

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 72 (1985)
Heft: 11

Artikel: Soziales Lernen zwischen idealistischen Versprechungen und didaktischen Möglichkeiten
Autor: Widmer, Konrad
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-534890>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 06.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Soziales Lernen zwischen idealistischen Versprechungen und didaktischen Möglichkeiten

Konrad Widmer



Widmer Konrad, 1919. Primarlehrer im Kanton St. Gallen. Studium in Pädagogik, Heilpädagogik, Psychologie und Philosophie an der Universität Zürich. Seminarlehrer in Rorschach. 1966 Assistenzprofessor am Pädagogischen Institut der Universität Zürich. Seit 1970 ord. Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Prof. Dr. Leo Weber gewidmet, der uns vorgelebt und uns gelehrt hat, dass Erziehung ohne Humor wirklich keinen Pfifferling wert ist.

Der Terminus «Soziales Lernen» hat eine bewegte Geschichte hinter sich. Es sei an die Bedeutung des Begriffs «Erziehung» als unmittelbare Interaktion zwischen «Zögling» und Erzieher bei Herbart, an die Rolle des Schulmeisters «Glüphi» in «Lienhard und Gertrud» von Pestalozzi erinnert. In der Zeit der Kulturdidaktik liegt die «Geburtsstunde» jener beiden Unterrichtsformen, die unmittelbar soziales Lernen intendierten; das Unterrichtsgespräch (L. Müller) und der Gruppenunterricht (B. Otto, P. Petersen). In den 70er Jahren erst wurde «Soziales Lernen» zum Schlagwort, zum pädagogischen Evangelium, und mancher Lehrer gebärdete sich als «Sozialmissionar». Und heute? Es herrscht

mancherorts «Funkstille». In etwas oberflächlicher Betrachtung könnten vier Gründe dafür angeführt werden:

- Unter dem Druck gesellschaftlich-wirtschaftlicher Strukturwandelungen wurde die Schule noch kopflastiger als sie schon je war. Wir denken an die vielen Anforderungen der Gesellschaft an die Schule, wie Einführung in die Informatik und Computerwissenschaft, an Konsumeration, Medienpädagogik usw.
- Soziales Lernen wurde von einigen Vertretern der Kritischen Pädagogik mit ideologischen Monopolansprüchen auf die Fahnen geschrieben, so dass da und dort Lehrer und Behörden sich distanzierten.
- Die in den letzten Jahren aufgebrochenen Identitäts- und Selbstverwirklichungstendenzen, die gelegentlich den Charakter einer Ideologie angenommen haben, verdrängten mancherorts die Idee des sozialen Lernens.
- Es wird gefragt, ob die hohen Erwartungen an das soziale Lernen erfüllt worden seien. Die Frage wird eher verneint: Die Menschen verstehen sich kaum besser als früher. Wo gibt es soziales Verhalten bei Erwachsenen angesichts der vielen Ehescheidungen, der provozierten Nicht-Solidarität zwischen den Parteien, des Unfriedens zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern, der Diskrepanzen zwischen Lehrer und Eltern? Was ist «sozial» bei den Krawallen auf Sportplätzen?

So taucht die Frage auf, warum sich so wenig ändert trotz ernsthafter Bemühungen vieler Lehrer um Verständnis und Einübung sozialen Verhaltens bei den Schülern.

Wir versuchen, diese letzte Frage von einem lerntheoretisch-didaktischen Standpunkt aus anzugehen. Damit sind bereits Einschränkungen unserer Ausführungen vorgegeben, deren wir uns bewusst sind.

Diskussionsprobleme:

1. Wo liegt der lerntheoretisch-didaktische «Ort» des sozialen Lernens im Feld Schule?
2. Wie könnte soziales Verhalten von der Schule in andere soziale Felder transferiert werden?

1. Zur lerntheoretisch-didaktischen Lokalisation des sozialen Lernens im Schulraum

1.1 Entstehung von Schule und der gesellschaftliche Auftrag

Schule entstand aus der *Arbeitsteilung*, wo für definierte Funktionen einzelne Menschen prädestiniert waren und einige junge Menschen in diese Spezialfunktionen eingeführt wurden. Die zweite Quelle war die *Entstehung der Schrift*, mit der nun Werte und Normen, Übereinkünfte und Verträge schriftlich fixiert werden konnten und wiederum die junge Generation von den Schriftkundigen eingeführt wurde. Je differenzierter die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und technischen Strukturen wurden, umso mehr entwickelte sich die Schule zu einem Subsystem der Gesellschaft.

Immer aber hat die Gesellschaft der Schule zwei Aufträge erteilt: Bewältigung der Gegenwart und Vorbereitung auf die Zukunft durch Lernen, durch Leisten, durch Übernahme sozialer Rollen. Gleichzeitig Ausbau eines «Schonraumes», in dem relativ unabhängig von gesellschaftlichen Bedrohungen eine harmonische Entwicklung ermöglicht werden soll.¹

In beiden Aufträgen, in der Vorbereitung auf die zu bewältigende Gegenwart und Zukunft und in der Ermöglichung einer «erfüllten» tragenden Gegenwart sind die beiden zentralen Dimensionen des sozialen Verhaltens impliziert: Das Lernen von Rollen durch Anpassung, Reflexion und evtl. Rollenwiderstand einerseits und das Erlernen und Gestalten sinnerfüllender Begegnung in Kollegialität, Loyalität, Solidarität, Toleranz, Kameradschaft, Freundschaft und Liebe.

1.2 Die Ebenen des Unterrichts

Die beiden historisch gewachsenen Ziele des sozialen Lernens sind im konkreten Unterrichtsgeschehen unterschiedlich akzentuiert. Es lassen sich vier Ebenen unterscheiden:

- *Die Norm- und Zielebene:* Hier wird die Frage nach dem Sinn von Schule gestellt, werden Normen und Ziele formuliert und

dafür Begründungen erwartet. Analysen von pädagogischen Dokumenten zeigen, dass häufig nur in den Präambeln der Curricula, der Verordnungen und der Lehrpläne von sozialem Lernen die Rede ist. Ausführlich und detailliert wird dann aber dargestellt, was an kognitiven Lerninhalten durch Wissen, durch Denken- und durch Anwenden können bewältigt werden muss.

