

Gaubitz, Sarah

Soziales Lernen und die Bedeutung von Werten in der Grundschule

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, S. 18-31



Quellenangabe/ Reference:

Gaubitz, Sarah: Soziales Lernen und die Bedeutung von Werten in der Grundschule - In: 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, S. 18-31 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359330 - DOI: 10.25656/01:35933; 10.35468/6245-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359330>

<https://doi.org/10.25656/01:35933>

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

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 „werte-besetzt“ 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 konfigrierende Zielorientierungen widerspiegeln. Damit verdeutlicht das Circumplex-Modell, dass individuelle Wertepräferenzen 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.
- Cluckhohn, 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