schrumpf (2022, 80) für gegenwärtiges soziales Lernen im Sachunterricht ab, dass „mitgebrachte Gesellschaftlichkeit“ wahrgenommen, „soziale Rollen und Verhaltensweisen“ problematisiert und

„Gruppenprozesse und gesamtgesellschaftliche Rahmung“ miteinander verknüpft werden sollen (ebd., 82, Abb. 4.3).

Deutlich wird, soziales Lernen als Inhalt sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts „geht es um die gezielte Aneignung von deklarativem Wissen über soziale Phänomene, Gegebenheiten und Institutionen“ (Kiper 2011, 34) und erfolgt demnach intentional, da es „für soziales Handeln relevante Wissensbestände vermittelt“ und „als Erwerb von Wissensbeständen im Rahmen bestimmter Fächer und ihrer Teilgebiete verstanden“ wird (ebd.). Für solche Lehr-Lernprozesse wurde bereits in den 1970er Jahren die Entwicklung und Nutzung „geeignete[r] Medien und Vermittlungsformen“ gefordert, die „über den unmittelbaren Erfahrungsraum hinausgehende Probleme thematisier[en]“ und „auf Sachverhalten gründen, die für das Kind bedeutsam sind“ (Bolscho 1977, 183).

Folgend wird aufgezeigt, warum gerade (spezielle) Wimmelbilder und -bücher – Medien, die spätestens seit Erscheinen von Ali Mitgutschs erstem Wimmelbuch „Rundherum in meiner Stadt“ (1968) ihren Einzug in Kinderzimmer und -bibliotheken hielten – sich für ein Nachdenken über mikro- und makrosoziale Begebenheiten eignen und Kinder dabei unterstützen, Aspekte des öffentlichen Zusammenleben i.S. eines sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts zu erkennen und zu thematisieren.

2 Wimmelbücher und Wimmelbilder

Wimmelbilder und -bücher ... wahrscheinlich kommen einem ad hoc die (eigenen) großformatigen Bilderbücher ohne Worte (silent books) in den Sinn, die nahezu jedes Kind kennt und bis heute bei Lesenden bzw. Betrachtenden aller Alterstufen aufgrund ihrer nicht vorgegebenen Lesarten beliebt sind (vgl. Rémi 2018, 158ff.). Der Begriff ‚Wimmel‘ bezieht sich auf die Gestaltung der Bilder, denn auf Wimmelbildern – einzeln oder im Buch ‚versammelt‘ – wimmelt es nur so vor Menschen, Tieren, Pflanzen, Gegenständen, usw. Laut Rémi (2018, 158) stammt der Begriff aus der Kunstgeschichte und wurde bereits in den 1950er Jahren verwandt, um u.a. Gemälde von Pieter Bruegel dem Älteren zu beschreiben bzw. zu charakterisieren – bspw. wimmelt es auf dem aus der Mitte des 16. Jahrhunderts stammenden Gemälde „Die Kinderspiele“ nur so vor spielenden Kindern (insgesamt 246) und werden 91 verschiedene Spiele und unterschiedliches Spielgerät visualisiert (vgl. Kunsthistorisches Museum Wien, o.J; Wikipedia 2024).

Somit ist die „bildästhetische Informationsflut“ (Rinnerthaler 2017, 119), an der sich gegenwärtige Wimmelbilder und -bücher orientieren, „keine Erfindung der Postmoderne“ (ebd.) und zeigen in Stil und Gestaltung i.d.R. großformatig „a panorama, usually in a top-down perspective without major spatial distorti-

ons, drawn in a naively realistic style characterised by clear lines and colours. The pictures are extraordinarily rich in characters and detail." (Rémi 2011, 118) Sie werden als plurizenisch bezeichnet (vgl. ebd.).

Wie auf den alten Gemälden lassen sich in Wimmelbildern und -büchern seit den 1960er Jahren „die einzelnen Figuren oder Figurengruppen [...] für sich betrachte[n], da sie nur selten inhaltlich oder kompositorisch auf die Nachbarfiguren angewiesen sind. Dennoch erscheinen sie bildnerisch nie isoliert, sondern fügen sich wie das Muster eines Teppichs in das Ensemble anderer Figuren und Szenen ein.“ (Thiele 2003, 59)

2.1 Wimmelbilder sind „Modelle der Welt“

Wimmelbilder sind „models of the world“ (Rémi 2011, 121), wobei „most wimmelbooks focus on everyday scenes, often familiar and recognizable to young readers from their own immediate experience“ (Rémi 2018, 159). Dabei „mischen sich Alltägliches und Außeralltägliches zu einer fiktionalen Realität“ (Thiele 2003, 60) und werden „isolated concepts into spatial and temporal relationships“ versetzt, die „capitalize on their real-world appeal“ (von Merveldt 2018, 233). So werden Wimmelbücher mit ihren Wimmelbildern auch als informative Bilderbücher charakterisiert, „as they often recall the real world and represent everyday situations, objects, actions, or locations that a young child reader can relate to and learn from“ (Rybak 2024, 174).

Dängeli (2022 und 2026), der Wimmelbilder im Kontext des politischen Lernens im Sachunterricht u.a. dafür nutzt, um Vorstellungen über politische Situationen und Prozesse zu aktivieren, sieht das Potenzial dieser Bilder insbesondere darin, dass sie „sehr häufig das Leben und Zusammenleben in der Öffentlichkeit [thematisieren]“ und somit „als bildliche Repräsentationen einer bunten und vielfältigen Öffentlichkeit verstanden werden [können]“ (Dängeli 2022, 47; vgl. Dängeli 2026, 45ff.). Das macht sie ebenso für einen sozialwissenschaftlichen Zugang zu sozialen Prozessen im Gemeinschaftlichen und Gesellschaftlichen interessant, da sie „ein assoziatives Erkunden [ermöglichen]“ und dabei helfen, „Lebenswelten“ sowie „die Vielfalt des öffentlichen Zusammenlebens zu veranschaulichen und zu vergegenwärtigen“ (Dängeli 2022, 47f.)

2.2 Szenen öffentlichen Zusammenlebens und Handelns wimmelnd identifizieren

Nach van Merveldt (2018, 231) haben Bilder in Bilderbüchern einen „privileged status [...] in knowledge transmission“, der auch auf Wimmelbilder und -bücher zutrifft (vgl. ebd., 233). Der Text zu diesen stummen Bildern und Büchern ergibt sich beim Betrachten, v.a. durch die Verbalisierungen des Entdeckten, Gesuchten und Gefundenen durch die Kinder. Die Bilder werden nach vertrauten

Szenen des öffentlichen Alltags durchforstet und lassen beim Wimmeln (Alt-) Bekanntes, Neues, Anderes, Lustiges, Trauriges, usw. entdecken.

Um Wimmelbilder und -bücher, die gezielt mit ihrer „Opulenz [...] überfordern“ und sich „gegen eine flüchtige Betrachtung [sperren]“ (Dängeli 2022, 46), strukturiert(er) betrachten zu können, eignen sich Leselupen als „Hilfsmittel, um Figuren oder Bildausschnitte zu fokussieren“ (Gerstenberg Verlag 2024, 15). Je nach Größe des Buches und/oder Bildes lösen verschieden große Lupen aus den pluriszenischen Panoramen Bildausschnitte mit mehr als einer Szene und/oder gezielt einzelne Szenen bis hin zu winzigen Details heraus und unterstützen somit die Rezipient:innen beim Erkennen zwischenmenschlichen Handelns im öffentlichen Raum sowie einer Antizipation von Geschichten über die von ihnen entdeckten Figuren und deren Interaktionen (vgl. ebd.).

Auch kann ‚mit den Ohren gewimmelt‘ werden, bspw. mit Hilfe der Wimmel-Hör-CDs zu Rotraud Susanne Berners Klassikern Frühlings-, Winter- und Nacht-Wimmelbuch. Die Wimmel-Hör-CDs lenken mit ihren Hörimpulsen durch das fiktive Wimmelingen und initiieren durch die jeweiligen Geräusche eine Suche nach deren Quellen in den Panoramen. Die CD vertont Baustellen- und Kitagegeschehen, Ausrutscher auf Bananenschalen und Kinderspiele spannend und amüsant, gibt den Figuren auf der jeweiligen Doppelseite Stimmen und lässt auch Dialoge entspinnen, bspw. zwischen Baustellenleitung und Bauarbeitern oder Begrüßungen in einer Kindergruppe. So werden die Augen durch das jeweilige Bild geleitet und untermalen die Geräusche und Stimmen das soziale Miteinander (siehe Wimmelingen. Die Welt der Kinder auf der Homepage des Verlages: <https://www.gerstenberg-verlag.de> [11/2025]).

Die Verlagsidee der Vertonung von Wimmelbildern und -büchern aufnehmend, können Schüler:innen wie Lehrer:innen – ggf. gemeinsam – diese Medien auch selber mit Tönen, Geräuschen, Fachbegriffen, Stimmen und Dialogen hinterlegen. Mit Hilfe von Audiostiften (z. B. Anybook Reader, Bookii oder Tellimero) werden die Buchseiten oder Wimmelposter besprochen und somit insbesondere die zwischenmenschlichen Interaktionen auf den Panoramen zum Klingen gebracht. Denn: „Den ‚Text‘ bilden [...] vor allem die Kommentare der Kinder, die die Bilder betrachten“ (Thiele 2003, 60), wobei die in den Bildern enthaltene „Darstellung und Interpretation des Alltagslebens [...] vor dem Hintergrund der Lebenserfahrungen des Kindes und ihrer Projektion auf die Welt“ (ebd.) interpretiert und eingeordnet werden. Bahnt sich ein Konflikt zwischen Freunden an oder handelt es sich um einen flüchtigen Gruß? Ist jemand in Sorge oder wird jemandem geholfen? Ist manch einer in Eile oder bummelt der andere herum? Was denkt der Busfahrer oder die Kassiererin? Und worüber sprechen gerade die Menschen, die sich im Rathaus versammelt haben?

Im Hinblick auf ein Erkennen, Erschließen und Nachvollziehen der identifizierten zwischenmenschlichen Beziehungen und Kontakte im öffentlichen Raum (des Wimmelbildes) können Lehrkräfte (und ggf. auch Kinder) die Medien zudem auch gezielt besprechen, um die ‚Mit-den-Ohren-Wimmelnden‘ auf bestimmte Aspekte aufmerksam zu machen. Sie können Situationen erklären, Suchaufträge hinterlegen, Fragen stellen oder durch weitere Impulse zur (Selbst-)Reflexion bestimmter Szenen im Wimmelbuch/-bild setzen.

3. Didaktisierte Wimmelbilder

„Große Anschaulichkeit bei gleichzeitiger Deutungsoffenheit ist eine zentrale Charakteristik guter Wimmelbilder.“ (Dängeli 2022, 46) Dieses Momentum nutzen auch Wimmelbilder, die extra für schulische wie außerschulische Bildungskontexte konzipiert wurden. Im Folgenden werden ausgewählte didaktisierte Wimmelbilder für das soziale Lernen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht vorgestellt.

3.1 „Willkommen in Hierlingen“

Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg hat mit dem *Wimmelbild „Willkommen in Hierlingen“* ein Medium herausgegeben, welches explizit für den Unterricht in der Grundschule konzipiert ist. Es „zeigt viele alltägliche (und einige nicht ganz alltägliche) Situationen eines deutschen Stadtbildes“ und bietet „reichlich Grundlagen für Gespräche über das Miteinander von Menschen“ (Mossum 2024, 3). Für die Hand der Lehrkräfte gibt es zusätzlich zwei Hefte mit Aufgabenstellungen und Frageimpulsen für die Klassenstufen 1/2 und 3/4. Dabei geht es v.a. darum, die Kinder durch die Arbeit mit und an dem Wimmelbild, „bei der Einordnung sozialer Phänomene in ihrer Umwelt zu unterstützen“ (ebd.). Das Wimmelbild ist ein „Aufhänger“, um „die Lebensrealitäten der Kinder zu betrachten“, um „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Realitäten und Auffassungen [zu erkennen], Widersprüchlichkeiten auf[zu]deck[en] und Meinungen bewusst [zu machen]“ (ebd.).

So finden sich auf dem DIN A1 großen Poster unzählige Situationen des Zusammenlebens, die entdeckt werden wollen bzw. sollen. Diese ‚spielen‘ sich auf der sozialen und gemeinschaftlichen, z. T. auch der gesellschaftlichen Ebene ab: Eine Frau schimpft mit zwei Kindern und eine Person schüttet einer anderen Wasser ins Gesicht. Was mag da wohl der Auslöser gewesen sein? Eine Gruppe von drei Personen grillt mit viel Qualm auf einem Balkon, der Nachbar schimpft wütend von oben herab. Ein Mann klagt einer Frau die

Handtasche und an anderer Stelle werden zwei Jugendliche von der Polizei kontrolliert. Was die wohl suchen?

„Willkommen in Hierlingen“ zeigt zudem eine Vielfalt an Familienformen: Familien mit vielen Kindern, zwei händchenhaltende Männer mit einem Kleinkind, ein Mann mit zwei Kindern an der Hand, eine Frau unterwegs mit dem Rad und Kind hintendrauf. Zudem sind viele Gespräche zu erkennen: Zwei junge Frauen – eine mit Kinderwagen – sprechen miteinander, zwei Männer im Park – einer mit Hund – ebenso. Es zeigt sich eine Konversation am Zebrastreifen, Nachbarn besprechen etwas über ihre Balkone hinweg, wieder andere suchen gemeinsam den Weg durch die Stadt, in der Paare – mit und ohne Kinder – unterwegs sind. Doch die Inhalte der Konversationen müssen sich erdacht werden. Sollen im Sachunterricht bestimmte Aspekte durch die zu entdeckenden Gesprächssituationen erschlossen werden – Gespräche über Privates wie Öffentliches wie bspw. Freude, Sorgen, Tätigkeiten, Planungen –, so können durch die Lehrkräfte mittels Audiostiften gezielt Tonspuren auf dem Wimmelbild hinterlegt werden. Auch können die Kinder allein oder in Partnerarbeit das Wimmelbild vertonen oder sich gemeinsam im Plenum Dialoge ausdenken und den Situationen zuordnen.

Dass und wie der öffentliche Raum für die Freizeit genutzt wird, kann ebenso in Hierlingen erschlossen werden: Jugendliche fahren an der S-Bahnstation auf ihren Bords, andere sprechen und rauchen (heimlich?) hinter einer Mauer, manche Menschen sitzen im Park, andere treffen sich am Brunnen. Auch sind viele Menschen allein unterwegs, telefonieren, machen Selfies, lesen Bücher, warten auf die öffentlichen Verkehrsmittel, joggen oder führen ihren Hund aus und ein (Hobby-)Imker begutachtet seine Bienen auf einem Dach. Dabei werden Tätigkeiten, Arbeiten und Berufe sichtbar: Der Paketzusteller fährt am Platz vorbei, der Busfahrer lenkt seinen Bus, die Polizei begleitet eine Versammlung von Menschen, an Marktständen stehen Verkäufer:innen, Müllmänner holen den Müll ab, ein Bauarbeiter gestikuliert auf der Baustelle, die Serviererin nimmt eine Bestellung auf, ein Mann ist als Pommesschachtel verkleidet und verteilt Flyer, ein weiterer sucht nach Pfandflaschen in Müll-eimern. Wer von all den weiteren Menschen gerade auf dem Weg zur Arbeit ist oder von der Arbeit kommt, kann nur gemutmaßt werden.

Neben dem öffentlich sichtbaren Raum bietet das Bild auch Einblicke in öffentliche Gebäude: In der Realschule findet gerade Unterricht statt, im Rathaus hingegen ist eine Sitzung im Gange, in der Bank findet ein Meeting „für die Zukunft“ statt, im Krankenhaus ist ein Arzt erkennbar, der zum Fenster rausschaut, in einem anderen Gebäude ist ein Zahnarzt gerade tätig. Dass Räume des öffentlichen Zusammenlebens von Menschen gestaltet sind und werden, wird ebenso ersichtlich: So sind die Gebäude Hierlingens ein Mix aus alt und neu, der Verkehr wird durch Verkehrszeichen geregelt, Plätze

sind abgegrenzt durch Zäune oder Mauern, es findet sich neben dem Park mit Teich ein wenig Fauna und Flora im städtischen Bild, aber auch Littering und Spuren von Vandalismus werden sichtbar.