- *Die Sachebene:* Im Unterricht beschäftigen sich Lehrer und Schüler mit einem Dritten (Herbart). Dieses Dritte ist das Thema, der Gegenstand des Unterrichts, wie er auf verschiedenen Ebenen formuliert ist, vom Lehrplan über Stufenpläne, Zeitpläne bis hin zur thematisch-didaktischen Aufbereitung für eine Kurzzeiteinheit, etwa einer Lektion. Auf der Sachebene geschieht, zwar unter dem Einfluss intrinsischer und extrinsischer Motivation, vorwiegend kognitives Lernen als Befähigung über definierte Bereiche etwas zu wissen, als Befähigung, Probleme lösen zu können, Zusammenhänge zu finden und Gelerntes anwenden zu können.
- *Die Beziehungsebene:* Unterrichten und damit Lernen geschieht mit wenigen Ausnahmen zwischen Menschen. Das Interaktionsgefüge zwischen dem Lernenden und dem Lehrenden prägt den Lernprozess und die emotive Befindlichkeit der Schüler.
- *Die Ebene der Evaluation und der Selektion:* Die Gesellschaft hat der Schule schon früh einen weitern Auftrag erteilt, den der Bewertung und der Selektion. So ist denn unser Schulsystem zu einem komplexen Gefüge von Verordnungen, Examensklippen, Zuordnungskriterien, Zulassungsbedingungen und Beurteilungsanforderungen geworden. Die Ebene der Evaluation und der Selektion manifestiert sich mittel- und langfristig in der Überweisung des Schülers zu einem Schultypus oder gar zu einem Beruf und kurzfristig in Zeugnissen und in der Benotung einer Einzelleistung.²



1.3 Soziales Lernen als primärer Auftrag auf der Beziehungsebene

Soziales Verhalten liegt primär den Prozessen auf der Beziehungsebene zugrunde: Lehrer-Schüler-Verhältnis, Schüler-Schüler-Verhältnis – Rollenmechanismen des einzelnen Schülers inbezug auf die Gruppe der Schulkasse (informeller Führer, geheimer Berater, Aussenseiter, Spassmacher) – Verhältnis der informellen Subgruppen innerhalb des Klassenverbandes untereinander.

Soziales Verhalten manifestiert sich in der konkreten Interaktion. Sie ist nicht ein eindimensionales Geschehen, in dem ein aktisch Handelnder auf ein passivisch wartendes Individuum einwirkt, sondern ein rückwirkender Prozess, in dem während und nach der Interaktion beide Partner betroffen werden, soziale Erfahrungen machen und sich eventuell ändern. Insoweit soziales Verhalten nicht

durch genetische Sozialprägungen (Konrad Lorenz) determiniert ist, sind Lernprozesse möglich: Modell- und Vorbildlernen, Identifikationslernen, soziales Verhalten, gesteuert durch Einsicht in normativ-ethischen Anforderungen. Soziales Handeln im Schulraum basiert auf sozialen Erfahrungen wie Betroffensein, Beglücktsein, sozialen Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen. Die sozialen Erfahrungen regulieren das konkrete Handeln als Zuwendung, Indifferenz oder Ablehnung, als Loyalität oder Intoleranz, als Kameradschaft, Freundschaft oder Feindschaft. Disziplin der einzelnen Schüler oder der ganzen Klasse ist ein Indikator für das bewusste oder unbewusste Sozialkonzept im Schulraum.

1.4 Soziales Lernen im Binnenfeld zwischen Sachebene und Beziehungsebene

Dort, wo soziales Verhalten reflektiert wird, wo es selber Gegenstand des Unterrichts und damit didaktischer Überlegungen wird, vollzieht sich ein Beziehungsgeflecht zwischen Sachebene und Beziehungsebene auf eindrückliche Weise. Das Binnenfeld dieser wechselseitigen Zusammenhänge ist vierfach strukturiert.

- *Unterrichtsgespräch und Gruppenunterricht:*
Es handelt sich um Unterrichtsformen, in denen das Interaktionsgeflecht durch didaktische Arrangements des Lehrers bewusst aus der Eindimensionalität des Frontalunterrichts befreit wird und das Gelingen des Unterrichts von den sozialen Beziehungen zwischen den Schülern abhängig ist. Der Hinweis auf soziale Vereinbarungen und die anschliessende Reflexion über Kooperations- und Kohäsionsprozesse während des Unterrichts ergeben im Schüler Einsichten und Verhaltensmuster.³
- *Thematisierung sozialer Probleme im Schulraum, im Schulhaus, in der Familie und in der Öffentlichkeit:*
Es geht darum, dass Konflikte oder positive Sozialgeschehnisse im Sinne von Gelegenheitsunterricht Gegenstand der unterrichtlichen Diskussion werden.
- *Thematisierung sozialer Probleme in der Lektüre und in andern Medien:*
Es ist möglich, Lektüre, Filme, Fernsehsendungen einzusetzen, um an deren Inhalten das Verhalten der Menschen zueinander zu reflektieren. Dabei ist darauf zu achten, dass aus pädagogischem Sozialübereifer aesthetische und emotionale Dimensionen nicht zerschwatzt werden.
- *Gezieltes «Sozialtraining»:*
Soziales Lernen geschieht auch dort, wo der Lehrer gezielt und systematisch sozialtherapeutische Übungen einsetzt: Rollenspiele, Jeux dramatiques, gruppendifamische Übungen, Training des sozialen

Wahrnehmens usw. Es ist dem pädagogischen Geschick, aber auch dem pädagogischen Takt des Lehrers überlassen, ob, wann und wie weit er solches «Sozialtraining» ausschwingen lässt oder zum Gegenstand reflektierter Unterrichtsgespräche macht.⁴

Die Frage stellt sich noch einmal, warum die anerkennenswerten und intensiven Bemühungen um soziales Lernen relativ wenig Wirkungen gezeigt haben? Ausser den eingangs erwähnten, mehr gesellschaftlichen Ursachen, möchten wir behaupten, dass einerseits ein psychologisches Problem – das des psychosozialen Prozesses – und andererseits ein lerntheoretisch-didaktisches Problem – das des soialethischen Transfers – gelegentlich zu wenig Beachtung gefunden haben.

