

Goll, Eva-Maria; Goll, Thomas

Das Soziale Lernen – Plädoyer für sozialwissenschaftliche Bildung im Sachunterricht

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. 32-41



Quellenangabe/ Reference:

Goll, Eva-Maria; Goll, Thomas: Das Soziale Lernen – Plädoyer für sozialwissenschaftliche Bildung im Sachunterricht - 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. 32-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359341 - DOI: 10.25656/01:35934; 10.35468/6245-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359341>

<https://doi.org/10.25656/01:35934>

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-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 observieren 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 (= BSBKWK) (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. Wochen-schau: 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