

Conrad, Sarah-Jane; Kalcsics, Katharina

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

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. 73-87



Quellenangabe/ Reference:

Conrad, Sarah-Jane; Kalcsics, Katharina: Soziales Lernen in der Schweizer Primarstufe – sowohl fachlich als auch überfachlich - 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. 73-87 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359374 - DOI: 10.25656/01:35937; 10.35468/6245-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359374>

<https://doi.org/10.25656/01:35937>

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 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. Mejih & 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