Damit das öffentliche Zusammenleben gezielt(er) auf dem Wimmelbild betrachtet werden kann, hat die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg Fragekärtchen entwickelt, die die Lehrkräfte wie auch die Schüler:innen dabei unterstützen, ihre suchenden Blicke zu fokussieren. Die Fragen lenken die Aufmerksamkeit auf Aspekte des „Lebens in Gemeinschaft“, „Arbeit und Konsum“ sowie „Kultur und Vielfalt“ (Mossom 2024) in Hierlingen und sind für die Klassenstufen 1/2 und 3/4 differenziert gehalten. Dabei werden die Bildbetrachtenden dazu angeleitet, zu identifizieren, ob sich Menschen kennen und woran dies erkennbar ist, ob Konflikte sichtbar sind und zu überlegen, ob und wie diese evtl. gelöst werden könnten. Sie sollen sichten, wo Menschen füreinander Verantwortung übernehmen und reflektieren, was das bedeutet. Auch soll geschaut werden, wo sich arbeitende Menschen befinden und über Unterschiede zwischen Arbeit und Beruf nachgedacht werden. Es gilt, Freizeitorde und Freizeittätigkeiten zu entdecken und sich mit der Bedeutung von ‚Freizeit gestalten‘ auseinanderzusetzen, öffentliche Gebäude und öffentliche Aufgaben zu erkennen und diese zu benennen. Zusätzlich leiten die Fragen dazu an, das Entdecke auf den eigenen Wohnort und Aspekte des eigenen Lebens zu beziehen und sich somit mit der eigenen Stellung, dem eigenen Handeln und Handlungsspielraum im öffentlichen Raum zu befassen (vgl. ebd., 3ff.)

3.2 Grund- und Kinderrechte sowie verschiedene Alltagsthemen im Wimmelbild

Der Kinder- und Jugendring Sachsen stellt das *Wimmelbild „Deine Grundrechte“* zur Verfügung – inkl. einem umfassenden Handout, welches die einzelnen im Bild ‚versteckten‘ Grundrechte aufzeigt, suchen lässt und erklärt. Da sich Grundrechte wie bspw. Glaubensfreiheit, Gleichheit, Briefgeheimnis, Freizügigkeit in alltäglichen Situationen und Interaktionen ‚verbergen‘, ist das Wimmelbild auf den ersten Blick zunächst ein typisches, welches v.a. Facetten des öffentlichen Alltags aufzeigt und die Wimmelnden zusätzlich dazu animiert, sich vielleicht „selbst wieder [zu erkennen] oder [...] das eine oder andere witzige Detail [zu finden]“ (kjrs 2025).

Der *Falter „Kinderrechte“* der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) ist für die Arbeit mit Vor- und Grundschulkindern erstellt und „präsentiert auf der Vorderseite ein Wimmelbild, auf dem Kinder die Themen der Kinderrechtsartikel entdecken können“ (bpb 2018). Auch hier gilt, dass die Rechte im Alltäglichen ‚versteckt‘ sind, so dass sich dieses Wimmelbild ebenso dazu eignet,

Aspekte des öffentlichen Zusammenlebens zu erschließen. Zusätzlich stehen Hinweise mit Spielideen, Quizkarten und Figurenbögen sowie Einzelseiten zu den Kinderrechten, z. B. Spiel und Freizeit, Würde und Identität (inkl. der dazugehörigen Artikel) zur Verfügung.

Auch das Deutsche Kinderhilfswerk stellt Wimmelbilder zu den Kinderrechten zur Verfügung – in einer Version für die Grundschule und in einer Variante für die Kita. Das „Kinderrechte-Wimmelplakat für die Schule“ thematisiert wie der Falter „Kinderrechte“ der bpb die Kinderrechte im Kontext des gemeinsamen öffentlichen Zusammenlebens. Das „Kinderrechte-Wimmelplakat für die Kita“ hingegen zeigt ausgewählte Kinderrechte im sozialen Zusammenleben im semiöffentlichen Raum der Kita.

Thematische Wimmelbilder für den (Sach-)Unterricht

Das Amt für Umwelt des schweizerischen Kantons Solothurn (2025) stellt 12 *thematische Wimmelbilder* – für jeden Monat eines – zur Verfügung. Sie thematisieren z.B. das Zusammensein und gemeinsame Agieren bei Schulfesten, im Garten, beim Wasserverbrauch oder zum Kontext Konsum. Die Bilder sollen das „Nachdenken, Erforschen und Nachspüren“ initiieren: „Wer aufmerksam ist, entdeckt dabei auch Unstimmigkeiten und Fehler, die zu Diskussionen anregen.“ (ebd.)

Das Sprachförderzentrum Wien (2025) hält 16 *verschiedene Situationsbilder* in farbig wie schwarz-weiß bereit. Alltagssituationen im Privaten wie Öffentlichen (beim Arzt, auf dem Spielplatz, im Supermarkt, im Bad, in der Wohnung) können erkundet und in ihren einzelnen Szenen erschlossen und besprochen werden. Dafür werden zu den jeweiligen Wimmelbildern einzelne Bildausschnitte zusätzlich bereitgestellt.

Neben solchen kostenlosen Angeboten sind *Wimmelbilder* mittlerweile auch in *kostenpflichtigen Unterrichtsmaterialien und -medien* verschiedener Verlage ‚angekommen‘. So gibt es die Materialien „Wimmelbilder im Sachunterricht. Klasse 1/2“ (Ernsten 2020) und „Wimmelbilder im Sachunterricht. Klasse 3/4“ (Ernsten 2021) mit jeweils 12 Wimmelbildern als Kopiervorlagen – inkl. Such- und Reflexionsaufgaben – und wird im „Dossier WeitBlick NMG: Anpacken! Für die Gemeinde arbeiten“ (aus dem Jahr 2021) u.a. mit Wimmelbildern erarbeitet, wer da in der Gemeinde ‚anpackt‘ bzw. werden „arbeitende Menschen entdeckt[t] und [ge]ordne[t]“ (Jöhr et al. 2021).

4 Wimmelbücher für das soziale Lernen im Sachunterricht

Bis jetzt gibt es noch keine Wimmelbücher, die dezidiert als (Sach-)Unterrichtsmedium konzipiert wurden, dennoch gibt es mittlerweile spannende Wimmelbücher, die spezielle Themen des menschlichen Zusammenlebens

in den Mittelpunkt stellen – bspw. Familienformen und Diversität, Tod und Trauer, Solidarität.

Ein solches Buch ist *„Wir alle im Stadtgewimmel“* (Klima & Göntgen 2023), das die gesellschaftliche Diversität in den Mittelpunkt rückt und „verschiedensten Menschen die Möglichkeit [bietet], sich, ihre Lebensrealitäten und Familienkonzepte wiederzufinden“ (ebd.). Wimmelnde treffen insgesamt 14 Protagonist:innen – u.a. die Lesende, den Wohnungslosen, den Adipösen, die Zahlenverrückte – in verschiedenen, alltäglichen (Stadt-)Situationen wie Wochenmarkt, Park oder Spielplatz. Alteritäts- und Identitätsmomente sind automatisch gegeben und lassen einen über eigene und scheinbar fremde Lebensgewohnheiten und -welten in Gesellschaftlichkeit nachdenken.

In *„Das große Wimmelbuch der Familien“* (Winter & Hochmann 2024) werden verschiedene Familien(-formen) vorgestellt – bspw. die Mehrgenerationenfamilie Hempel, die Regenbogenfamilie von Bosse und Hugo Kringel mit ihren beiden Kindern, die Patchworkfamilie um Sarah und Paul Engel, die Ein-Eltern-Familie der alleinerziehenden Mutter und Witwe Berta –, denen dann auf vier Panoramen durch den Tag(-esverlauf bzw. -ablauf) gefolgt werden kann. Das Carport der Kringels brennt am Mittag lichterloh, während Hugo in der Kita arbeitet und Bosse und die Kinder nicht zu Hause sind, die hochschwangere Freja bekommt nachmittags Wehen und bei Hempels verbringen die Großeltern nachmittags und abends viel Zeit mit ihren Enkelkindern. Die Familien leben in einem lebendigen Stadtteil, so dass allerlei Zwischenmenschliches im Öffentlichen sichtbar wird – ein alltäglicher Konflikt, der nachmittags gelöst zu sein scheint, ein morgens fröhlicher, aber nachmittags auch gestress-ter Briefzusteller, ein Handwerkerteam, das von morgens bis abends ‚schuftet‘, die Vorbereitung und Durchführung einer Essensausgabe der Tafel, bis hin zur abendlichen Yoga-Gruppe im Park: Stadtteil-Idylle mit viel Entdeckungs- und (Selbst-)Reflexionspotenzial.

„I did not identify any wimmelbooks explicitly dealing with climate change“ stellt Rybak (2024, 171) im Kontext seiner Bilderbuchanalyse zur Thematisierung von Jahreszeiten fest. Das nach seiner Recherche erschienene *„große Klimawimmelbuch für Stuttgart“* (Guhe 2024) hingegen thematisiert den Klimawandel und benennt die vielen lokalen wie nationalen Verbände und Gruppierungen, die sich für den Klimaschutz engagieren. Es verdeutlicht, wie das Leitbild ‚lokal Handeln – global Denken‘ gestaltet werden kann, aber auch, dass bspw. Umweltverschmutzung das Stadtbild gestaltet und unseren Alltag begleitet. Dennoch steht v.a. die Utopie im Fokus dieses Wimmelbuches und wird visionär eine umfassende und ungestörte städtische Biodiversität oder die solidarische Landwirtschaft (SoLaWi) am Stadtrand in einem harmonischen Miteinander visualisiert. Dieses Wimmelbuch eignet sich demnach als Spiegelbild zu manchen aktuellen städtischen

(Gegen-)Bildern und kann eine Reflexion gegenwärtigen wie zukünftigen Zusammenlebens vor dem Hintergrund nachhaltig gestalteter bzw. auszugestaltender Lebensweisen initiieren.

Vom „*Abschied nehmen*“ handelt das Wimmelbuch von Bartenstein und Peter (2024). Es thematisiert in seinen Panoramen Geschichten vom Leben, Sterben, Trauer und Trost und bietet Einblicke in die großen und kleinen Abschiede des Alltags: in Situationen beim Arzt oder in der Klinik, zeigt Behandlungen von (sterbens-)kranken Menschen, Gespräche, deren Inhalte wir antizipieren können (Handeln sie von Sorgen oder guten Erlebnissen?), zeigt gemütliches Beisammensein, aber auch die Suche nach verlorengegangenen Vierbeinern, den Umgang mit toten Tieren sowie typisch westliche Sepulkralkulturen. Somit rückt das Wimmelbuch ein vermeintlich gesellschaftliches Tabuthema in den Fokus und macht dessen Vielseitigkeit im gemeinschaftlichen wie gesellschaftlichen Zusammenleben sichtbar. (Zusatzinformationen und Unterrichtsmaterialien gibt es auf der Verlagshomepage: <https://vatterundvatter.ch> [11/2025].)

Mit „*Hätte, hätte, Eimerkette*“ hat Weidenbach (2024) „Ein Bilderbuch von Flut, Mut und Wiedergut“ (Untertitel des Buches) gestaltet. Schauplatz der Panoramen ist ein kleines Städtchen an einem Fluss. Die Geschichte beginnt an einem Dienstag um 14 Uhr und endet zwei Jahre später: Dienstagabend ist alles normal, doch bereits mittwochs regnet es heftig und aus dem nachmittäglichen Pfützenspaß der Kinder wird spätestens ab Mittwochabend eine (lebens-)bedrohliche Überschwemmung. Der individuelle Schrecken wie auch der gemeinschaftliche Zusammenhalt in dieser Not sowie im Anschluss in der Zeit des Aufräumens und Wiederaufbaus wird in diesem Wimmelbuch zusätzlich zu den sichtbaren Reaktionen und Aktionen der Menschen mit Sprechblasen unterlegt, die die Vielfalt der Ängste, Sorgen, Nöte, Glücksmomente, Freude und v. a. der Solidarität unterstreichen. Das Buch zeigt eindrücklich, wie Notsituationen das Miteinander fordern, welches idealerweise auch in den Zeiten der ‚Ruhe‘ (weiter-)gelebt wird.

5 Fazit und Checkliste

Wimmelbilder und -bücher als Medien sozialen Lernens, als ‚Sache‘ bzw. ‚Inhalt‘ des Sachunterrichts unterstützen Kinder dabei, soziale Realitäten zu erkennen, wahrzunehmen und auch – wie es schon Beck und Grauel (1975, 14) fordern – „zu befragen“. Die dargestellten Lebenswelten, die i. d. R. Zwischenmenschliches im öffentlichen Raum in den Mittelpunkt stellen, sind zwar zumeist stereotyp idyllisierte, doch können sie als Informations- und Erschließungsmedien genutzt werden, um die Vielfalt des öffentlichen Zusammenlebens, soziale Phänomene in der Lebens(um)welt, kulturelle (Be-)Deutungen, Normen und

Werte, mögliche Gefühlswelten und Widersprüchlichkeiten, Arbeits- und Freizeitwelten, gesellschaftliche und soziale Rollen, Konflikte aller Art, Rechte und Pflichten zu erschließen – i. S. eines Erkennens, Aufschlüsselns und Reflektierens (vgl. Mossom 2024; Dängeli 2022). Dabei sind sie einfach zu beschaffen und ist die Vorgehensweise des Wimmelns meist intuitiv und lässt sich gut durch Unterstützungsmaßnahmen – Lupen wie Frage-/Suchimpulse – fokussieren. Folgende Checkliste gibt Anhaltspunkte für eine Auswahl für den Einsatz von Wimmelbildern und -büchern im sozialen Lernen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht.

Checkliste – Wimmelbilder und -bücher für soziales Lernen

Welche Art von Wimmelbild/-buch liegt vor?

- Handelt es sich um ‚klassische‘ Wimmelbilder/-bücher (schriftlose Panoramen mit Draufsicht) oder um Wimmelbücher/-bilder mit integrierten Extras (bspw. Begriffen, Sprech-/Gedankenblasen, erklärendem Text, Such-/Findaufgaben)?

Welche/n Inhalt/e thematisiert das Wimmelbild/-buch?

- Handelt es sich um ‚klassische‘ Wimmelthemen (z. B. Jahreszeiten, Bauernhof, Baustelle, Zoo) oder um an Orte gebundene Thematisierungen (u. a. Städte, Inseln, Museen, Stadtwerke) oder um spezielle Wimmelbilder/-bücher (z. B. über Berufe, Klima, Abschiede, Rechte)?
- Werden Aspekte des zumeist öffentlichen Zusammenlebens in den Mittelpunkt gerückt, (bspw. Berufe, Diversität und Lebensformen, gesellschaftliche Leitbilder)?

Welche Orte des öffentlichen Zusammenlebens werden thematisiert?

- Werden an der Lebenswelt der Kinder orientierte Stadt- und Landbilder mit ihren jeweiligen Einrichtungen sowie Arbeits- und Freizeitorten (bspw. Schwimmbad, Einkaufszentrum, Spielplätze, Straßenkreuzungen) bzw. i. w. S. Bildungsorte (Schulen, Kitas, Vereine, Museen) visualisiert?
- Handelt es sich ggf. um Orte, die Utopien, Dystopien, Zukunftsvisionen visualisieren?
- Sind öffentliche Institutionen (bspw. in Form von Gebäuden) und öffentliche Aufgaben (z. B. in Form von Personen, die diese ausführen) sichtbar?
- Sind die in Bilder gefassten Orte des öffentlichen Zusammenlebens anschlussfähig an die Lebenswelt(en)/Lebensrealität(en) der Rezipient:innen?

Wird Diversität auf sozialer/gemeinschaftlicher/gesellschaftlicher Ebene sichtbar?