2. Der psycho-soziale Prozess des sozialen Verhaltens

Soziales Verhalten ist ein wesentlicher Teilbereich des In-der-Welt-Seins und des Zu-sich-selbst-Seins, mit dem das Ich in ständiger Interferenz, zustimmend, ablehnend, sich anpassend oder Widerstand leistend, steht. Die sozialen Erfahrungen im Ich werden zu handlungsorientierenden und handlungssteuernden Vorwegnahmen des konkreten sozialen Verhaltens in der interpersonellen Wechselseitigkeit.

2.1 Das Soziale Verhalten als integrativer Persönlichkeitsprozess⁵

Im sozialen Verhalten sind in integrativen Prozessen viele Persönlichkeitsfaktoren engagiert:

Der Persönlichkeitsfaktor Bedürfnisse:

Schon Aristoteles hat den Menschen als 'zoon politikon' bezeichnet und damit das ureigene anthropologisch interpretierte Bedürfnis des Menschen gemeint, mit andern zusammen sein zu wollen, aber auch das Erspüren und das Wissen, dass man auf andere angewiesen ist. Es sind die Bedürfnisse nach Gesellung, nach Akzeptanz, das Bedürfnis aber auch, gelegentlich allein zu sein. – Hier sind – nicht

unähnlich dem sozialen Verhalten im Tierreich, wie K. Lorenz nachgewiesen hat – genetisch determinierte Sozialprogramme, Demutgebärden, Imponiergehabe, Sicherheits-, Angriffs- und Verteidigungsbedürfnisse aktiv.⁶

Der Persönlichkeitsfaktor Emotionen:
Wir postulieren, dass soziale Beziehungen nicht allein als Bedürfnisse interpretiert werden dürfen, sondern auch aus einer relativ eigenständigen Persönlichkeitsdimension stammen, den emotiven Faktoren: Loyalität, Solidarität, Kollegialität, Freundschaft, Liebe, Zuwendung, Sympathie, Vertrauen, Geborgensein, Vertraut-sein, Beglückt-sein, oder in negativer Funktion Ablehnung, Hass, Ekel, Antipathie, Misstrauen, Kälte, Distanz. Wir meinen, um ein Beispiel zu nennen, dass Liebe zwischen Menschen, anthropologisch gedeutet, mehr ist als ein psychisches Gefüge von Imponiergehabe, Demutgebärden und Sexualität.

Die Persönlichkeitsdimension der volitiven Faktoren:

Schon eh und je wurde das soziale Verhalten zwischen Menschen durch Normen, durch Sitten und Gebräuche und durch ethische Regeln gesteuert. Sie erhalten entweder in «Man-Anweisungen», in schriftlichen juristischen Festlegungen, in Gesetzen oder in der persönlichen Gewissensdimension ihren Aufforderungscharakter. Es ist letztlich die Dimension des Willens, die über das Einhalten der sozialen Anforderungen entscheidet, darüber entscheidet, ob das Du in den Dienst eigener Absichten gestellt oder als unvertauschbar eigenständiges Ich anerkannt wird. Mit Hilfe des Willens werden soziale Bedürfnisse in soziales Handeln umgesetzt, wird der Bedürfnisverzicht als Frustrationstoleranz verarbeitet, wird für das Du oder für die Andern Verzicht geleistet oder Opfer gebracht. Erst in der volitiven Dimension wird soziales Verhalten zu verantwortetem sozialem Handeln.

Die Persönlichkeitsdimension der Kognitionen:

Soziales Verhalten wird auch gesteuert durch kognitive Prozesse: Die interpersonelle Wahrnehmung, die befähigt, um den andern und um seine Befindlichkeiten zu wissen; der Entschluss, Nutzen oder Nichtnutzen aus der sozialen Interaktion ziehen zu wollen; das Wissen und Verstehen sozialer Normen, sozialer Gesetze, sozialer Verhaltensmuster und sozialer juristisch fixierter Gesetzesbestimmungen.

Die Persönlichkeitsdimension des Unbewussten:

Seit Nietzsche und Freud wissen wir, dass unser soziales Verhalten mitgesteuert und mitgeprägt wird durch unsere sozialen Erfahrungen, insbesondere durch die verdrängten unliebsamen Erfahrungen mit andern Menschen. Stigmatisierungen, Stereotypien als soziale Vorurteile, positive oder negative Erwartungshaltungen sind häufig das Produkt unbewusst gewordener sozialer Erfahrungen, die nun verhaltenssteuernd wirken.

Zusammenfassend darf gesagt werden, dass soziales Verhalten und soziales Handeln ein komplexes Gefüge von Persönlichkeitsfaktoren ist, das in jedem Augenblick in Interaktion mit den Umweltvariablen in den verschiedenen sozialen Feldern wie Familie, Schule, Peer-groups, Wirtschaft und Gesellschaft steht.

2.2 Der integrative Prozess «gelungenen» sozialen Handelns⁷

Pädagogische Konzepte des sozialen Lernens beschränken den Lernprozess gelegentlich auf die kognitive Persönlichkeitsdimension: Befähigung zur verstehenden interpersonellen Wahrnehmung, Wissen um soziale Prozesse, Verstehen sozialer Zusammenhänge, Begreifen der sozialen Regelungen, Kennen von Konfliktlösestrategien (Soziale Kompetenz). Das alles ist notwendig und wichtig. Es genügt aber nicht, wenn soziales Handeln nicht zu manipulativer Sozialtechnologie oder zu vermeintlich total planbarer Sozialstrategie entarten soll. Wenn Wissen und Begreifen ausreichen würden, dann müssten die, die am

meisten über Gesetze, Moral und Ethik wissen, die Juristen und die Theologen, sich auch besonders sozial verhalten.

