

Schrumpf, Florian

Sozialpädagogische und didaktische Angebote zum Sozialen Lernen aus praxistheoretischer Perspektive

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. 88-99



Quellenangabe/ Reference:

Schrumpf, Florian: Sozialpädagogische und didaktische Angebote zum Sozialen Lernen aus praxistheoretischer Perspektive - 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. 88-99 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359385 - DOI: 10.25656/01:35938; 10.35468/6245-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359385>

<https://doi.org/10.25656/01:35938>

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

Florian Schrumpf

Sozialpädagogische und didaktische Angebote zum Sozialen Lernen aus praxistheoretischer Perspektive

Abstract

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

Schlagerworte: Soziales Lernen, Peerkulturen, Rekonstruktive Forschung

1 Einleitung

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

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

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

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

2 Soziales Lernen aus praxistheoretischer Perspektive

2.1 Soziales Lernen in unterschiedlichen Ausprägungen

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

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

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

2.2 Praxistheoretische Perspektiven auf Soziales Lernen

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

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

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

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

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

3 Einblick in empirische Studien

3.1 Das Sozialpädagogische als Spektakel (Aghamiri 2016)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Kinder thematisieren Differenzerfahrungen (Schrumpf 2022)

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

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

Gruppe Hellblau, Passage Reden über Unterschiede

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

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

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

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

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

Gruppe Affe, Passage Die Geschichte des Buches

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

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

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

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

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

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

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

I: Ja ja ähm #00:07:25-8#

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

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

situation einerseits mit Schweigen, anderseits mit körperlich konnotierten Zurückweisungen.

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

Gruppe Affe, Passage Die Geschichte des Buches

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

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

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

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

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

4 Diskussion

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

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

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

Literatur

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

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

Autor

Schrumpf, Florian, JProf. Dr.

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

Universität Osnabrück

Fachgebiet Sachunterricht

florian.schrumpf@uni-osnabrueck.de