Werden Interaktionen zwischen Menschen und Menschengruppen aufgezeigt?

- Lassen sich diese Interaktionen benennen (bspw. als Demonstration, Kontrolle, Erholung, Liebe, Spiel, Streit/Konflikt)?
- Ist es möglich, Dialoge zwischen den Menschen zu erfinden bzw. aus den Situationen abzuleiten (z. B. angeregte Unterhaltung, lautes Hinterherrufen, klassischer Bezahlvorgang, freundschaftliches Palavern)?
- Können ggf. (Inter-)Aktionen antizipiert werden (bspw. Folgen eines Streits oder Unfalls, einer Begegnung mit Freunden oder Fremden)?

Literatur

- Ackermann, P. (1976): Einführung in den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. Kösel: München.
- Ackermann, P. (1978): Sachunterricht – Sozialwissenschaftlicher Bereich. Entwürfe und Materialien. In: Bolscho, D. & Haarmann, D. (Hrsg.): Handeln und Erkennen im Sozialbereich. Soziales Lernen – Sachunterricht. Arbeitskreis Grundschule e.V.: Frankfurt a.M., 164-167.
- Beck, G. & Grauel, G. (1975): Soziales Lernen in Vorklassen und Eingangsklassen der Grundschule. Hirschgraben: Frankfurt a.M.
- Bolscho, D. (1977): Soziales Lernen in der Grundschule. In: Bolscho, D. u.a.: Grundschule und soziales Lernen. Westermann: Braunschweig, 168-191.
- Bolscho, D. & Haarmann, D. (1978): Zur Einführung. Die Beiträge im Überblick. Soziales Lernen und Sachunterricht. In: Bolscho, D. & Haarmann, D. (Hrsg.): Handeln und Erkennen im Sozialbereich. Soziales Lernen – Sachunterricht. Arbeitskreis Grundschule e.V.: Frankfurt a.M., 1-6.
- Claußen, B. (1997): Soziales Lernen im Sachunterricht. In: Kaiser, A. (Hrsg.): Lexikon Sachunterricht. Schneider: Baltmannsweiler, 200-202.
- Dängeli, M. (2022): Politisches auf Wimmelbildern entdecken und sammeln. Politische Vorstellungen mittels Wimmelbildern aktivieren und gezielt versprachlichen. In: Grundschulmagazin 4/2022, 46-50.
- Dängeli, M. (2026): „Es könnte sein, dass sie demonstrieren“. Didaktische Rekonstruktion politischer Vorstellungen zehn- bis zwölfjähriger Schüler*innen. Springer VS: Wiesbaden; <https://doi.org/10.1007/978-3-658-50691-9>.
- Gerstenberg Verlag (2024): Sprachstark mit Rotraut Susanne Berners Wimmelbüchern. Überarbeitete Ausgabe. Gerstenberg Verlag: Hildesheim. <https://www.e-pages.dk/katalogbuch-verlag/153/> [11/2025].
- Goll, E.-M. (2023): Soziales Lernen. In: Goll, E.-M. & Goll, T. (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Wochenschau: Frankfurt a.M., 73-82.
- Kiper, H. (2011): Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In: Limbourg, M. & Steins, G. (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. VS: Wiesbaden, 31-54.
- Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Kunsthistorisches Museum Wien (o.J.): Von Wimmelbildern und Kinderspielen; <https://www.bruegel2018.at/von-wimmelbildern-und-kinderspielen/> [11/2025].
- Mossom, C. (2024): WIMMELBILD „WILLKOMMEN IN HIERLINGEN“. Aufgaben für die Grundschule Klassenstufe 1-4. LpB BW: Stuttgart; https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/wimmelbild/wimmelbild_grundschule_1_4.pdf [11/2025].

- Oetken, M. (2017): Wie Bilderbücher erzählen. Analysen multimodaler Strukturen und bimedialen Erzählens im Bilderbuch. Habilitation, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Oldenburg. <https://oops.uni-oldenburg.de/3204/> [11/2025].
- Rémi, C. (2011): Reading as Playing: The Cognitive Challenge of the Wimmelbook. In: Kümmerling-Meibauer, B. (Eds.): *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3*. John Benjamins: Amsterdam, 115-139.
- Rémi, C. (2018): Wimmelbooks. In: Kümmerling-Meibauer, B. (Eds.): *Routledge Companion to Picturebooks*. Routledge: London, New York, 158-168.
- Richter, D. (2002): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Schneider: Baltmannsweiler.
- Richter, D. (2017): Sozialwissenschaftliches Lehren und Lernen. In: Hartinger, A. & Lange-Schubert, K. (Hrsg.): *Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule*. 2. Aufl. Cornelsen: Berlin, 63-84.
- Rinnerthaler, P. (2017): Die Kultur des Wimmelns. Kulturtheoretische und (kultur-)ästhetische Aspekte im Wimmelbilderbuch (nach 2000). In: *Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Evangelisch-Theologische Fakultät & Zentrum für LehrerInnenbildung Univ. Wien* (Hrsg.): *Forschungen zu Kinder- und Jugendliteratur. Präsentationen von Forschungsprojekten zu Geschichte, Themen, AutorInnen, Gattungen und medialen Aspekten der Kinder- und Jugendliteratur. Reader für die Graduiertenkonferenz*. Univ. Wien: Wien, 118-129. https://etfrp.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_etfrp/kjl/reader_kjl_graduiertenkonferenz_2017.pdf [11/2025].
- Rybak, K. (2024): Econormative Childhoods in Wimmelbooks on the Four Seasons: Analysis of Central European Wordless Informational Picturebooks. In: *Literature* 4, 172-183; <https://doi.org/10.3390/literature4030013> [11/2025].
- Schrumpf, F. (2022): Kinder thematisieren Differenz Erfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens. Springer Spektrum: Wiesbaden.
- Thiele, J. (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption*. Isensee: Oldenburg.
- von Merveldt, N. (2018): Informational picturebooks. In: Kümmerling-Meibauer, B. (Eds.): *Routledge Companion to Picturebooks*. Routledge: London, New York, 231-245.
- Wikipedia. Die freie Enzyklopädie (2024): Die Kinderspiele. https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Kinderspiele [11/2025].

Wimmelbücher:

- Bartenstein, S. & Peter, A. (2024): *Das Wimmelbuch vom Abschied nehmen*. vatter & vatter: Bern, Berlin.
- Mitgutsch, A. (1968): *Rundherum in meiner Stadt*. Ein Bilderbuch. Otto Meier Verlag: Ravensburg.
- Guhe, I. (2024): *Das große Klimawimmelbuch für Stuttgart*. Silberburg-Verlag: Tübingen.
- Klima, K. & Göntgen, I. (2023): *Wir alle im Stadtgewimmel*. Orlanda Verlag: Berlin.
- Weidenbach, B. (2024): *Hätte, hätte, Eimerkette*. Ein Bilderbuch von Flut, Mut und Wiedergut. Klett Kinderbuch: Leipzig.
- Winter, R. & Hochmann, C. (2024): *Das große Wimmelbuch der Familien*. Gabriel in der Thiemann-Esslinger Verlag GmbH: Stuttgart.

Didaktisierte Wimmelbilder:

Wimmelbild „Willkommen in Hierlingen“:

- Broschüre zum Wimmelbild „Willkommen in Hierlingen“ mit Aufgabenstellungen für Klasse 1/2: https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/wimmelbild/wimmelbild_klassen_1_2_bf.pdf [11/2025].
- Broschüre zum Wimmelbild „Willkommen in Hierlingen“ mit Aufgabenstellungen für Klasse 3/4: https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/wimmelbild/wimmelbild_klassen_3_4_bf.pdf [11/2025].

Fragekärtchen zum Wimmelbild „Willkommen in Hierlingen“: https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/wimmelbild/wimmelbild_fragekaertchen_a4.pdf [11/2025].

Informationen zum Wimmelbild „Willkommen in Hierlingen“, inkl. Link zum kostenlosen Bezug: <https://www.lpb-bw.de/grundschule/online-angebote/wimmelbild-hierlingen> [11/2025].

Wimmelbild „Deine Grundrechte“:

Druckdatei zum Wimmelbild „Deine Grundrechte“: https://www.kjrs.de/fileadmin/user_upload/kjrs_downloads/dokumente_arbeitshilfen/kjrs_wimmelbild_grundrechte_druck-a1.pdf [11/2025].

Handout zum Wimmelbild „Deine Grundrechte“: https://www.kjrs.de/fileadmin/user_upload/kjrs_downloads/dokumente_arbeitshilfen/wimmelbild_handout_druck-final.pdf [11/2025].

Informationen zum Wimmelbild „Deine Grundrechte“: <https://www.kjrs.de/wimmelbild> [11/2025].

Falter „Kinderrechte“:

Falter „Kinderrechte“: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Falter_Kinderrechte_vs_und_rs_0.pdf [11/2025].

Lehrer*innenhinweise zum Falter „Kinderrechte“: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/PDF%20Lehrerhinweise%2C%20Spielideen%2C%20Quizkarten.pdf [11/2025].

Falter „Kinderrechte“ Einzelseiten: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Falter_kinderrechte_einzelseiten_DINA4.pdf [11/2025].

Informationen zum Falter „Kinderrechte“: <https://www.bpb.de/shop/materialien/falter/194570/kinderrechte/> [11/2025].

Wimmelplakate „Kinderrechte“:

Kinderrechte-Wimmelplakat für die Schule: https://shop.dkhw.de/mediafiles/Sonstiges/Plakate/A1_Wimmelbild_KR_Schule_TimBoehm_2_Seiten.pdf [11/2025].

Kinderrechte-Wimmelplakat für die Kita: https://shop.dkhw.de/mediafiles/Sonstiges/Plakate/A1_Wimmelbild_KR_Kita_TimBoehm_2_Seiten.pdf [11/2025].

Thematische Wimmelbilder für den (Sach-)Unterricht:

12 thematische Wimmelbilder vom Amt für Umwelt des Kantons Solothurn (2025): <https://so.ch/verwaltung/bau-und-justizdepartement/amt-fuer-umwelt/bildung-kampagnen/umweltdetektive/wimmelbilder/> [11/2025].

16 verschiedene Situationsbilder des Sprachförderzentrums Wien (2025): <https://www.sfz-wien.at/material/79-material/118-wimmel> [11/2025].

Ernsten, S. (2020): Wimmelbilder im Sachunterricht Klasse 1/2. Mit passgenauen Aufgaben Natur, Mensch, Technik und Co. Entdecken und erleben. Auer: Augsburg.

Ernsten, S. (2021): Wimmelbilder im Sachunterricht Klasse 3/4. Mit passgenauen Aufgaben Natur, Mensch, Technik und Co. Entdecken und erleben. Auer: Augsburg.

Jöhr, M., Dängeli, M. & Kalcsics, K. (Hrsg.) (2021): Dossier WeitBlick NMG: Anpacken! Für die Gemeinde arbeiten. 4 bis 8. Schulverlag plus: Bern.

Autorin

Becher, Andrea, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0009-0006-6783-9507>

Universität Paderborn

Sachunterrichtsdidaktik - Lernbereich Gesellschaftswissenschaften

abecher@mail.upb.de

Mirjam Wenzel, Katharina Asen-Molz und Astrid Rank

Soziales und politisches Lernen in Zeiten von Social Media

Abstract

Das Aufwachsen in einer Kultur der Digitalität und die Nutzung von Social Media stellen Schüler*innen vor vielfältige Herausforderungen, auf die sie in der Schule vorbereitet werden müssen. Im Beitrag wird beleuchtet, wie soziales und politisches Lernen hierfür neu gedacht werden müssen. Nicht nur individuelles Verhalten als Teil des digitalen Miteinanders, sondern auch die Rahmenbedingungen dieser digitalen Öffentlichkeiten müssen Lerngegenstand der kritischen Betrachtung sein, etwa durch Thematisierung von Aufmerksamkeitsökonomie und Plattformkapitalismus. Dies setzt bei Lehrkräften grundlegendes Wissen über Strukturen und Funktionslogiken in der Digitalität, konkret Social Media, voraus. Empirische Ergebnisse aus PoliMeR zum medienpolitischen Professionswissen von angehenden Grundschullehrkräften werden in diesem Kontext präsentiert und diskutiert.

Schlagworte: Social Media, soziales Lernen, politische Bildung, Sachunterricht, Grundschule

1 Soziales Lernen im Sachunterricht

Eine zentrale Aufgabe des Sachunterrichts besteht darin, Schüler*innen dabei zu unterstützen, ihre „soziale [...] Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich [...] bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln“ (GDSU 2013, 9). Soziales Lernen im Sachunterricht beinhaltet daher die Analyse und Reflexion des sozialen Miteinanders, sowie die Förderung prosozialen Verhaltens, um Mitwirken und Handeln in sozialen Kontexten zu ermöglichen (vgl. Goll 2023, 73f.). Durch argumentative Aus Handlungsprozesse bei Konflikten und in der Auseinandersetzung mit Werten können so eigene Orientierungen und Handlungsstrategien erarbeitet und soziale Kompetenzen aufgebaut werden (vgl. Kiper 2011, Schrupf 2022). Soziale Kontexte erstrecken sich heute selbstverständlich auch auf den digitalen Raum. So finden soziale Lernprozesse nicht mehr ausschließlich in analogen

Settings statt, sondern dehnen sich zunehmend auf digitale Lebenswelten von Kindern aus. Diese digitalen Sozialräume müssen im Sachunterricht als Orte sozialen Lernens berücksichtigt werden. Alle Aspekte sozialen Lernens – etwa Hilfsbereitschaft, Verantwortungsübernahme, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Toleranz, Selbstbestimmtheit oder Respekt vor anderen Standpunkten – können genauso für den digitalen Raum bearbeitet werden (die genannten Ziele basieren hier auf dem LehrplanPLUS für Bayern, StMUK 2014). Der vorliegende Beitrag rückt die Anforderungen an soziales Lernen im Kontext von Digitalität – insbesondere im Zusammenhang mit Social Media – in den Fokus. Dabei sollen Herausforderungen in den Blick genommen und Konsequenzen hinsichtlich einer Verknüpfung mit politischem Lernen gezogen werden. Zudem sollen Einblicke in die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt PoliMeR zur Förderung der Kompetenzentwicklung (angehender) Grundschullehrkräfte in diesem Bereich gegeben werden.

2 Soziales Lernen in der Digitalität

Social Media können als technologiebasierte Angebote definiert werden, „die es Menschen ermöglichen, Informationen aller Art zugänglich zu machen und davon ausgehend soziale Beziehungen zu knüpfen und/oder zu pflegen“ (Taddicken & Schmidt 2022, 5). Insofern stellen sie Räume des sozialen Miteinanders dar, die auch beim sozialen Lernen im Sachunterricht berücksichtigt werden müssen, um Schüler*innen bei der Erschließung ihrer sozialen Umwelt zu unterstützen. Zwar setzen viele Plattformen ein Mindestalter voraus – bei WhatsApp und TikTok liegt dieses mit elterlicher Erlaubnis bei 13 Jahren – faktisch werden sie aber deutlich früher genutzt. Studienergebnisse zur Mediennutzung von Grundschulkindern belegen eine Präsenz digitaler Dienste im Alltag von Kindern (vgl. mpfs 2023). Neben Streamingangeboten und Spielen sind v.a. Social Media ein Bestandteil kindlicher Lebenswelten geworden. So gehören laut der letzten KIM-Studie WhatsApp, YouTube und TikTok zu den beliebtesten Apps der sechs- bis 13-jährigen, wobei WhatsApp als mit Abstand wichtigste Anwendung gilt (vgl. mpfs 2023). Weitere Studien (z. B. Kinder Medien Monitor 2024, Smahel u. a. 2020) bestätigen diese Ergebnisse und unterstreichen die Bedeutung von Social Media, insbesondere zu Kommunikationszwecken.