«Gelingenes» soziales Handeln ist angewiesen auf das wechselseitige Zusammenwirken mehrerer Persönlichkeitsdimensionen:

Einsicht: Einsicht hat vorerst eine *kognitive Komponente*, nämlich das Wissen, das Begreifen, das Verstehen der im sozialen Feld wirkenden Variablen, z.B. der Menschenkenntnis, der Norm- und Verhaltensmuster, der ethisch-sozialen Normen. Zur kognitiven Komponente muss die *emotive Beziehung* kommen. Einsicht wird erst, wenn der Gegenstand meiner kognitiven Prozesse einen Bedeutungsgehalt bekommt, wenn ich eine gefühlstragene Beziehung zu etwas entwickle. Jetzt wird «gelingendes» soziales Handeln zum *Wert*. Aus dem sozialen Wert entsteht die nun einsichtige, überzeugende *Norm*, die mein soziales Handeln motiviert. – Aber auch Einsicht allein genügt nicht.

Gesinnung: Einsicht wird erst dann handlungsregulierend, wenn die *volitive Dimension* mitwirkt, d.h. wenn der Wille bereit ist und die Energie hat, sich den einsichtigen Normen gemäss zu verhalten. Jetzt wird aus der Einsicht eine Gesinnung oder eine innere Haltung. Nun erst bin ich bereit, für mein Handeln Verantwortung zu übernehmen (Verantworten = jemandem für sein Handeln Antwort stehen), bin ich gewillt, zugunsten der einsichtigen Norm eine Frustrationstoleranz aufzubauen, die ich bejahe. Jetzt bin ich fähig, mein soziales Erfahrungskonzept jederzeit in Frage zu stellen, es zu modifizieren, Korrekturen und Erweiterungen vorzunehmen.

Einsicht und Gesinnung stehen in einem *regelkreishaften Prozessgefüge*. Je geringer die kognitiven Befähigungen z.B. die soziale Wahrnehmungsfähigkeit der Menschenkenntnis, umso weniger vollzieht sich Einsicht. Je geringer das emotive Engagement, umso grösser die Gefahr, den andern kognitiv zu eigenen Gunsten zu beeinflussen. Je dürftiger die Gesinnung als soziales Gewissen entwickelt ist, umso grösser die Gefahr, dass soziales Verhalten dominant von der Bedürfnisstruktur

gesteuert wird. Erst aus dem Zusammenwirken von Einsicht und Gesinnung erspüre ich, dass der Andere oder die Andern nicht allein – obwohl das in der Rolleninteraktion oft notwendig ist, etwa im Lehrer-Schüler-, im Vorgesetzten-Mitarbeiter-Verhältnis, im Strassenverkehr u.a. – als rollenhaftes und vertauschbares ES, sondern als begegnetes DU oder WIR mit mir interagieren. (Siehe Grafik)

3. Das Problem der Umsetzung «gelungenen» sozialen Handelns vom Feld Schule in andere soziale Felder

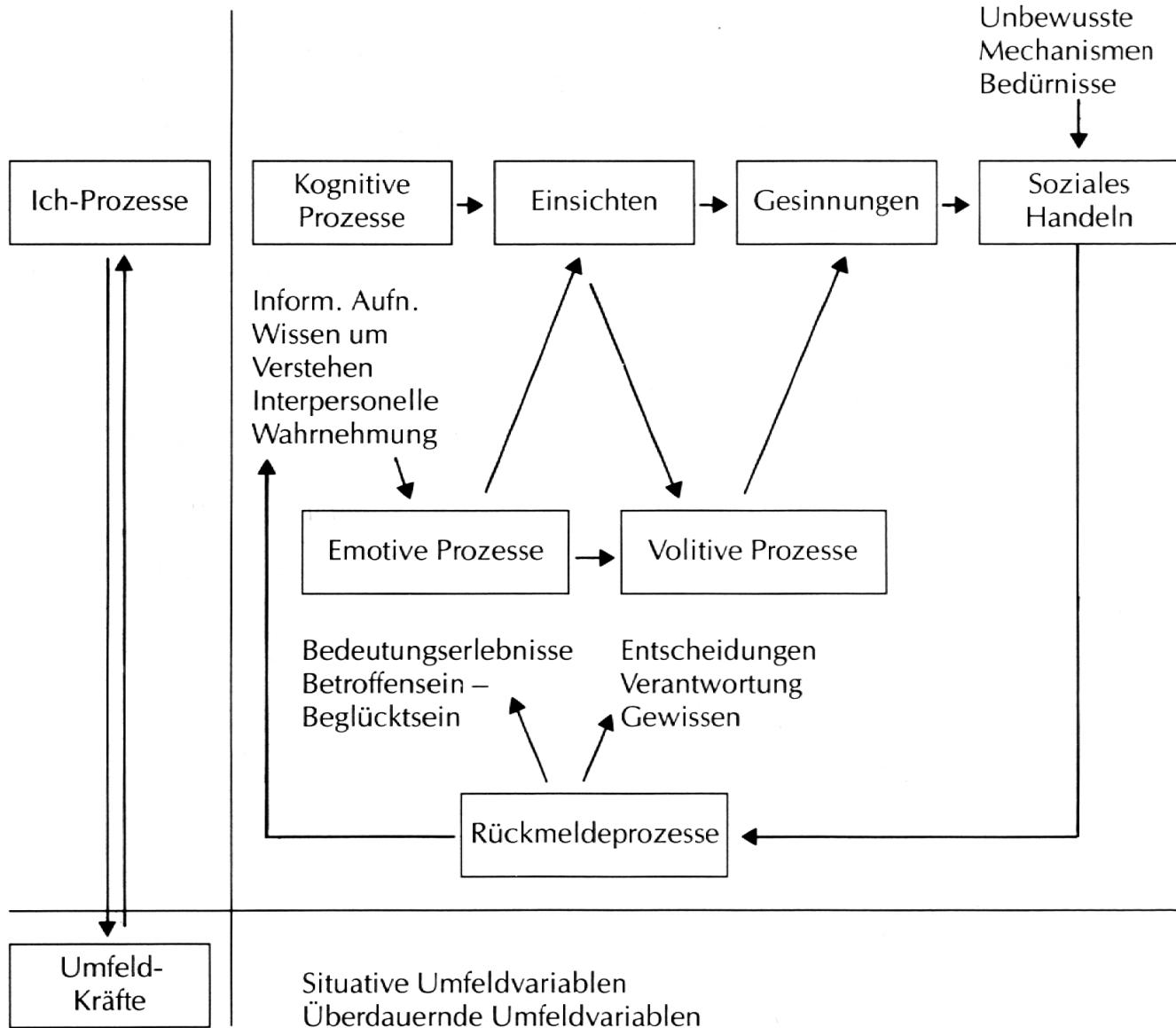
In der Frage nach der Wirkung sozialen Lernens wären zwei Forschungsmöglichkeiten anzuwenden. Die *interne Begleitforschung*. Sie untersucht, ob Lernkonzepte im ursprünglichen Lernraum erfolgreich sind oder nicht. Die *externe Innovationsforschung*. Sie fragt nach der Auswirkung von Lernkonzepten in andern Anwendungsräumen.⁸ Internale Begleitforschung genügt zur Begründung des sozialen Lernens nicht. Ein Element der Enttäuschung über soziales Lernen besteht darin, dass soziales Lernen zwar im heilen Schonraum der Klasse sich vollzieht, dass aber in andern sozialen Feldern, in der Familie, in Peer-Groups, in der Öffentlichkeit kaum etwas davon gespürt wird. Leider fehlen uns bis anhin ausreichende externe Innovationsforschungen. Die Bewegung der Grünen, die Friedensbewegung und Bürgerinitiativen unkritisch als Ergebnis sozialen Lernens in der Schule zu deklarieren, entbehrt jeder Begründung.