Eine schulische Thematisierung von Social Media im Rahmen sozialen Lernens bewegt sich somit in einem Spannungsfeld zwischen der faktischen Verwendung der Angebote durch Grundschul Kinder und ihrer erst ab dem Jugendalter erlaubten Nutzung. Gleichzeitig entstehen im digitalen Raum neue Herausforderungen, die wichtige Gelegenheiten für soziales Lernen von Kindern bieten:

So verändern sich soziale Kommunikationsprozesse. Durch die zeitliche und räumliche Entgrenzung der Kommunikation mittels Social Media entstehen erweiterte Kommunikations- und Teilhabemöglichkeiten. Damit kann jedoch auch sozialer Druck einhergehen, ständig vernetzt und erreichbar sein zu müssen (vgl. Katzer 2020). Designeinstellungen wie z. B. Pushnachrichten verstärken diese Mechanismen zusätzlich (vgl. Meinert u.a. 2021). Zudem eröffnen sich durch den digitalen Raum neue Angriffsflächen, die Risiken von Exklusionserfahrungen bergen, etwa durch problematische soziale Vergleiche oder digitale Gewalterfahrungen wie Cybermobbing oder -grooming (vgl. Katzer 2020, Ganguin u.a. 2022, Meinert u.a. 2021, Tulodziecki u.a. 2019). Darüber hinaus beeinflussen Social Media das Identitäts- und Beziehungsmanagement (vgl. Paus-Hasebrink 2022). Sie eröffnen neue Möglichkeiten zur Identitätskonstruktion und -präsentation, zur Abgrenzung und zur Identifikation (vgl. Ganguin u.a. 2022). Diese Veränderungen wirken sich wiederum auf die Gestaltung und den Aufbau neuer Beziehungen aus. Auch hier ergeben sich erweiterte Möglichkeiten, reale Sozialbeziehungen neu aufzubauen oder zu intensivieren. Herausfordernd ist allerdings, dass sich der unmittelbare Austausch mit persönlichen Bekannten digital anders gestaltet (z. B. zeigen Individuen nur kuratierte Ausschnitte ihres Lebens oder nutzen Filter). Auch parasoziale Beziehungen spielen im digitalen Raum eine Rolle. Dabei handelt es sich um einseitige Beziehungen, die Rezipient*innen zu Personen aus den Medien aufbauen, ohne dass tatsächliche soziale Interaktionen stattfinden. Durch die mediale Inszenierung fühlt sich die Beziehung z. B. zu Influencer*innen nahezu wie eine echte Freundschaft und nach Intimität an, obwohl meist kein wechselseitiger Kontakt besteht (vgl. Wegener 2022).

Die Ausführungen verdeutlichen, warum Social Media im Rahmen sozialen Lernens im Sachunterricht berücksichtigt werden sollten. Sie sind Teil der Lebenswelten von Kindern geworden und fungieren als Räume des sozialen Austauschs, die jedoch (z. T.) anderen Logiken folgen und mit neuen Anforderungen verbunden sind. Dies soll im Folgenden am Beispiel des Klassenchats konkretisiert werden, um Herausforderungen und Lerngelegenheiten für soziales Lernen zu illustrieren.

3 Konkretisierung am Beispiel Klassenchat

Im Sachunterricht werden häufig alltagsnahe Beispiele aufgegriffen, um demokratische Prinzipien wie Mitbestimmung, Verantwortung und gemeinschaftliches Aushandeln für Kinder erfahrbar zu machen. Ein Beispiel, das diese Aspekte mit der digitalen Lebenswelt von Kindern verknüpft, ist der Klassenchat. Dieser ist bereits im Grundschulalter verbreitet (vgl. mpfs 2021, 2023) und ermöglicht die Teilnahme an Gruppenaktivitäten sowie die Mitgestaltung klasseninterner

Aushandlungsprozesse. Gleichzeitig stellt er aber neue Anforderungen an den sozialen Umgang miteinander (vgl. Grabensteiner 2023).

Im Projekt PoliMeR¹ (Politische Medienbildung Regensburg) wurden im Rahmen von Seminaren digitalitätsbezogene Präkonzepte von Grundschulkindern durch Studierende des Grundschullehramts erhoben. Die vielfältigen Ergebnisse der Erhebungen unterstreichen die unmittelbare Präsenz des Themas und ihr Potential für Bildungsprozesse:

- „Ja, wir haben einen Klassenchat und in den schreibe ich auch öfter was. Aber letztens wurde ich rausgeschmissen, weil ich eine Mitschülerin beleidigt habe. Ich darf wieder rein, nur muss ich meine Mama fragen.“ (I5, Sommersemester 2023)
- „In unsere Klassengruppe schickt der Max oft lustige Bilder rein und sagt, das könnte der Nico sein. Die anderen finden das immer ganz lustig. [Und wie findest du das?] Naja, ich finde es manchmal schon ein bisschen gemein.“ (I12, Sommersemester 2023)

Diese beiden Beispiele zeigen, dass der Klassenchat als Kommunikationsraum im digitalen Alltag von Schüler*innen Gelegenheiten für soziales Lernen bietet, etwa im Umgang mit Regeln, Konflikten, Gruppendynamiken und digitaler Höflichkeit (Netiquette). Soziales Lernen setzt hier an „konkreten Gruppenkonflikten, [sowie] an kollektiv geteilten Wissensbeständen, Biografien und Vorerfahrungen“ an (Schrumpf 2022, 261). Themen wie Regeln, Umgang mit Mobbing, ständige Erreichbarkeit und aufmerksamkeitszeugende Funktionen können diskutiert werden. Die oben genannten Beispiele ermöglichen dabei unter anderem eine Diskussion über Selbst- und Fremdwahrnehmung (was für eine Person lustig ist, kann für andere verletzend sein). Ebenso können Fragen zu Regelsetzungen und Moderation im digitalen Raum thematisiert werden; zum Beispiel, wer eigentlich über Sanktionen wie den Ausschluss aus der Gruppe entscheidet. Das bleibt im ersten Beispiel unklar und bietet Anlass zur Reflexion über Machtverhältnisse, Zugehörigkeit und Exklusion in digitalen Gemeinschaften.

Auch die eher zurückhaltende Kritik („manchmal schon ein bisschen gemein“, I12) verdeutlicht, wie wichtig es ist, über Mut, Gerechtigkeit und Solidarität im digitalen Miteinander zu sprechen. Auf diese Weise kann der Klassenchat nicht nur als Thema sozialen Lernens, sondern auch als Ausgangspunkt für kindgerechte politische Bildung genutzt werden.

1 Das diesem Artikel zugrundeliegende Projekt wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2010 gefördert (2020–2023). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

4 Politische Dimension

Allerdings ist dieser auf das Individuum konzentrierte Zugang nicht ausreichend, um die soziale Umwelt im digitalen Raum umfassend verstehen und mitgestalten zu können. Denn die Herausforderungen spiegeln strukturelle Probleme wider und erfordern daher auch strukturelle Lösungen, über die im Unterricht nachgedacht werden sollte.

Wird Social Media im Unterricht ausschließlich dazu genutzt, um Kindern soziales Verhalten durch Netiquette, Warnungen vor Cybergrooming oder Tipps zum respektvollen Umgang zu vermitteln, werden dadurch Verhaltensregeln innerhalb eines bestimmten Raums vermittelt. Doch auch dieser Raum selbst und seine inhärenten Strukturen müssen kritisch thematisiert und reflektiert werden. Plattformen wie Instagram, TikTok oder YouTube funktionieren nach den Logiken des Plattformkapitalismus, bei dem Plattformen als Vermittler zwischen Angebot und Nachfrage fungieren und dabei Profite aus der Erfassung, Analyse und Vermarktung von Nutzer*innendaten generieren (vgl. Rau & Grell 2022; Simanowski 2021, 54; Stark & Magin 2019, 389ff.). Ihre Algorithmen bevorzugen emotional aufgeladenen Content, fördern kontinuierliche Interaktionen (Liken, Teilen, Kommentieren etc.), sanktionieren gewisse politische Positionierungen (etwa durch Deboosting oder Unsichtbarmachung) und reglementieren Hate Speech und Fake News unzureichend (vgl. Saurwein u.a. 2022, Stark u.a. 2022). Dahinter stecken wirtschaftliche Interessen: Die Plattformen zielen darauf ab, die Verweildauer der Nutzer*innen zu maximieren, um eine möglichst hohe Werbeexposition zu gewährleisten. Meta-Wissen über die Anbieter und strukturelle Bedingungen ist also wichtig, um die Auswirkungen auf das digitale soziale Miteinander einordnen zu können. So können Kinder beispielsweise Influencer*innen in Bezug auf ihre Interessen und Absichten besser einordnen – nicht nur, um die *Echtheit* parasozialer Beziehungen zu hinterfragen, sondern auch, um ökonomische Interessen und Intentionen zu reflektieren, die Kindern oft nicht bewusst sind (vgl. Enke u.a. 2021).

Außerdem sollte Kindern vermittelt werden, dass Social Media affektiv aufgeladene Inhalte algorithmisch priorisieren und interaktives Verhalten systematisch verstärken. Die sozialen Dynamiken im digitalen Raum, die sich für Schüler*innen mitunter wie *echtes Leben* und reale Interaktionen anfühlen, zeichnen daher ein verzerrtes Bild gesellschaftlicher Wirklichkeit. So stammt ein Großteil der sichtbaren Beiträge häufig von einem kleinen, besonders meinungsstarken Teil der Nutzerschaft, der extreme Positionen vertritt, Shitstorms auslöst oder Hasskommentare verbreitet (siehe z.B. Meyer 2019). Auf diese Weise entsteht ein nicht repräsentatives Meinungsbild (vgl. Stark u.a. 2022). Was als allgemeine Stimmung oder Mehrheitsmeinung wahrgenommen wird, ist häufig das Ergebnis selektiver Sichtbarkeit: Während die Mehrheit der Nutzer*innen

passiv bleibt, dominieren radikale Stimmen die Wahrnehmung – algorithmisch begünstigt und teils gezielt durch politische Akteure instrumentalisiert (vgl. BMFSFJ 2020, 287; Simanowski 2021).

Wer soziale Medien als Lernorte ernst nimmt, muss daher nicht nur individuelles Verhalten, sondern auch die Rahmenbedingungen dieser digitalen Öffentlichkeiten in den Blick nehmen und zum Lerngegenstand der kritischen Betrachtung machen. Das kann auch Fragen miteinschließen, welche digitalen Infrastrukturen wir uns eigentlich wünschen und wie Politik diese gestalten sollte (vgl. Wenzel u.a. 2024). Dies setzt bei Lehrkräften grundlegendes Wissen über Strukturen und Funktionslogiken in der Digitalität, konkret Social Media, voraus.

5 Empirische Einblicke

Vor diesem Hintergrund wurde im Forschungsprojekt *PoliMeR* eine Intervention entwickelt, die (angehende) Grundschullehrkräfte gezielt in der Auseinandersetzung mit diesen Bildungsinhalten an der Schnittstelle von digitaler und sozialwissenschaftlicher Bildung unterstützt. In Anlehnung an bestehende Forschung wurde dabei von politischer Medienbildung gesprochen (z. B. Oberle 2017). Um die professionellen Kompetenzen von Studierenden und Lehrkräften in diesem Bereich zu fördern, wurde eine Intervention (ein Sachunterrichtsseminar mit Schwerpunkt auf politischer Medienbildung) über ein Semester durchgeführt und die Entwicklung der Kompetenzen der Teilnehmenden im Prä-, Post- und Follow-Up-Design untersucht. Im Fokus stand dabei das medienpolitische Professionswissen, das als inhaltliches Wissen u.a. über Plattformökonomie sowie als didaktisches Wissen, z. B. über Möglichkeiten der Thematisierung im Unterricht, konzeptualisiert und operationalisiert wurde.² Leitende Forschungsfragen waren, wie das medienpolitische Professionswissen der Teilnehmenden ausgeprägt ist und ob es sich durch eine Intervention steigern lässt. Das als Wissenstest konzipierte Erhebungsinstrument wurde im Projekt neu entwickelt und im Sommer- sowie Wintersemester 2021/2022 pilotiert (s. Wenzel & Asen-Molz 2023). Die Studie selbst wurde vom Sommersemester 2022 bis einschließlich dem darauffolgenden Sommersemester an der Universität Regensburg durchgeführt. Die Erhebungen fanden parallel zur Interventionsgruppe auch in einem Sachunterrichtsseminar mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt statt, um Aussagen zur Wirkung der Intervention machen zu können. Da nur eine geringe Anzahl an Lehrkräften an der Intervention teilnahm (N = 8), wird im Folgenden eine Einschränkung auf die Gruppe der Studierenden vorgenommen,

2 Das Professionswissen umfasst traditionell u.a. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen (vgl. Baumert & Kunter 2006). Diese Studie spricht von inhaltlichem und didaktischem Wissen, da politische Medienbildung keine eigene Fachkultur oder einen eigenen Fächerkanon besitzt.

von denen vollständige Datensätze zu den ersten beiden Messzeitpunkten vorliegen ($N = 108$, 69 davon in der Interventions- und 39 in der Kontrollgruppe).

Aufgrund der Clusterstruktur in den Daten, welche möglicherweise durch die nicht randomisierte Zuteilung bedingt war, wurden gemischte lineare Modelle verwendet, um die Wissensentwicklung zu berechnen. Diese Modellierung erlaubt es, die Datenstruktur angemessen zu berücksichtigen. Das Professionswissen wurde dabei durch die Prädiktoren Gruppenzugehörigkeit (Interventions- und Kontrollgruppe) sowie Messzeitpunkte (dummy-codiert) vorhergesagt. Der Post-Zeitpunkt wurde als Referenzkategorie gewählt. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse belegen eine positive Entwicklung des Professionswissens. Der signifikante Interaktionseffekt (Prä x IG) zeigt, dass das Wissen in der Interventionsgruppe zum Prä-Zeitpunkt signifikant geringer als zum Post-Zeitpunkt war (s. Tab. 1). Der Anstieg im Wissen kann also auf die Intervention zurückgeführt werden. Werden beide Professionswissensbereiche getrennt voneinander betrachtet, lässt sich jedoch nur für das Fachwissen ein signifikanter Interaktionseffekt nachweisen (inhaltliches Wissen Prä x IG: $B = -0.07$, $SE = 0.02$, $df = 145.27$, $t = -3.47$, $p = 0.00$; didaktisches Wissen: Prä x IG: $B = -0.01$, $SE = 0.03$, $df = 149.66$, $t = -0.55$, $p = 0.58$).

Tab. 1: Gemischtes lineares Modell zur Entwicklung des Professionswissens mit den Prädiktoren Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkte

	Professionswissen				
<i>N</i> <i>Beob.</i> <i>ICC</i>	108		259		61 %
<i>Feste Effekte</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Konstante	0.77	0.03	164.2	23.77	0.00
Interventionsgruppe (IG)	0.24	0.04	164.2	5.8	0.00
Prä	-0.07	0.03	146.7	-2.6	0.55
Prä x IG	-0.08	0.04	146.7	-2.3	0.02
Follow up	-0.03	0.05	163.8	-0.6	0.55
Follow up x IG	0.01	0.06	162.3	0.2	0.84
Marg. R^2 kond. R^2	0.25		0.71		

Wie die Ergebnisse inhaltlich zu interpretieren sind, soll exemplarisch an zwei ausgewählten Items gezeigt werden, die sich auf Strukturen und Funktionslogiken digitaler Plattformen beziehen. Solches Wissen stellt eine zentrale Voraussetzung für ein vertieftes Verständnis sozialer Räume in der Digitalität dar (vgl. Abschnitt 4).



Abb. 1: Ausprägung zum Prä-Zeitpunkt des Items I16 (MC): „Welches Ziel verfolgt das Geschäftsmodell von YouTube?“

Um das inhaltliche Wissen zu überprüfen, wurde unter anderem nach dem Interesse von YouTube (stellvertretend für weitere profitorientierte Plattformen wie Instagram oder TikTok) gefragt. Die Auswertung der Daten zum Prä-Zeitpunkt zeigte hier ein geringes Bewusstsein für plattformökonomische Zusammenhänge (Abbildung 1, Item I16). Zwischen den Teilnehmer*innen der Interventions- und Kontrollgruppe zeigten sich zunächst keine Unterschiede. Nur die Hälfte der Studierenden war sich darüber bewusst, dass YouTube primär ökonomische Interessen verfolgt. Durch die Intervention konnte jedoch eine Steigerung im Professionswissen erzielt werden. So lässt sich für das Item I16 eine positive Veränderung zum Post-Zeitpunkt in der Interventionsgruppe feststellen.