Unsere kommenden Ausführungen seien als heuristischer Versuch zu verstehen, skizzenhafte Hinweise zu einem theoretischen Konstrukt für nachfolgende empirische Untersuchungen zur Diskussion zu stellen.

3.1 Das lerntheoretische Problem des sozial-ethischen Transfers

Die Frage nach der Umsetzung und Anwendung gelernten sozialen Handelns ist ein Problem des sozial-ethischen Transfers: Unter welchen Bedingungen verändern die Schüler, die im Schulraum gelernt haben, sozial zu

Der Regelkreis des sozial-ethischen Handelns



handeln, auch in andern sozialen Feldern, etwa in der Familie, in der Freizeit und in der Öffentlichkeit ihr soziales Verhalten? Es ist leicht verständlich, dass ein solcher Transfer schwierig ist. Der Schüler trifft hier auf andere situative und überdauernde Kontextfaktoren, auf andere Sozialpartner und damit auch auf andere gegenseitige Erwartungen, auf andere Gewohnheitsverhaltensmuster und andere Evaluationskriterien für soziales Handeln. Dennoch müsste es möglich sein, soziales Handeln umzusetzen in andere Bezugsfelder, ansonst wir «pädagogische art pour art» betreiben würden.

Überall dort, wo zwischen Lernbereich und Umsetzungsbereich kognitiv nachweisbare Gesetzmäßigkeiten bestehen, ist Transfer relativ gut erkennbar und sogar messbar. Viel schwieriger wird es, dort von Transfer zu sprechen – wie im Bereich des sozialen Lernens – wo Einsichten, Haltungen, Gesinnungen in andern Sozialfeldern handlungsregulierend wirken sollen. Wir sprechen in vereinfachter Terminologie von sozial-ethischem Transfer und meinen damit die Prozesse, mit welchen in einem sozialen Lernfeld erworbenes Handeln auf andere soziale Felder transferiert wird. In mehreren Theorien wird ein solcher Transfer angenommen, vermutet oder behauptet, gelegentlich ohne empirische Überprüfung:

3.2 Theoretische Annahmen für einen sozial-ethischen Transfer

3.2.1 Rollen- und Einstellungstheorien

Die Annahme gilt auch hier, dass die Rollen, die in irgend einem sozialen Feld erlernt worden sind, z.B. in der Familie, in der Schule, auch in andern Bezugsfeldern wirksam werden. Rollen werden zu Identitätselementen und daher situationsadäquat anwendbar. So wird etwa in Entwicklungstheorien behauptet, dass der junge Mensch in der Peergruppe neue Rollen erlerne, die es ihm dann erleichtern, in der Gesellschaft zu bestehen. Es wird angenommen, dass sportethische Qualifikationen, wie Fairness, Einordnung, Konzentration, erworben während der sportlichen Aktivität, als überdauern-de Einstellungen in andern sozialen Feldern, wie der Familie, des Berufs, der Schule das soziale Handeln regulieren.⁹

3.2.2 Der anthropologische Ganzheitsansatz
Die Hypothese von der Ganzheit des menschlichen In-der-Welt-Seins und des Zu-sich-selbst-Seins geht durch die ganze abendländische Philosophie unter dem Stichwort «Philosophische Anthropologie». Sie wird heute durch die Sozialpsychologie (Lewin), die Tiefenpsychologie, die humanistische Psychologie differenziert und modifiziert. Still-schweigend wird aus der Hypothese «Ganzheit» Transfer postuliert. Als Beispiel seien einzelne Formen der Gruppendynamik angeführt, wo unreflektiert angenommen wird, dass die in der Gruppe neu erworbenen Fähigkeiten der interpersonellen Wahrnehmung und des sozialen Handelns «hinaus strahlen» in andere soziale Kontexte.