Lehrkräfte benötigen jedoch nicht nur Wissen über die Funktionslogiken dieser Plattformen, sondern müssen auch in der Lage sein, bewusst Lernangebote zu schaffen bzw. Lerngelegenheiten zu erkennen und aufzugreifen. Zur Erhebung des didaktischen Wissens wurden deshalb unter anderem Vignetten formuliert, wie in Item FDN03, in dem eine solche Lerngelegenheit beschrieben wird.



Abb. 2: Ausprägung zum Prä-Zeitpunkt des Items FDN03 (offen): „Eine Schülerin vertraut Ihnen an, dass sie eine Nachricht bekommen hat, die ihr Angst macht und die sie weitergeleitet hat. Erklären Sie, wie Sie reagieren würden.“

Darin erhält eine Schülerin eine Nachricht über einen Messenger, die ihr Glück verspricht, wenn sie die Nachricht weiterleitet – falls sie das nicht tut, werden schlimme Konsequenzen für die Familie vorhergesagt. Die teilnehmenden Studierenden sollten hier in einer freien Antwort formulieren, wie sie als Lehrkraft mit dieser Situation umgehen würden (s. Abb. 2). Die Nachricht, die die Schülerin erhält, kann exemplarisch für Beiträge im Internet gesehen werden, die sich aufgrund ihrer emotionalisierenden Ansprache sowie den damit verbundenen Handlungsaufforderungen schnell verbreiten. Denn nach denselben Mechanismen funktionieren empörungsauslösende, populistische Beiträge in Social Media. Auch wenn es sich hier nur um einen *harmlosen* Kettenbrief handelt, kann dieses Beispiel aus der Lebenswelt aufgegriffen und genutzt werden, um zu thematisieren, welche Mechanismen die Verbreitung von Beiträgen beeinflussen und um Strategien im Umgang damit zu entwickeln (z. B. Emotionskontrolle, Überprüfen von Inhalten). In der dargestellten Auswertung wird erkennbar, dass bei dem im Item beschriebenen Vorfall nur sehr wenige Teilnehmende einen Lernanlass für soziales und politisches Lernen erkennen. In den meisten Fällen nehmen die Studierenden nur einen Impuls wahr, mit dem betroffenen Kind zu sprechen (trösten und aufklären, dass keine reelle Gefahr droht etc.). Nur 6 % der Studierenden würden den Vorfall zum Anlass nehmen, um ihn als Lerngelegenheit für die ganze Klasse zu nutzen.

Durch die Intervention konnte in diesem Bereich keine Verbesserung erzielt werden. Damit steht das Item FDN03 exemplarisch für die ernüchternden Ergebnisse der Regressionsanalyse zum didaktischen Wissen. Ein möglicher Erklärungsansatz besteht darin, dass sich inhaltliches Wissen vergleichsweise leichter fördern lässt, während der Aufbau didaktischen Wissens mehr Zeit erfordert. Dies könnte daran liegen, dass didaktisches Wissen auf inhaltlichem Wissen aufbaut und über dieses hinausgeht. Zudem könnte auch die Gestaltung der Intervention Einfluss auf die unterschiedliche Entwicklung der Wissensbereiche haben, etwa dass Studierende mehr Übungsgelegenheiten zum Aufbau des didaktischen Wissens brauchen (genauere Angaben zum Interventionskonzept können Gößinger u. a. 2023, entnommen werden). Unabhängig davon wird jedoch deutlich, dass der Aufbau von Professionswissen gezielt unterstützt werden muss. Es entwickelt sich weder von selbst noch ist es bei Lehramtsstudierenden von vornherein vorhanden.

Fazit

Es war uns ein Anliegen, mit diesem Artikel ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass soziales Lernen im Kontext eines Lernens und Lebens in der Digitalität möglich und vor allem auch notwendig ist. Dafür eröffnet gerade die Verbindung von sozialem Lernen mit (medien-)politischer Bildung die

notwendigen Perspektiven, um „Bedeutungen im Zusammenleben von Menschen hinsichtlich ihrer Ordnungen und Regeln samt deren Genese in einen Zusammenhang [stellen zu können und] sich selbst in der Gesellschaft [...] verorten und positionieren zu können“ (Pech 2010 zit. nach Omolo u.a. 2025, 144). Konkretisiert wurde, dass dies ausgehend von der Lebenswelt der Kinder bedeutet, Erfahrungen des sozialen Miteinanders in Social Media zu reflektieren, was exemplarisch für den Klassenchat gezeigt wurde. Dabei bieten sich vielfältige Lernchancen im Hinblick auf Regeln und Bedingungen für einen respektvollen Umgang oder der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Zudem gilt es, die spezifischen Charakteristika des digitalen Raums zu beachten und deren politische Gestaltbarkeit zu verdeutlichen. Denn neben Regeln für das Miteinander auf persönlicher Ebene erfordert das Zusammenleben in der Gesellschaft auch Rahmenbedingungen für das Miteinander über die persönliche Ebene hinaus.

Die Befunde aus PoliMeR stimmen grundsätzlich optimistisch, dass Studierende wirksam darin unterstützt werden können, entsprechende medienpolitische Kompetenzen zu erwerben – wenn auch die Aneignung didaktischen Wissens mehr zielgerichteter Förderung bedarf. Diese Kompetenzen sind entscheidend, damit sich angehende Lehrkräfte zutrauen, entsprechende Inhalte in der Grundschule aufzugreifen (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Angesichts der Dynamik von Veränderungsprozessen in der digitalen Welt und ihren Auswirkungen auf das soziale Miteinander ist dies keine triviale Aufgabe. Die Gestaltung des sozialen Miteinanders in der Digitalität bleibt ein gesellschaftlicher Dauerauftrag – und somit auch ein stets neu zu verhandelndes Aufgabenfeld für soziales wie auch (medien-)politisches Lernen im Sachunterricht.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469–520.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- Enke, N., Bigl, B., Schubert, M. & Welker, M. Studie zu Werbepraktiken und direkten Kaufappellen an Kinder in sozialen Medien. Ein Forschungsprojekt im Auftrag der KJM. Online unter: https://www.kjm-online.de/fileadmin/user_upload/KJM/Service/Publikationen/Studien_Gutachten/210811_Abschlussbericht_KJM.pdf (Abrufdatum: 21.11.2025).
- Ganguin, S., Nickel, J. & Sander, U. (2022): Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Identitätskonstruktionen in digitalen Welten. In: U. Sander, F. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer, 587–594.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Goll, E.-M. (2023): Soziales Lernen. In: T. Goll & E.-M. Goll (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 73–82.
- Gößinger, C., Wenzel, M., Asen-Molz, K. & Rank, A. (2023): Politische Bildung in der Digitalität – Eine Intervention zur Förderung von Kompetenzen bei (angehenden) Grundschullehrkräften. In: M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 319–324.
- Grabensteiner, C. (2023): Medienbildung im Medienhandeln: Rekonstruktionen am Beispiel von Instant-Messaging-Gruppen in Schulklassen. Wiesbaden: Springer.
- Katzer, C. (2020). Kindheit und Jugend in Zeiten digitaler Aufmerksamkeitsökonomie. Interdisziplinäre Fachzeitschrift, 23 (1), 45–55.
- Kinder Medien Monitor (2024). Online unter: https://kinder-medien-monitor.de/wp-content/uploads/2024/09/KiMMo-2024_Ergebnispraesentation.pdf (Abrufdatum: 21.11.2025).
- Kiper, H. (2011): Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: Springer, 31–54.
- Meinert, J., Meier, Y. & Krämer, N.C. (2021): Privatheit aus medienpsychologischer Perspektive: Folgen der zunehmenden Digitalisierung für Kinder und Jugendliche. In: I. Stapf, R. Ammicht Quinn, M. Friedewald, J. Heesen & C. Krämer (Hrsg.): Aufwachsen in überwachten Umgebungen. Baden-Baden: Nomos, 37–60.
- Meyer, R. (2019, Oktober 5): Kommentare zu politischen YouTube-Videos: Wo wenige Nutzer viel Meinung machen. Spiegel. Online unter: <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/youtube-kommentare-in-der-datenanalyse-wenige-stimmen-viel-meinung-a-1288662.html> (Abrufdatum: 21.11.2025).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Mpfs): (2021): KIM-Studie 2020 Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6 – bis 13-Jähriger. Online unter: <https://mpfs.de/studie/kim-studie-2020/> (Abrufdatum: 21.11.2025).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Mpfs): (2023): KIM-Studie 2022 Kindheit, Internet, Medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 6 – bis 13-Jähriger. Online unter: <https://mpfs.de/studie/kim-studie-2022/> (Abrufdatum: 21.11.2025).
- Oberle, M. (2017): Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In: H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.): Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: BpB, 187–196.
- Omolo, A., Peuke, J., Maltzahn, K., Woloschuk, N. & Zelck, J. (2025): Gesellschaftliche Bildung im Sachunterricht – Herausforderungen und Potenziale in einer sich verändernden Welt. In: C. Schomaker, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.): Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 143–156.
- Paus-Hasebrink, I. (2022): Medien und Lebensalter: Kindesalter. In: U. Sander, F. Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer, 785–793.
- Rau, F. & Grell, P. (2022): Bildung und Lernen mit sozialen Medien. In: J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. Wiesbaden: Springer, 145–166.
- Saurwein, F., Spencer-Smith, C., Krieger-Lamina, J. (2022): Social-Media-Algorithmen als Gefahr für Öffentlichkeit und Demokratie: Anwendungen, Risikoassemblagen und Verantwortungszuschreibungen. In: A. Bogner, M. Decker, M. Nentwich & C. Scherz (Hrsg.): Digitalisierung und die Zukunft der Demokratie. Baden-Baden: Nomos, 243–256.
- Schrumpf, F. (2022): Kinder thematisieren Differenz Erfahrungen: eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens. Wiesbaden: Springer.
- Simanowski, R. (2021): Digitale Revolution und Bildung: für eine zukunftsfähige Medienkompetenz. Weinheim: Beltz Juventa.

- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020): EU Kids Online 2020. Survey results from 19 countries. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>.
- Stark, B. & Magin, M. (2019). Neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit durch Informationsintermediäre: Wie Facebook, Google & Co. die Medien und den Journalismus verändern. In: M. Eisenegger, L. Udris & P. Ettinger (Hrsg.): Wandel der Öffentlichkeit und der Gesellschaft: Gedenkschrift für Kurt Imhof. Wiesbaden: Springer, 377–406.
- Stark, B., Magin, M. & Geiß, S. (2022): Meinungsbildung in und mit sozialen Medien. In: J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. Wiesbaden: Springer, 213–231.
- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) (2014): LehrplanPLUS: Übergreifende Ziele. Online unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/>. (Abrufdatum: 21.11.2025)
- Taddicken, M. & Schmidt, J.-H. (2022): Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In: J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. Wiesbaden: Springer, 3–17.
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2019): Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele. Stuttgart: UTB.
- Wegener, C. (2022): Theorieansätze und Hypothesen in der Medienpädagogik: Parasoziale Interaktion. In: U. Sander, F. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer, 315–318.
- Wenzel, M., Asen-Molz, K. & Gößinger, C. (2024): Digitale Souveränität als Aufgabe des Sachunterrichts? In: M. Heil, M. Lindeboom, V. Rieber, K. L. Werner & A. Wohnung (Hrsg.): Digitale Souveränität und politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau.
- Wenzel, M. & Asen-Molz, K. (2023): Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des medienpolitischen Wissens (angehender) Grundschullehrkräfte. In: D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 118–125.

Autorinnen

Wenzel, Mirjam

Universität Regensburg

Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Mirjam.wenzel@ur.de

Asen-Molz, Katharina, Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-5454-6864>

Universität Regensburg

Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Katharina.asen-molz@ur.de

Rank, Astrid, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-2468-6129>

Universität Regensburg

Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

orcid: Astrid.rank@ur.de

Soziales Lernen im Sachunterricht – Begriffsklärungen, Umsetzungsmöglichkeiten und fachdidaktische Reflexion. Ein Seminarkonzept im Master of Education

Abstract

Der Erwerb sozialer Kompetenzen hängt entscheidend von der Lehrkraft ab. Doch zeichnet sich im Hinblick auf die Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte im Kontext des Sozialen Lernens im Sachunterricht ein deutliches Forschungsdesiderat ab. Ebenso ist offen, inwieweit Soziales Lernen in der Lehrkräftebildung Berücksichtigung findet und damit verbunden, in welchem Rahmen (angehende) Lehrkräfte über diesbezügliche professionelle Kompetenzen verfügen. Aufgrund der unbestrittenen Relevanz Sozialen Lernens im Sachunterricht und einer notwendigen Professionalisierung angehender Lehrkräfte bereits im Studium systematisiert der Beitrag die Rolle und den Einfluss von Lehrpersonen im Kontext des Sozialen Lernens im Sachunterricht und zeigt Implikationen für eine Lehrveranstaltungskonzeption auf.

Schlagnorte: Lehrkräfteprofessionalisierung, Soziales Lernen, Sachunterricht, Seminarkonzept

1 Problemaufriss

Die Relevanz Sozialen Lernens ist längst unbestritten (vgl. Goll 2023, 73) und rückt „[a]ls Reaktion auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse“ (Schroeder 2025, 1; vgl. ebenso Petillon 2017b, 21f.) sowohl in der grundschulpädagogischen als auch fachdidaktischen Diskussion vermehrt in den Fokus. Zugleich ist das Soziale Lernen in der Grundschule sowohl durch gesetzliche, bildungspolitische als auch curriculare Vorgaben fest implementiert (vgl. Klieme u.a. 2014, 203; Aghamiri 2018, 201): So ist „[d]ie Förderung sozialer Kompetenzen [...] im deutschen Schulgesetz explizit als wesentlicher Erziehungsauftrag verankert“ (Jerusalem & Klein-Heßling 2002, 164; vgl. u.a. SchulG NRW § 2 Abs. 2).

Im Weiteren gilt das Soziale Lernen als übergreifende sowie „grundlegende pädagogische Aufgabe“ (Beutel & Beutel 2022, 198; vgl. ebenso Klieme u.a. 2014, 203) der Grundschule, wobei „die Entwicklung sozialer Kompetenzen [...] öffentlich proklamierte Erziehungs- und Bildungsziele [sind]“ (Tschirner 2023, 100; vgl. ebenso Klieme u.a. 2014, 215f.). Soziales Lernen ist nicht nur bereits langfristig curricular verankert (vgl. Bönsch 1978), sondern erfährt darüber hinaus eine „dauerhafte[...] Präsenz in Lehrplänen“ (Goll & Goll 2023, 14). Diese Präsenz spiegelt sich zugleich in einer kaum überschaubaren Vielzahl an Unterrichtsmaterialien, Konzepten, Trainingsprogrammen u.v. m. zum Sozialen Lernen wider (vgl. Goldenbaum 2012, 10; Aghamiri 2018, 201; Goll 2023, 73; Goll & Goll 2023, 14; Tschirner 2023, 100).

Lehrkräfte fungieren im Kontext Sozialen Lernens als zentrale Instanz, denn der Erwerb sozialer Kompetenzen hängt entscheidend von ihnen ab: In Abhängigkeit davon, „[w]elches Handwerkszeug und welche Gelegenheiten [Lernende] [...] bekommen“ (de Boer 2014, 32), können diese „ihre soziale Kompetenz selbst entwickeln“ (ebd.). Zwar wird aus Sicht befragter Lehrkräfte deutlich, dass dem Sozialen Lernen „eine große Bedeutung beigegeben [wird]“ (Limbourg & Steins 2011, 19), doch zeichnet sich zugleich im Hinblick auf die Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte im Kontext des Sozialen Lernens ein deutliches Forschungsdesiderat ab: Während mittlerweile Studien zur Lehrkräfteprofessionalisierung bspw. im Kontext historischen und politischen Lernens im Sachunterricht vorliegen (vgl. u.a. Reichart 2017; Hartmann 2019; zudem Gläser & Becher 2020, 70ff.), stehen entsprechende Studien zum Sozialen Lernen noch aus. Ebenso ist offen, inwieweit Soziales Lernen in der Lehrkräftebildung Berücksichtigung findet und damit verbunden, in welchem Rahmen (angehende) Lehrkräfte über diesbezügliche professionelle Kompetenzen verfügen. Dabei gelten neben Professionswissen, selbstregulativen Fähigkeiten und Überzeugungen insbesondere motivationale Orientierungen „als zentrale Komponente von Lehrerprofessionalität“ (Reichart 2017, 46). Um bereits in der ersten Ausbildungsphase entsprechende Kompetenzen anzubahnen, gilt es, das Soziale Lernen z. B. als inhaltlichen Schwerpunkt in bestehenden Lehrveranstaltungen zu integrieren oder Lehrveranstaltungen unter dieser Schwerpunktsetzung durchzuführen. Das Ziel dieses Beitrags besteht vor diesem Hintergrund darin, neben der Vertiefung der Rolle und des Einflusses von Lehrpersonen auf das Soziale Lernen (im Sachunterricht), Implikationen für eine Lehrveranstaltungskonzeption aufzuzeigen. Diese fußen zum einen auf der theoretischen und fachdidaktischen Auseinandersetzung mit dem Sozialen Lernen aus grundschulpädagogischer und fachdidaktischer Perspektive. Zum anderen beruhen diese auf Basis einer eigenen Konzeption der Lehrveranstaltung „Soziales Lernen im Sachunterricht“, welche bereits mehrfach

im Masterstudiengang des Lernbereichs Natur- und Gesellschaftswissenschaften (Sachunterricht) an der Universität Paderborn durchgeführt und positiv evaluiert wurde.

2 Soziales Lernen im Sachunterricht – Begriffsklärungen sowie die Rolle und der Einfluss der Lehrperson

Soziales Lernen unterliegt „keiner einheitlichen Rezeption“ (Schrumpf 2019, 92; vgl. Schrumpf 2022, 57), mit der Folge „einer unaufhebbaren begrifflichen Unschärfe“ (Goll & Goll 2023, 14). Eine „häufig nicht vorhandene sozialwissenschaftliche Anbindung sozialen Lernens“ (ebd.) erschwert ebenfalls die Klärung Sozialen Lernens. Um der Ambiguität des „mehrdeutige[n] und vielschichtige[n] Begriff[s]“ (Petillon 2017b, 18) des Sozialen Lernens Rechnung zu tragen, braucht es eine dezidierte Auseinandersetzung unter Einbezug grundschulpädagogischer und fachdidaktischer Dimensionen sowie den jeweiligen Bezugswissenschaften Sozialen Lernens (u.a. Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaft) (vgl. Goll 2023, 73). Ebenfalls greifen aktuelle Diskurse über z. B. Umgang mit Heterogenität, Inklusion und sozial-emotionales Lernen Soziales Lernen erneut und unter weiteren Blickwinkeln auf (vgl. Schrumpf 2019, 91; Goll 2023, 75; Schroeder 2025, 2ff.). Zugleich ist zu berücksichtigen, dass „sich im Laufe der Zeit in Gesellschaften ein Wertewandel vollzieht, [weshalb] [...] soziales Lernen nicht immer dieselbe Zielsetzung [verfolgt]“ (Goll 2023, 74). Daraus folgernd stellt Goll (2023, 75) heraus, dass Petillon (1993, 14f.) das Soziale Lernen mit einem „Chamäleon [vergleicht] [...], das sich je nach politischer Wetterlage zu wandeln weiß“. Mit Blick auf die Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte im Kontext Sozialen Lernens sollte es somit zum einen Ziel sein, die Relevanz Sozialen Lernens (u.a. vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen (vgl. Laux 2011, 96) sowie verändernder Lebensbedingungen von Kindern (vgl. u.a. Prote 1996, 21ff.; Fölling-Albers 2005, 19; Petillon 2017b, 21)) herauszuarbeiten. Zum anderen gilt es, der angesprochenen Pluralität des Sozialen Lernens zu begegnen, indem grundschulpädagogische und fachdidaktische Sichtweisen zur Klärung bzw. Annäherung zugelassen und verwoben werden. Im Weiteren kann eine Differenzierung zwischen dem Sozialen Lernen, Politischen Lernen und Demokratischen Lernen hinsichtlich ihrer jeweiligen Begriffe, Konzepte und Ziele (notwendige) Abgrenzungen oder auch die Identifikation von Schnittmengen ermöglichen (vgl. z. B. Massing 2007, 20ff.; Becher & Gläser 2020, 50). Erst auf dieser Basis gelingt es, die in ihrer Vielfalt vorliegenden Unterrichtsmaterialien, Konzepte, Trainingsprogramme u. v. m. zum Sozialen Lernen, die „sich einer großen Beliebtheit [erfreuen]“ (Goll 2023, 73), zu

analysieren und hinsichtlich u.a. ihrer Zielsetzungen kritisch zu hinterfragen. Dies ermöglicht wiederum das Ableiten von entsprechenden Implikationen für Lehr-Lernsettings im Sinne Sozialen Lernens.

Im Weiteren nimmt im Hinblick auf die Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte die Reflexion der Rolle sowie des Einflusses der Lehrperson auf (soziale) Lernprozesse einen besonderen Stellenwert ein: Soziales Lernen lässt sich „nur im direkten Umgang lernen“ (Beck 1998, 128) und findet stets „im Kontext von Interaktion und Kommunikation“ (Kiper 2011, 33) statt. Dabei stellt die Grundschule als Sozialisationsinstanz „besondere Anforderungen an die sozialen Kompetenzen des Kindes und bildet einen wichtigen Kontext für Soziales Lernen“ (Dettenborn & Schmidt-Denter 1997, 192; vgl. ebenso Beck 1998, 128f.; Jerusalem & Klein-Heßling 2002, 166; Laux 2011, 111). Die Kontakte unter Gleichaltrigen sind besonders wertvoll zur Förderung sozialer Kompetenzen (vgl. u.a. Petillon & Laux 2002, 186; Jerusalem & Klein-Heßling 2002, 167; Laux 2011, 100f.; de Boer 2014, 27). Dabei liegt nach Klieme u.a. (2014, 216) die „Besonderheit der Kontakte [...] darin, dass sie innerhalb eines leistungsthematischen Rahmens ablaufen, der die Institution Schule grundsätzlich charakterisiert.“ Entsprechend sind „Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern [...] grundsätzlich asymmetrisch und durch ein Ungleichgewicht von Erfahrung, Wissen und Macht gekennzeichnet“ (de Boer 2014, 27; vgl. zudem Goldenbaum 2012, 34ff.).

Übergeordnet ist zwischen dem *beiläufigen* und *intentionalen* Sozialen Lernen zu unterscheiden (vgl. Kiper 2011, 34): Auf der einen Seite kann Soziales Lernen „beiläufig geschehen, wenn Situationen aufgesucht und Handlungen ausgeführt werden, deren Zwecke anders ausgelegt sind“ (ebd.). Somit kann in Handlungen, wie bspw. Lesen, Soziales Lernen stattfinden. Dass Kinder im Kontext von Schule stets von Facetten Sozialen Lernens umgeben sind, belegen die Befunde der Beobachtungen von Grundschulkindern von de Boer (2014, 28). Aus Kinderperspektive ist „[d]as häufigste und möglicherweise auch bedeutendste Thema [...] die Kontaktaufnahme unter den Gleichaltrigen“. Die Kontaktaufnahme erfolgte u.a. mit dem Ziel, Partner*innen bspw. zum Spielen zu finden. De Boer (2014, 28) resümiert, dass „die Themen Zusammenarbeiten, Helfen und Abgrenzen [...] eine enorme Rolle im schulischen Alltag“ von Kindern spielen. Neben der eigenen Interaktion nehmen Kinder aber auch Interaktionen anderer wahr (z. B. zwischen Kindern, zwischen Lehrpersonen, zwischen Lehrperson und Kindern), wodurch sie Verhaltensweisen imitieren oder auch Werte übernehmen (vgl. Kiper 2011, 33). Entsprechend ist aus Perspektive der Lehrperson eine stetige (Selbst-)Reflexion hinsichtlich des Umgangs mit Kindern, in Konfliktsituationen usw. von großer Relevanz, da sie mit ihrem Verhalten gegenüber Kindern „großen Einfluss auf den so-

zialen Status einzelner Kinder und die sozialen Beziehungen nehmen können“ (Petillon & Laux 2002, 201). Bei Interaktionen auf Schüler*innenebene nimmt die Lehrperson in erster Linie eine Beobachter*innenrolle ein. Dabei ist es nach Beck (1998, 138) kaum möglich, Interaktionen zwischen Kindern stets ad hoc und passgenau einzuschätzen sowie „in jeder Situation die besondere Bedeutung (oder alle Bedeutungen) für die Kinder (oder für einzelne Kinder) zu berücksichtigen“. Schwarzwälder und Lohse-Bossenz (2021, 85) benennen diese essenzielle Fähigkeit als „professionelle Beziehungswahrnehmung“:

„Professionelle Beziehungswahrnehmung bildet die situative Fähigkeit von Lehrkräften ab, in Schul- und Unterrichtssituationen gleichzeitig die eigenen und die möglichen Gedanken und Gefühlszustände von anderen zu erkennen, zu interpretieren und darauf aufbauend Entscheidungen zu treffen.“

Neben der „professionellen Beziehungswahrnehmung“ (ebd.) wird „die aktive Gestaltung pädagogischer Beziehung“ als „zentrale professionelle Aufgabe von Lehrkräften gefasst“ (ebd.), für die sie entsprechend zu professionalisieren sind (vgl. ebd., 88). Als wesentliche Einflussfaktoren für das Gelingen pädagogischer Beziehungen gelten sowohl der respektvolle Umgang mit Kindern als auch die Relevanz der „Klarheit des Verhaltens“ seitens der Lehrperson (vgl. Steins 2011, 519).

Auf der anderen Seite kann Soziales Lernen „*intentional*“ erfolgen, wenn für soziales Handeln relevante Wissensbestände vermittelt, Werte reflektiert, Handlungsmöglichkeiten durchdacht und Konfliktsituationen oder soziale Probleme zum Thema gemacht werden“ (Kiper 2011, 34; Hervorhebung v. Verf.). Laux (2011, 109) schreibt dabei dem Unterricht eine besondere Bedeutung zu, „da er eine besondere Herausforderung an das didaktische und pädagogische Gestaltungsvermögen stellt“. Im Rahmen der durch die Lehrkraft initiierten Lernhandlungen ist nach Schmidt-Denter (2005, 96) zwischen *pädagogischen Interventionen* und *Trainingsmaßnahmen* zu differenzieren. Pädagogische Interventionen lassen sich dabei wiederum in zwei Umsetzungsformen aufschlüsseln: „Schulische Interaktionen“ und „Hilfeleistung[en]“ (ebd.). Schulische Interaktionen können bspw. im Sinne kooperativen Lernens erfolgen. Klieme u. a. (2014, 217) verdeutlichen anhand von Studien die Relevanz einer diesbezüglichen Lehrkräfteprofessionalität. Zwar können grundsätzlich mittels kooperativer Arbeitsformen gezielt soziale Kompetenzen gefördert werden, Grundvoraussetzung ist aber, dass „solche Gruppenaktivitäten aktiv und gezielt gestaltet werden [...], damit sie ihre positiven Effekte entfalten können“. Neben schulischen Interaktionen kann die Lehrkraft eine „Hilfeleistung“ [...] als didaktisches Medium“ (Schmidt-Denter 2005, 96) einsetzen. Eine Hilfeleistung stellt bspw. eine Dilemmageschichte dar, deren Einsatz bspw. mit

dem Ziel der differenzierten Wahrnehmung der Situation und Ableiten von Implikationen für Protagonist*innen verknüpft ist (vgl. ebd.).

Trainingsmaßnahmen oder -programme – häufig unter dem „Label Sozialtraining, sozialpädagogische Klassenseminare oder Programme zum Sozialen Lernen“ (Aghamiri 2012, 159) gefasst – versprechen das schrittweise Einüben sozialer Kompetenzen bspw. entlang eines Manuals (vgl. Jerusalem & Klein-Heßling 2002, 171). Trainingsprogramme fokussieren spezifische soziale Kompetenzen, so dass sich als Schwerpunkte in denen in einer Vielzahl vorliegenden Programmen Selbst- und Fremdwahrnehmung, Kommunikation, Konfliktlösung, Kooperation usw. anführen lassen (vgl. Jerusalem & Klein-Heßling 2002, 171; Schmidt-Denter 2005, 96; Goldenbaum 2012, 51; Aghamiri 2012, 159; Klieme u.a. 2014, 217). Dabei setzen Trainingsprogramme bei vorhandenen Defiziten an (z.B. dissoziales oder aggressives Verhalten) mit dem Ziel der „Verbesserungen der sozialen Anpassung (z.B. als Steigerung des sozialen Status, Erhöhung der Interaktionsfrequenz)“ (Jerusalem & Klein-Heßling 2002, 171) und/oder zur Leistungsverbesserung in der Schule (vgl. zudem Goldenbaum 2012, 51).

Weiterführend ist aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive hinsichtlich der durch die Lehrkraft initiierten Lernhandlungen „das soziale Miteinander als Unterrichtsgegenstand“ (Goll 2023, 73) zu ergänzen, dessen Thematisierung in Rahmenplänen und Curricula verankert ist. So konnte Petillon (2022, 366) in seiner Synopse folgende drei Bereiche für den Sachunterricht identifizieren: „soziale Kompetenzen des einzelnen Kindes [...], Interaktionen (z.B. Konflikt, Freundschaft, Beziehung zwischen Mädchen und Jungen), Gruppe (z.B. Regeln, Kooperation, Mitbestimmung, Klassenrat, Gemeinschaft)“. Somit kommt dem Sachunterricht „die Funktion zu, fachliche Inhalte mit sozialen Elementen zu verbinden“ (Laux & Petillon 2002, 186).

Zusammenführend zeigt sich, dass dem Sozialen Lernen eine duale Bedeutung zugrunde liegt (vgl. Petillon 2017a, 8; Petillon 2017b, 18): Soziales Lernen bezieht sich zum einen „auf das Lernen des Kindes (als Erwerb)“ (Petillon 2017b, 18), zum anderen „gleichzeitig auf ein pädagogisches Programm (im Sinne einer Vermittlung)“. Dabei wird durch die Bandbreite der beiläufigen sowie initiierten Lernhandlungen im Kontext Sozialen Lernens (im Sachunterricht) die Rolle als auch der Einfluss durch Lehrkräfte deutlich. Das Gelingen Sozialen Lernens hängt „entscheidend von der Gestaltung der Lernumwelt und von der Unterstützung durch Lehrkräfte [...] ab“ (SWK 2022, 75). Entsprechend gilt es für angehende Lehrkräfte, bereits in der ersten Ausbildungsphase „professionalitätsförderliche Lehr-/Lerngelegenheiten“ (Schwier 2019, 107) zu schaffen, in denen sie „aus der Distanz“ (ebd., Hervorhebung im Original) und auf Basis einer theoretischen Grundlegung sowohl

beiläufige und initiierte Lernhandlungen Sozialen Lernens als auch ihre damit verbundene eigene Rolle und ihren Einfluss als Lehrperson reflektieren und einordnen können. Einen ersten Ansatz liefern die nachfolgenden Erläuterungen zur Konzeption des Seminars „Soziales Lernen im Sachunterricht“.