Viele ältere Schulen der Einzelpsychotherapie nehmen oft eine selbstverständliche Transformation des in der Therapiesituation erworbenen neuen Verhaltens in die Lebenspraxis an. Neuere therapeutische Modelle gehen dahin, Elemente des krankmachenden sozialen Kontextes in die Therapie selber einzubeziehen und damit den Transfer aufzuarbeiten: Gruppen-, Paar-, Familientherapien, ebenso Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation, Ausweitung der Therapiesituation durch antizipierendes Rollentraining und durch Simulationsstrategien.

3.2.3 Transferimplikationen in Erwartungstheorien

Attribuierungstheorien, Labeling approach, Pygmaliontheorie, Stigmatisierungstheorien gehen von der Annahme aus, dass sich Erwartungen an einen Mitmenschen in subtilen verbalen, vor allem non-verbalen Interaktionen äussern. Diese Erwartungen wecken im interagierenden Du oder in der interagierenden Gruppe Haltungen und Einstellungen, welche zu adäquatem Verhalten führen. Diese Erwartungswirkungen werden habituell und transferieren in viele, wenn nicht in alle sozialen Kontexte als meist unbewusster Verhaltensdruck.

3.2.4 Kohlbergs Stufen des religiösen Urteils

Nach Kohlberg vollzieht sich die Entwicklung des religiösen Urteils in sechs nicht rückgängig zu machenden Stufen. Obwohl der Autor von religiösem Urteil, nicht von religionssozialem Handeln spricht, wird in der Interpretation nicht selten dahin extrapoliert, dass die Stufenstruktur des religiösen Urteils die Einstellung zur Welt und zu sich selbst und damit auch das entsprechende Handeln mitbestimme.

3.3 Überprüfung des sozial-ethischen Transfers

Die Erklärungsversuche eines sozial-ethischen Transfers beruhen auf hypothetischen Annahmen. Erst in jüngster Zeit werden empirische Überprüfungen vorgenommen. Es zeigt sich dabei, dass interne Faktoren aus der Persönlichkeitsstruktur, externe Strukturen aus den sozialen Umfeldern und sachstrukturale Bedingungen des konkreten Handlungsverhaltens zusammenwirken müssen, bis soziales Handeln transferierbar ist. Wenn auch differenzierter als im kognitiven Transfer, spielen ähnliche Gesetzmässigkeiten interferent zusammen: Strukturähnlichkeit, Kontextähnlichkeit, Ähnlichkeit von gemeinsamen Regeln, Generalisierbarkeit von Einstellungen und Handlungsmustern. Im sozial-ethischen Transfer wirken diese Gesetzmässigkeiten transferstimulierend als positiver Transfer oder transferhemmend als negativer Transfer.

Die Komplexität der Prozesse und der Wirkfaktoren im sozial-ethischen Transfer sollten den Pädagogen vorsichtiger und auch etwas bescheidener werden lassen. Es ist zu warnen vor einem unbegründeten pädagogischen Optimismus, der viel verspricht und nicht weiß, ob die Erwartungen wirklich erfüllt werden können.

Dennoch müsste es möglich sein zu überprüfen, ob soziales Lernen wirklich transferierbar ist oder ob es im Schonraum des sozialen Unterrichtens stehen bleibt. Wir glauben, dass mit den Methoden der Einstellungsmessung der sozial-ethische Transfer überprüft werden könnte.¹⁰ Die Items der Einstellungsmessung müssten systematisch auf unterschiedliche soziale Felder wie Familie, Schule, Freizeitorisation, Verkehrsteilnehmer usw. operationalisiert werden. Den Eingangstests folgten pädagogische Projekte des sozialen Lernens in Erprobungsgruppen etwa mit Rollenspielen, Transferreflexionen und konkreten Transferaufträgen. Nach Ablauf der Projektphase müssten die Einstellungsmessungen wiederholt und mit Kontrollgruppen verglichen werden.

4. Pädagogisch-didaktische Konsequenzen

Pädagogisches Handeln birgt immer Risikofaktoren in sich. Sicher können wir nicht darauf warten, bis empirische Überprüfungen über die Wirkung des sozialen Lernens in der Schule vorliegen. Vielleicht gehört es, bei aller Bescheidenheit gegenüber einem Hurra-optimismus, zur Bestimmung des Pädagogen, junge Menschen im Sinne von legitimierbaren pädagogischen Zielen zum Handeln anzuregen und aufzumuntern auch dann, wenn eine geringere Erfolgswahrscheinlichkeit angenommen werden muss als etwa im kognitiv-didaktischen Bereich. Vielleicht gehört es auch ein wenig zur Tragik des Lehrers, dass vieles, was ihm Auftrag und Anliegen ist, erst irgendwann einmal, wenn der Schüler ihn längst verlassen oder gar vergessen hat, doch das Handeln mitsteuert. In diesem Sinne seien einige pädagogisch-didaktische Konsequenzen gezogen.

4.1 Die Frage nach den Zielen des sozialen Lernens

Voraussetzung für das Lehren im Auftragsfeld des sozialen Handelns ist die Festlegung von Zielen. Auf relativ hoher Abstraktionsebene seien einige Richtziele formuliert:¹¹

- Lernen, sein soziales Handeln durch Einsicht und durch innere Gesinnung zu steuern.
- Lernen, Bedürfnisse und persönliche Ansprüche im sozialen Bezug von der Gewissensdimension her zu regulieren.
- Lernen, zwischen kognitiv gesteuertem Rollenhandeln (Ich will etwas vom andern, ich erwarte etwas von ihm, so wie er auch von mir etwas erwartet) einerseits und emotiv getragenem Begegnungsverhalten (Ich respektiere dich, ich achte dich und bin mit dir innerlich verbunden) zu unterscheiden.
- Lernen, Begegnung mit andern Menschen aufzunehmen und zu pflegen.
- Lernen, die eigene Rollenposition in verschiedenen sozialen Feldern einzusehen und daraus die Entscheidung über Rollenübernahme, Rollendistanz oder Rollenverweigerung zu fällen.
- Lernen, für mein soziales Verhalten die Verantwortung zu erkennen und zu übernehmen.
- Lernen, Konflikte zu vermeiden, und wenn sie aufgetreten sind, eine menschliche Lösung zu suchen.