3 Entwicklung professioneller Kompetenzen von Sachunterrichtsstudierenden – Das Seminar „Soziales Lernen im Sachunterricht“ an der Universität Paderborn

Das Seminar „Soziales Lernen im Sachunterricht“ wird regelmäßig im Masterstudiengang Natur- und Gesellschaftswissenschaften (Sachunterricht) an der Universität Paderborn als Wahlveranstaltung angeboten. Der Veranstaltungskonzeption liegt das Modell des Constructive Alignments (nach Biggs & Tang 2007) zugrunde und zeichnet sich durch eine kohärente Vernetzung zwischen Lernergebnissen, Lehr- und Lehraktivitäten sowie Prüfungsformaten aus (vgl. Friede & Szczyrba 2025, 168). Die Grundlage der Veranstaltungskonzeption bilden die intendierten Lernergebnisse der Studierenden, die bspw. auf fachwissenschaftlicher Ebene u.a. die Definition zentraler Begrifflichkeiten unter Bezugnahme jeweiliger Bezugswissenschaften (wie Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung, Sozialverhalten, prosoziales Verhalten) und die Erarbeitung der Relevanz Sozialen Lernens (u.a. unter Berücksichtigung veränderter Kindheiten (vgl. Fölling-Albers 2005, 19ff.)) umfassen. Auf fachdidaktischer Ebene stehen kriteriengeleitete Analysen u.a. von Kinder- und Bilderbüchern, Konzepten und Trainingsprogrammen Sozialen Lernens im Fokus – verbunden mit dem Ziel, Implikationen für Lehr-Lernsettings Sozialen Lernens im Sachunterricht abzuleiten.

Soziales Lernen spiegelt sich im Rahmen dieser Lehrveranstaltung nicht nur als Inhalt, sondern in einer diversitätssensiblen und beteiligungsorientierten Umsetzung wider. Die Studierenden sind für die „inhaltliche [...] und methodische [...] Entwicklung, Gestaltung, Diskussion und Erarbeitung des Lerngegenstands“ (Linde & Auferkorte-Michaelis 2025, 318) mitverantwortlich. Eine wesentliche Gelingensbedingung stellt die Interaktion und Kommunikation sowohl unter den Studierenden als auch zwischen der Lehrperson und den Studierenden dar. Ein solcher diversitätsdidaktischer Ansatz im Lehramtsstudium

„kann eine reflexive Haltung, die sich in institutionellen Strukturen sowie sozialen Praktiken und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen niederschlägt, ermöglichen, die nicht nur die Diversität der Lehramtsstudierenden, sondern sie auch professionalisiert, damit sie der Diversität ihrer zukünftigen Schüler*innenschaft gerecht werden und auf die Diversität in der Gesellschaft vorbereitet sind“ (Massumi 2019, 166).

Dieser Ansatz gewährleistet, dass dem Anspruch eines professionellen Umgangs mit Diversität in der (Grund-)Schule bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung entgegengetreten wird (vgl. ebd., 160f.).

In Kohärenz zu den Lernergebnissen sowie Lehr- und Lernaktivitäten hat sich das Portfolio als Reflexionsmedium als Prüfungsformat (qualifizierte Teilnahme) bewährt. Ziel ist, verschiedene Reflexionsanlässe zu schaffen, die auf Grundlage der in den Seminarsitzungen thematisierten Inhalte zu bearbeiten sind. Impulse und Fragestellungen beziehen sich dabei z.B. auf die Reflexion der eigenen Sozialisation unter Bezugnahme familiärer und schulischer Einflüsse, der eigenen Verantwortung und Vorbildfunktion, des eigenen Einflusses als Lehrperson auf das Soziale Lernen von Kindern sowie eigene Haltungen bzw. Sichtweisen hinsichtlich Verhaltensweisen von Kindern in Interaktions- und Kommunikationssituationen (s. Kap. 2).

4 Einblick in ausgewählte Schwerpunkte des Seminars „Soziales Lernen im Sachunterricht“

Das Seminar „Soziales Lernen im Sachunterricht“ gliedert sich in zwei wesentliche Inhaltsbereiche: der theoretischen Fundierung und der vertieften Auseinandersetzung in Form von u.a. Analysen von Unterrichtsmaterialien und -medien, Konzepten und Programmen zum Sozialen Lernen (im Sachunterricht). Dabei stehen Inhaltsbereiche einzelner Seminarsitzungen immer in Interdependenz, übergeordnet verbunden mit der Zielsetzung einer Anbahnung eines Fachwissens sowie fachdidaktischen und pädagogischen Wissens. Quer dazu liegt der Anspruch einer stetigen (Selbst-)Reflexion u.a. hinsichtlich der eigenen Haltung, um Implikationen für die Unterrichtspraxis ableiten zu können (s. Kap. 3). Um einen exemplarischen, aber dezidierten Einblick zu geben, wird im Folgenden der Fokus auf die Analyse von Bilderbüchern (s. Kap. 4.1) und von Trainingsprogrammen zum Sozialen Lernen im Rahmen der Lehrveranstaltung (s. Kap. 4.2) gelegt.

4.1 Analyse von Bilderbüchern zum Sozialen Lernen

Im Sachunterricht wird „sehr viel mit Medien in Form von Büchern, Arbeitsheften, aber auch Bildern und Filmen gearbeitet“ (Gervé 2009, 34). Das Potenzial von Unterrichtsmaterialien und -medien liegt u.a. darin, dass „komplexe Lernprozesse wie fragende und gestaltende Auseinandersetzung mit Sachen, Sachverhalten, Phänomenen und Problemen“ (ebd.) durch die Lehrkraft initiiert werden können. Dieses Potenzial kann auf den Einsatz von Bilderbüchern zum Sozialen Lernen (im Sachunterricht) übertragen werden. Dabei können diese als initiierte Lernhandlung in Form einer Doppelfunktion Berücksichti-

gung finden: Diese können als Hilfeleistung, um bspw. Perspektivenwechsel anzuregen, eingesetzt werden sowie zur Thematisierung von Inhaltsbereichen des Sozialen Lernens, wie z. B. Familie, Freundschaft, Umgang mit Differenz (s. Kap. 2). Jedoch zeigt sich als Desiderat, dass „bislang nur begrenzt eine explizit sachunterrichtsdidaktische Auseinandersetzung mit dem Medium Kinder- bzw. Bilderbuch [erfolgte]“ (Gläser 2022, 244). Entsprechend liegen im Kontext der Sachunterrichtsdidaktik lediglich einzelne „[s]pezifische didaktische und methodische Ansätze zur Einbindung von Kinderliteratur bzw. von Bilderbüchern [...] vor“ (ebd.). Hinzukommt, dass die Auswahl geeigneter „Lernmaterialien und Unterrichtsmedien [...] einen relevanten Planungsaspekt in der Gestaltung gelingenden Sachunterrichts“ (Schroeder 2020, 82) darstellt. Grundsätzlich sind Kinderbücher vor dem unterrichtlichen Einsatz durch die Lehrperson zu sichten und hinsichtlich einer Passung zwischen der Lerngruppe, Zielen, Inhalten usw. einzuordnen. Da „[d]er Anspruch an Materialien und die Schwierigkeit einer Auswahl [...] sehr hoch [sind]“ (Gervé 2009, 34), wird diesem Anspruch im Rahmen der Lehrveranstaltung begegnet, mit dem Ziel, „die Potenziale von (Sach-)Bilderbüchern für (fach-)didaktische Zusammenhänge im Hinblick auf Kriterien zu prüfen, die sowohl dem Medium selbst als auch fachdidaktischen Zielsetzungen gerecht werden“ (Junge u. a. 2022, 224). So bedarf es im Hinblick auf die Auswahl von Bilderbüchern einer detaillierten Analyse, wobei „Bilderbücher keine Medien [sind], die nur im Kontext einer einzigen Fachdidaktik interpretiert werden sollten“ (Gläser 2022, 257; vgl. ebenso Junge u. a. 2022, 232). Um zu vermeiden, dass „nicht eine sachliche oder literarische Lesart im Unterricht dominiert“, gilt es, Bilderbücher unter „Perspektiven der Deutsch- und der Sachunterrichtsdidaktik“ zu analysieren (Gläser 2022, 257). Neben Kriterien, die Implikationen für den Einsatz im (Sach-)Unterricht ableiten lassen (z. B. Möglichkeiten zur Differenzierung), ist die Auseinandersetzung mit dem Genre selbst von Relevanz. In der Literatur finden sich vereinzelt Kriterienkataloge, allerdings sind diese stets für jeweilige Lehr-Lernsettings zu modifizieren (vgl. ebd., 228). Exemplarisch sind folgende Analyse Kriterien unter Einbezug des Hauptaugenmerks des Sozialen Lernens zu nennen: Lebensweltbezug, Vielperspektivität, fachliche Richtigkeit sowie Umgang mit Diversität.

Unabhängig von Analysen, Bewertungen oder Einsatzszenarien von Bilderbüchern ist folgender Blick auf Bilderbücher zentral:

„Es sollte auch im Sachunterricht nicht vergessen werden, dass Bilderbücher vor allem kulturelle Güter sind, die wertschätzend als künstlerische Produkte in den Unterricht eingebunden werden sollten, denn sie eröffnen und erweitern Kindern nicht nur neue thematische Welten, sie ermöglichen vor allem auch vielseitige ästhetische Räume“ (Gläser 2022, 257).

4.2 Analyse von Trainingsprogrammen Sozialen Lernens

Für den Erwerb von sozialer Kompetenz stellt Goll (2023, 77) unter Bezugnahme von Kiper (2011, 39) zwei Bedingungen heraus: So sind „[n]eben dem Wissen [...] auch ausgeprägte Handlungsschemata [...], die die Schüler*innen automatisieren, notwendig.“ In Programmen zum Sozialen Lernen wird das gezielte Einüben von Handlungsschemata usw. fokussiert. Solche Programme liegen mittlerweile in einer Vielzahl für den Einsatz (im Sachunterricht) der Grundschule vor (vgl. Schmidt-Denter 2005, 96; Schrumpf 2022, 67f.) und werden übergeordnet „als zielgerichtete Handlungsmodelle auf der Grundlage einer veränderungsbedürftigen oder zu stabilisierenden Ausgangssituation [...]“ (Goldenbaum 2012, 49) verstanden.

Vorliegende Programme zeichnen sich schwerpunktmäßig als interventive Programme aus, die bspw. „zum Einsatz kommen, wenn Schüler[*innen]verhalten bereits als auffällig bzw. deviant eingeschätzt wird“ (ebd.). Eine erste Differenzierung innerhalb der Vielzahl vorliegender Programme zur Förderung von Sozialkompetenzen bietet die Kategorisierung nach Topping u.a. (2000, 412) in die folgenden sieben Kategorien: „(1) Verhaltensanalyse und Verhaltensmodifikation, (2) Beratung und Therapie, (3) Training sozialer Fertigkeiten, (4) Peer-Mediation, (5) kognitive Interventionen und Selbstmanagement, (6) multiple Interventionen sowie (7) sonstige Maßnahmen“ (vgl. zudem Jerusalem & Klein-Heßling 2002, 170f.; Goldenbaum 2012, 50). Im Rahmen der Lehrveranstaltung wird ein Fokus auf die Kategorie *Training sozialer Fertigkeiten* gelegt, die sich ebenfalls durch eine Fülle an Trainingsprogrammen auszeichnet (z. B. Faustlos (nach Schick & Cierpka 2003), Training Soziale Kompetenz (nach Buchwald 2004), Verhaltenstraining in der Grundschule (nach Petermann u.a. 2019)). Die vorliegenden Trainingsprogramme unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Zielsetzung: So liegen Programme zur Förderung „allgemeiner sozialer Kompetenzen“ sowie zur gezielten Vermittlung von Kompetenzen für Kinder mit „aggressivem, hyperaktiven, impulsiven, wenig aufmerksamen oder sozial ängstlichem Verhalten“ vor (Kiper 2011, 50; vgl. zudem Jerusalem & Klein-Heßling 2002, 171).

Im Sinne einer reflexiven Handlungskompetenz ist es von Relevanz, dass (angehende) Lehrkräfte nicht nur um verschiedene Trainingsprogramme und einzelner Schwerpunktsetzungen wissen, sondern sowohl um die Diskussionen mitsamt ihrer Kritik als auch um Verfahrensweisen zur Analyse und Beurteilung der verschiedenen Konzepte. Dabei ermöglicht die kriteriengeleitete Analyse eigene Positionierungen, die den wesentlichen Baustein gemeinsamer Diskussion u.a. im Hinblick auf Argumente für und gegen Einsatzmöglichkeiten einzelner Trainingsprogramme bilden. Denn hinsichtlich der Akzeptanz von Trainingsprogrammen zum Erwerb sozialer Kompetenz zeigt sich ein

ambivalentes Bild: Auf der einen Seite belegen Evaluationen bzw. Studienbefunde die Wirksamkeit spezieller Trainingsprogramme (vgl. z. B. Petermann u. a. 2019), auf der anderen Seite wird Kritik gegenüber bspw. ihrer Anlage deutlich. So weist Aghamiri (2018, 217) darauf hin, „dass Soziales Lernen nicht linear im Sinne eines Trainings funktioniert“ – entgegen dem Versprechen zahlreicher Trainingsprogramme. Ebenso verweist sie darauf, dass „[d]ie Begrifflichkeit eines Trainings [...] die Vorstellung [impliziert], sozial erwünschtes Verhalten könne erfolgreich eingeübt werden“ (Aghamiri 2012, 159). Entsprechend gilt es mit dem Ziel der Professionalisierung angehender Lehrkräfte, exemplarische Trainingsprogramme in ihrer Anlage und Zielsetzung zu sichten und zu analysieren. Im Rahmen der Seminarkonzeption werden die Analysekriterien in Anlehnung an Goldenbaum (2012, 56f.) im Diskurs entwickelt und im Zuge der Analyse von Programmen bspw. zur Prävention von Gewalt und aggressivem Verhalten von Kindern (z. B. Faustlos, BuddY-Projekt) angewandt. Exemplarische Analysekriterien nach Goldenbaum (2012, 56f.) sind Folgende: Begriffsverständnis (d. h. funktionales oder intentionales Soziales Lernen), Pädagogische Funktion (d. h. Anbahnung allgemeiner oder spezifischer sozialer Kompetenzen), konzeptioneller Ansatz (d. h. direkt oder indirekter Ansatz) sowie Verbreitung (d. h. regionale, lokale oder einzelschulische Maßnahme oder Durchführung bspw. in mehreren Bundesländern). Kriterien, die Evaluationsergebnisse einbeziehen, finden ebenfalls ergänzend Einbezug. Eine dezidierte Analyse verschiedener Trainingsprogramme ermöglicht zum einen ein Gegenüberstellen und damit verbunden – sofern möglich und nötig – das Modifizieren von Konzeptionen. Zum anderen können Studierende Stellung zu Kritikpunkten gegenüber Trainingsmaßnahmen beziehen. Damit wird insgesamt deutlich, dass es, um aus der Vielzahl vorliegender Programme das für die Lerngruppe geeignete Trainingsprogramm auszuwählen, professioneller Kompetenz bedarf. Diese wird im Rahmen der Lehrveranstaltung durch u. a. das Analysieren wie Vergleichen von Trainingsprogrammen bereits in der ersten Phase der Lehrkräfte(aus)bildung angebahnt.

5 Resümee

Soziales Lernen hat im Sachunterricht nach Petillon (2017a, 6) „als immer wichtigere und gleichzeitig immer schwierigere Erziehungsaufgabe [...] [einen] festen Platz im Unterrichtsalltag“ (vgl. ebenso Petillon 2022, 360; Goll 2023, 73). Dabei findet Soziales Lernen nicht nur beiläufig statt, sondern wird in einem hohen Maße durch die Lehrperson als gezielte Lernhandlung initiiert – mit dem Ziel,

„Werte kennen[zu]lernen und [zu] reflektieren, um – bei Konflikten – durch Diskurse und argumentativ gestützten Aushandlungsprozesse auf der Basis von Prinzipien und Verfahren – zu angemessenen Lösungen zu kommen, sich – über die Reflexion von Inhalten und Werten – eine eigene Orientierung [zu] erarbeiten und Handlungskompetenz [zu] erwerben“ (Kiper 2011, 35).

Insgesamt wird insbesondere die Relevanz der „konstruktive[n] Unterstützung der Schüler:innen durch die Lehrkraft“ (SWK 2022, 80) im Kontext Sozialen Lernens deutlich. Jedoch stehen Studien zur Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext Sozialen Lernens (im Sachunterricht) der Grundschule gänzlich aus. Ebenso ist offen, inwieweit das Soziale Lernen in der Lehrkräfte(aus)bildung im Sachunterricht Einbezug findet und (angehende) Lehrkräfte über diesbezügliche professionelle Kompetenz verfügen. Aufgrund der unbestrittenen Relevanz Sozialen Lernen im Sachunterricht der Grundschule und einer notwendigen Vorbereitung angehender Lehrkräfte bereits im Studium erscheint es sinnvoll, das Soziale Lernen als festen Bestandteil der Lehramtsausbildung im Sachunterricht zu implementieren und entsprechende Konzepte zur Förderung professioneller Kompetenzen zu entwickeln sowie auf Basis von Evaluationsergebnissen stetig zu modifizieren.

Literatur

- Aghamiri, K. (2012): „Wenn die Sozialpädagogen da sind, muss man nix lernen“ – Die Aneignung eines schulbezogenen Angebots der Jugendhilfe zum sozialen Lernen aus der Perspektive von Grundschulkindern. In: R. Braches-Chyrek, G. Lenz & B. Kammermeier (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Im Spannungsfeld von Erziehung und Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 157–174.
- Aghamiri, K. (2018): „Soziales Lernen“ als sozialpädagogisches Spektakel in der Schule. In: J. Budde & N. Weuster (Hrsg.): Erziehung in Schule: Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: Springer VS, 201–220.
- Becher, A. & Gläser, E. (2020): Politische Bildung im Sachunterricht: Theoretische Begründungen, historische Bezüge und grundlegende Konzeptionen. In: A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk & B. Overwien (Hrsg.): Jetzt erst recht! Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt am Main: Wochenschau, 45–61.
- Beck, G. (1998): Kinder lernen mit- und voneinander. Soziales Lernen in der Grundschule. In: H. Brügelmann (Hrsg.): Kinder lernen anders vor der Schule – in der Schule. Lengwil am Bodensee: Libelle, 127–138.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2022): Soziales Lernen. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn, 196–203.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007): Teaching for quality learning at university (3. Aufl.). Maidenhead: Open University Press.
- Bönsch, M. (1978): Soziales Lernen im Sachunterricht der Grundschule. Eine Analyse der Richtlinien in den Bundesländern. In: APuZ 19/1987. Online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/530851/soziales-lernen-im-sachunterricht-der-grundschule-eine-analyse-der-richtlinien-in-den-bundeslaendern/> (Abrufdatum: 19.05.2026).

- Buchwald, P. (2004): Das Training Soziale Kompetenz für die Grundschule – Erste empirische Befunde einer Evaluation. Online unter: <http://petra-buchwald.de/wp-content/uploads/2018/01/Buchwald-P.-2004.-Das-22Training-Soziale-Kompetenz22-für-die-Grundschule---Erste-empirische-Befunde-einer-Evaluation.pdf> (Abrufdatum: 09.09.2025).
- de Boer, H. (2014): Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess. In: C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen (2. überarb. und aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, 23–38.
- Dettenborn, H. & Schmidt-Denter, U. (1997): Soziales Lernen. In: J. Lompscher, G. Schulz, G. Ries & H. Nickel (Hrsg.): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Neuwied: Luchterhand Verlag, 188–204.
- Fölling-Albers, M. (2005): Nicht nur Kinder sind verschieden. Kindheit unter generationaler und (grundschul-)pädagogischer Perspektive. In: J. Vogt (Hrsg.): Musiklernen im Vor- und Grundschulalter. Essen: Die Blaue Eule, 17–36. DOI: 10.25656/01:9579.
- Friede, L.-M. & Szczyrba, B. (2025): Kompetenzorientiert Lehren nach dem Constructive Alignment. In: N. Vöing (Hrsg.): Praxishandbuch Hochschullehre I. Grundlagen, Methoden und Lehrformate. Bielefeld: transcript, 176–184.
- Gervé, F. (2009): Materialien für den Sachunterricht. In: Die Grundschulzeitschrift, 230, 34–38.
- Gläser, E. & Becher, A. (2020): Präkonzepte von Grundschulkindern zu politischen Konzepten: Forschungslinien und empirische Befunde zum politischen Lernen im Sachunterricht. In: A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk & B. Overwien (Hrsg.): Jetzt erst recht! Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 62–83.
- Gläser, E. (2022): Mit Bilderbüchern kulturelle Diversität, Migration und Ausgrenzung erkunden. Sachunterrichtsdidaktische Begründungen im Kontext des gesellschaftlichen Lernens. In: C. Müller-Brauer, K. Bräuning & C. Schomaker (Hrsg.): Bilderbücher im Grundschulunterricht, Fächerübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 244–259. DOI: <https://doi.org/10.24053/9783772057687>.
- Goldbaum, A. (2012): Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-531-19425-7.
- Goll, E.-M. (2023): Soziales Lernen. In: E.-M. Goll & Th. Goll (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 73–82.
- Goll, E.-M. & Goll, Th. (2023): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts – eine Einführung in Inhalt und Struktur des Buches. In: E.-M. Goll & Th. Goll (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 11–18.
- Hartmann, C. (2019): Lehrerprofessionalität im geschichtsbezogenen Sachunterricht. Fachdidaktisches Wissen, motivationale Orientierungen und Überzeugungen im Kontext der institutionellen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002): Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. Zeitschrift für Psychologie, 210 (4), Göttingen: Hogrefe, 164–174.
- Junge, A., Lüttgering, D., Schmidt, F. & Schomaker, C. (2022): Bilderbücher im Sachunterricht? Potenziale eines Mediums für sachbezogenes Lernen in heterogenen Lerngruppen. In: C. Müller-Brauer, K. Bräuning & C. Schomaker (Hrsg.): Bilderbücher im Grundschulunterricht, Fächerübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 219–243. DOI: <https://doi.org/10.24053/9783772057687>.
- Kiper, H. (2011): Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: Springer, 31–54.

- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P. (2014): Fächerübergreifende Kompetenzen. Konzepte und Indikatoren. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz, 203–218.
- Laux, H. (2011): Kindheit und Sozialerziehung – Soziale Beziehungen unter veränderten Bedingungen des Aufwachsens. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: Springer, 91–114.
- Limbourg, M. & Steins, G. (2011): Sozialerziehung in der Schule. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: Springer, 11–28.
- Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (2025): Beteiligungsorientiert Lehren – Ein diversitäts- didaktischer Ansatz. In: N. Vöing (Hrsg.): Praxishandbuch Hochschullehre I. Grundlagen, Methoden und Lehrformate. Bielefeld: transcript, 317–340.
- Massing, P. (2007): Politische Bildung in der Grundschule. Überblick, Kritik, Perspektiven. Demokratie-Lernen in der Grundschule. In: D. Richter (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag, 18–35.
- Massumi, M. (2019): Diversitätssensibilisierung in der Lehrer*innenbildung. In: D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre, Wiesbaden: Springer, 15–170. DOI: 10.1007/978-3-658-22400-4.
- Petermann, F., Koglin, U., Marées, N. von & Petermann, U. (2019): Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen (3. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petillon, H. (1993): Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Petillon, H. (2017a): Soziales Lernen. Ziele und Methoden. In: Sachunterricht Weltwissen, 4, 6–9.
- Petillon, H. (2017b): Soziales Lernen in der Grundschule – das Praxisbuch. Weinheim und Basel: Beltz.
- Petillon, H. (2022): Soziale Entwicklung. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 360–366.
- Petillon, H. & Laux, H. (2002): Soziale Beziehungen zwischen Grundschulkindern – empirische Befunde zu einem wichtigen Thema des Sachunterrichts. In: K. Spreckelsen, K. Möller & A. Hartinger (Hrsg.): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185–204.
- Prote, I. (1996): Veränderte Lebensbedingungen von Kindern. In: S. George & I. Prote (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Reihe Politik und Bildung, Band 7. Bad Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag, 17–48.
- Reichhart, B. (2017): Das politische Selbstkonzept von Grundschullehrer-Studierenden – Ausprägung und Veränderung im Rahmen einer Interventionsmaßnahme. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.): Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 45–53, DOI: 10.1007/978-3-658-16293-1_4.
- Richter, D. (2013): Sozialwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht – Stand und Ausblick. In: H.-J. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hrsg.): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. Bad Heilbrunn, 173–180.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003): Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. In: Kindheit und Entwicklung, 12 (2), 100–110. DOI: 10.1026//0942-5403.12.2.100.
- Schmidt-Denter, U. (2005): Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Lehrbuch der sozialen Entwicklung (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schroeder, R. (2020): Inklusiver Sachunterricht zwischen Kind- und Materialorientierung – Mediennutzung und Motive der Medienauswahl im Fokus einer explorativen Lehrkräftebefragung. In: ZfG, 13, 81–97. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00070-7>.

- Schroeder, R. (2025): Sozial-emotionales Lernen im inklusionsorientierten Sachunterricht – Versuch einer fachdidaktischen Positionierung. In: *Widerstreit Sachunterricht*, 30, URL: <https://public.bibliothek.uni-halle.de/sachunterricht/article/view/3131> (Abrufdatum: 22.08.2025).
- Schrumpf, F. (2019): Soziales Lernen und die Thematisierung von Heterogenität im Sachunterricht – Anregungen aus theoretischer und empirischer Perspektive. In: Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung*. Bad Heilbrunn: Springer, 91–101.
- Schrumpf, F. (2022): Kinder thematisieren Differenz Erfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW.S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Mai 2025 (GV. NRW. 2025 S. 501/ABl. NRW. 06/25). URL: <https://bass.schule.nrw/6043.htm#1-1p2> (Abrufdatum: 13.11.2025).
- Schwieb, V. (2019): Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität. Herausforderung Lehrer_innenbildung, 2 (2), 105–123. DOI: 10.4119/UNIBI/hlz-128.
- Schwarzwälder, L. & Lohse-Bossenz, H. (2021): Professionelle Beziehungswahrnehmung als zentrale Voraussetzung für die Entstehung und Gestaltung von sozialen Beziehungen im Kontext von Schule und Unterricht. In: G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.): *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*. Münster & New York: Waxmann, 85–98. DOI: 10.25656/01:21355.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Bonn. DOI: 10.25656/01:25542.
- Steins, G. (2011): Bewertungssysteme von Lehrkräften und das Sozialverhalten von Schülern und Schülerinnen. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.): *Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: Springer, 499–522.
- Topping, K., Holmes, E.A. & Bremner, W. (2000): The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence. In: R. Bar-On & J.D. A. Parker (Hrsg.): *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, 411–432.
- Tschirner, M. (2023): Soziales Lernen im Kontext politischer Bildung in der Grundschule. In: S. Gessner, P. Klingler & M. Schneider (Hrsg.): *Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 99–109.

Autorin

Diederich, Julia, Dr.

<https://orcid.org/0009-0008-1529-8707>

Universität Paderborn

Sachunterrichtsdidaktik

Lernbereich Gesellschaftswissenschaften

julia.diederich@uni-paderborn.de

Autor:innenverzeichnis

Asen-Molz, Katharina, Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-5454-6864>

Universität Regensburg

Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

katharina.asen-molz@ur.de

Becher, Andrea, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0009-0006-6783-9507>

Universität Paderborn

Sachunterrichtsdidaktik

Lernbereich Gesellschaftswissenschaften

abecher@mail.upb.de

Conrad, Sarah-Jane, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Bern

Institut Primarstufe

sarah-jane.conrad@phbern.ch

Diederich, Julia, Dr.

<https://orcid.org/0009-0008-1529-8707>

Universität Paderborn

Sachunterrichtsdidaktik

Lernbereich Gesellschaftswissenschaften

julia.diederich@uni-paderborn.de

Gaubitz, Sarah, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0009-0004-8862-0550>

Universität Hildesheim

Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht

sarah.gaubitz@uni-hildesheim.de

Gläser, Eva, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0009-0007-7750-1013>

Universität Osnabrück

Fachgebiet Sachunterricht

eglaeser@uos.de

Goll, Eva-Maria, Dr.

TU Dortmund

Institut für Didaktik integrativer Fächer

eva-maria.goll@tu-dortmund.de

Goll, Thomas, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0003-0772-1524>
TU Dortmund
Institut für Didaktik integrativer Fächer
thomas.goll@tu-dortmund.de

Kalcsics, Katharina, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-3295-6870>
Pädagogische Hochschule Bern
Institut Primarstufe
katharina.kalcsics@phbern.ch

Menger, Julia, Dr.

<https://orcid.org/0009-0009-4878-8224>
Europa-Universität Flensburg
Institut für Sachunterricht
julia.menger@uni-flensburg.de

Müller, Ulrike Beate, Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-0547-6900>
Justus-Liebig-Universität Gießen
Grundschulpädagogik und Sachunterricht
ulrike.mueller@erziehung.uni-giessen.de

Must, Thomas, Prof. Dr. Dr.

<https://orcid.org/0009-0007-1546-2485>
CBS-University of Applied Science
Grundschulpädagogik
t.must@cbs.de

Omolo, Anja

<https://orcid.org/0009-0007-9129-1710>
Humboldt-Universität zu Berlin
Sachunterricht und seine Didaktik
anja.omolo@hu-berlin.de

Otten, Michael

<https://orcid.org/0009-0003-9829-7630>
Universität Vechta
Sachunterricht
michael.otten@uni-vechta.de

Peuke, Julia, Dr.

<https://orcid.org/0009-0007-9077-9589>
Humboldt-Universität zu Berlin
Sachunterricht und seine Didaktik
julia.peuke@hu-berlin.de

Poschmann, Julia

<https://orcid.org/0009-0001-4277-056X>
Universität Osnabrück
Fachgebiet Sachunterricht
julia.poschmann@uni-osnabrueck.de

Rank, Astrid, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-2468-6129>
Universität Regensburg
Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik
Astrid.rank@ur.de

Reimer, Monika, Dr.

<https://orcid.org/0009-0008-3373-076X>
Universität Vechta
Sachunterricht
monika.reimer@uni-vechta.de

Schomaker, Claudia, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-7391-0553>
Leibniz Universität Hannover
Sachunterricht und Inklusive Didaktik
claudia.schomaker@ifs.uni-hannover.de

Schrumpf, Florian JProf. Dr.

<https://orcid.org/0009-0008-9681-5314>
Universität Osnabrück
Fachgebiet Sachunterricht
florian.schrumpf@uni-osnabrueck.de

Seifert, Anja, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0009-0003-5013-3792>
Justus-Liebig-Universität Gießen
Grundschulpädagogik und Sachunterricht
Anja.Seifert@erziehung.uni-giessen.de

Wenzel, Mirjam

Universität Regensburg
Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik
Mirjam.wenzel@ur.de

Wolken, Svenja

<https://orcid.org/0009-0009-0470-3559>
Universität Osnabrück
Fachgebiet Sachunterricht
svenja.wolken@uos.de

Soziales Lernen ist eine übergreifende Aufgabe der Grundschule, sowohl aus grundschulpädagogischer als auch aus bildungspolitischer Perspektive. Soziales Lernen ist zudem grundlegend im Unterrichtsfach Sachunterricht fachdidaktisch integriert. Die Liste der Bildungsziele, die mit Sozialem Lernen verbunden werden, ist lang. Sie beinhaltet unterschiedliche, teils gegensätzliche Auffassungen. Fachdidaktische Diskussionen über Konzeptionen bzw. Inhalte liegen indes nur bedingt vor. In den Beiträgen werden theoretische Grundlagen erläutert, bildungspolitische Perspektiven hinterfragt und sachunterrichtsdidaktische Implikationen aufgezeigt und begründet. Damit leistet der Band einen konkreten Beitrag zur Konzeptualisierung und Weiterentwicklung des Sozialen Lernens in Grundschule und Sachunterricht.

Die Herausgeber*innen

Prof. Dr. Eva Gläser ist Professorin für Sachunterricht an der Universität Osnabrück.

JProf. Dr. Florian Schrumpf ist Juniorprofessor für Sachunterricht mit dem Schwerpunkt Interdisziplinäre Sachbildung an der Universität Osnabrück.

978-3-7815-2783-6



9 783781 527836