4.2 Vorschläge für pädagogisch-didaktische Handlungsalternativen

Aus der Erkenntnis über die interferente Persönlichkeitsproblematik bei sozialem Handeln und über die schwierige Transfertheematik seien stichwortartig einige pädagogische Anregungen für soziales Lehren in der Schule vorgelegt. Es handelt sich um Anregungen, die von vielen Lehrern realisiert werden, die hier nur eine besondere Akzentsetzung und Ortung erfahren.

4.2.1 Zum Lehren des sozialen Handelns auf der Sachebene des Unterrichts

- Sozialkunde und Geschichte von der Warte der sozialen Struktur her interpretieren, dabei nicht dozieren, sondern erarbeiten und argumentieren.
- Gemeinsames Erarbeiten von «Regeln» des sozialen Umgangs; z.B. Anstand, Höflichkeit, Hilfsbereitschaft, Akzeptanz.
- Kennen und Verstehen mehr oder weniger festgelegter «Regeln» in Gesetzen, in ungeschriebenen Übereinkünften («man» verhält sich so) oder in ethisch-religiösen Überlieferungen.
- Staatsbürgerlichen Unterricht nicht als Institutions- und Gesetzeskunde aufziehen, sondern Staat verstehen lernen unter dem Aspekt der in einer Demokratie veränderbaren Regelung von Pflichten und Freiheiten im zwischenmenschlichen Zusammensein.
- Literatur und Lesestoff so auswählen, dass emotive Identifikationen möglich werden, aus denen Einsichten und Gesinnungen erwachsen können.
- Konfliktlösestrategien in konkreten sozialen Geschehnissen erarbeiten.
- Übungen durchführen, in denen die Schüler lernen, ihr soziales Handeln zu reflektieren und argumentativ zu begründen.

4.2.2 Zum Lehren des sozialen Handelns auf der Beziehungsebene des Unterrichts

- Mit Übungen aus der Literatur oder anhand von konkreten sozialen Geschehnissen dazu anregen, die Mechanismen der Stigmatisierung, der Attribuierung und der Sympathie und Antipathie zu erkennen und über eigene soziale Vorurteile zu reflektieren und sie einzugestehen.
- Üben der interpersonellen Wahrnehmung: Lernen, die Körpersprache an sich selbst zu erkennen, die Körpersprache des Du «lesen» können. Den Schüler sensibler machen für die verbalen, die paralinguistischen und die nonverbalen Interaktionsmuster.
- Konflikte mit vertauschten Rollenspielen austragen (Der Angreifer wird zum Angegriffenen und umgekehrt).

- Ein erwünschtes soziales Handeln verstärken. Der Schüler, der in seinen Bemühungen, «richtig» zu handeln, nicht verstärkt wird, hört auf, sich zu bemühen. Den Schüler aber allmählich dazu zu bringen, dass er im Sinn des Reiz-Quoten- und des Zeit-Intervall-Gesetzes nach Skinner der Verstärkung immer weniger bedarf, sondern allmählich aus Einsicht und aus Gesinnung mit andern Menschen interagiert.
- Bereit sein, Fehler, die man im sozialen Handeln gemacht hat, einzugestehen. Bereit sein, sich zu entschuldigen und Entschuldigungen anderer anzunehmen.
- Emotive Beziehungen können nicht gelehrt werden. Sie stellen sich ein oder nicht. Aufgabe des Lehrers ist es, Situationen zu schaffen, in denen Toleranz, Loyalität, Kameradschaft und Freundschaft als beglückendes Erleben «sich ereignen» können. Hüten wir uns vor dem Zerschwätzen solcher Geschehnisse! Schweigen, Lachen, Staunen, Betroffen-Sein, Glücklich-Sein gehören mit dazu. Hier erhebt sich Lehrer sein weit über eine manipulative Sozialtechnologie hinaus und wird zu wesentlichem Menschsein. Im Gespür für dieses Geschehen unterscheidet sich der Schul-Handlanger vom Schul-Meister!

4.3 Anregungen zum sozial-ethischen Transfer

Wir sehen, dass eine bedeutsame Gefahr des sozialen Lernens darin besteht, im heilen Schonraum der Klassengemeinschaft stecken zu bleiben. Es geht darum, was hier an sozialem Handeln reflektiert, verstanden und vollzogen wird, umzusetzen in andere soziale Felder, in denen der Schüler sich auch bewegt.

- Einbezug der Eltern, wenn möglich auch der Jugendgruppenleiter in die Bemühungen des Lehrers um soziales Lernen. Eltern müssten an Elternabenden erfahren, welche Ziele der Lehrer im Sozialbereich anstrebt. Eltern müssten aufgemuntert werden, in ihren Interaktionen ähnliche pädagogische Verhaltensformen im Kind

anzuregen. Wenn Eltern und andere Bezugspersonen nicht «mitspuren», dann bleibt das erstrebte soziale Handeln hinter der Türe des Klassenzimmers verborgen.

- Einbezug von Eltern, Jugendgruppenleitern, Politikern, Berufsleuten und Polizisten in den Sozialunterricht. Sie erzählen, ohne den Mahnfinger zu erheben, von den Problemen und Konflikten, die sie in ihren sozialen Feldern erleben und wie sie versuchen, mit Erfolg und Misserfolg, ihrer Herr zu werden. Dann erspürt der Schüler, dass auch ausserhalb des Schulzimmers Toleranz, Konfliktlöseversuche, Kollegialität und Kameradschaft, Loyalität und Hilfsbereitschaft wirksam sind, nicht gleich, aber strukturell ähnlich, wie im Klassenverband.
- Konkrete Transferaufträge erteilen. Die Schüler erhalten nach der Erarbeitung einer «sozialen Regel» den Auftrag, in der Familie, im Sportverein, auf der Strasse, in der Peergruppe eine Anwendung zu versuchen. In einer nachfolgenden Sequenz werden die sozialen Erfahrungen besprochen. Dabei erlebt der Schüler, dass «soziale Regeln» je nach der Situation modifiziert, umstrukturiert, unterschiedlich intensiv angewendet werden müssen.
- Das Prinzip des Partialtransfers. Wenn umfassende Problemstrukturen in ihrer Komplexität gleichzeitig transferiert werden wollen, geschieht nichts oder wenig. Partialtransfer meint, dass immer nur Teilelemente für einige Zeit – vielleicht während zweier Wochen – in eine Anwendungsphase gelangen und in der Rückmeldung wieder aufgearbeitet werden.

Beispiele:

Transfersequenz 1: Zuerst miteinander reden.

Transfersequenz 2: Lernen, Körpersprache zu «lesen».

Transfersequenz 3: Versuchen, eigene soziale Gefühle zu formulieren.

Transfersequenz 4: Zuhören lernen.

Transfersequenz 5: Vor wichtigen Entscheidungen das Pro und Contra, das Wenn-Dann antizipierend der Entscheidung zugrunde zu legen.

Transfersequenz 6: Eigenes soziales Verhalten reflektierend aus der Vergangenheit in die Bewusstseinsgegenwart zurückzuholen und so soziale Erfahrungen zu machen.

Wir haben gesehen, dass das Kind in der Familie, in der Nachbarschaft, im Kindergarten soziale Erfahrungen gemacht hat und immer wieder neue macht, weil Sozialsein eine anthropologische Konstante des Menschseins ist. Sowohl auf der Sach-, vor allem aber auf der Beziehungsebene der Schule geschehen soziale Interaktionen. Wenn der Lehrer sich zum Auftrag macht, einen Beitrag für das Sozialwerden der Schüler zu leisten, muss er sich vorerst über die psychische Komplexität des sozialen Handelns klar werden. Wir haben erkannt, dass «gelungenes» soziales Handeln nicht allein aus Bedürfnisdruck oder aus Umfelddruck (als blosse Anpassung) zu vollziehen ist, sondern gesteuert sein muss durch Einsicht und durch Gesinnung. Wichtig ist die Frage nach der Umsetzung des gelerten und geübten sozialen Handelns aus dem heilen Schonraum der Schule in andere soziale Felder. Es ist das Problem des sozial-ethischen Transfers.

Soziales Lernen zeigt keinen messbaren und mit Noten zu bewertenden Effekt. Darum geraten wir als Lehrer nicht selten in Konflikt mit den gesellschaftlichen Anforderungen inbezug auf kognitive, messbare Leistungen. Das Lehren des sozialen Handelns ist immer ein Wagnis, weil es viele Risikofaktoren aufweist. Zum ganzheitlichen Bildungsauftrag des Lehrers gehört der Mut, soziales Lernen zu wagen.

Anmerkungen

¹ Siehe dazu *Widmer, K.*: Unsere Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und Ansprüche. In: Zürcher Lehrerverein (Hrsg.): Probleme und Auftrag der heutigen Schule. Zürich 1983.

² *Niederberger, J.M.*: Organisationssoziologie der Schule. Motivation, Verwaltung, Differenzierung. Stuttgart 1984.

³ *Meyer, E.*: Trainingshilfen im Gruppenunterricht. Oberursel 1981. Gruppenunterricht – Grundlegung und Beispiele. Oberursel 1975.

⁴ Siehe dazu u.a.: *Ulich, E.*: Gruppendynamik in der Schulkasse. München 1971.

⁵ Zum hier verwendeten anthropologischen Persönlichkeitsmodell siehe *Widmer, K.*: Der junge Mensch – seine Eltern, Lehrer und Vorgesetzten. Zug 1985², S. 48 ff.

⁶ *Lorenz, K.*: Der Abbau des Menschlichen. München 1983.

⁷ Zur Explikation des Terminus «gelungenes» soziales Handeln siehe unter 4.1. Die Frage nach den Zielen des sozialen Lernens.

⁸ Zur pädagogischen Forschung im Fragebereich des konkreten pädagogischen Handelns siehe *Widmer, K.*: Pädagogik im Dilemma zwischen Theorie und Praxis. In: Schweizer Schule, 9 und 12/1984.

⁹ *Egger, K. (Hg.)*: Sport in der Schule – Sport fürs Leben? Magglingen 1976. Darin die Begriffe «intraspontiver und extraspontiver Transfer» im Beitrag *Widmer, K.*: Akzente der zu erreichenden Qualifikationen im individuellen und im sozialen Verhalten. S. 68 ff.

¹⁰ Zum Problem der Einstellung und der Einstellungsmessung eine Auswahl: *Wehner, G.* Durchholz, E.: Persönlichkeits- und Einstellungstests. Stuttgart 1980 – *Reulecke, S.*: Einstellungsentwicklung im Unterricht der Sekundarstufe. Bamberg 1980 – *Bierhoff, H. W.*: Sozialpsychologie, ein Lehrbuch. Stuttgart 1984 – *Haisch, J. (Hg.)*: Angewandte Sozialpsychologie Bern 1983 – *Stroebel, W.*: Grundlagen der Sozialpsychologie I, Stuttgart 1980 – *Petermann, F.*: Einstellungsmessung – Einstellungsfor schung. Göttingen 1980.

¹¹ Zu den Richtzielen des sozialen Lernens siehe auch den Begriff «Mündigkeit» in *Widmer, K.*: Das Unbehagen der jungen Generation in unserer Gesellschaft – ein Problem der Sonderpädagogik? In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 1/1984.

Isenegger, U.: Schulen und Schulsysteme. München 1977.

Klauer, J.: Methodik der Lehrzieldefinition und der Lehrstoffanalyse. Düsseldorf 1973.

Lassahn, R.: Pädagogische Anthropologie. Heidelberg 1983.

Lorenz, K.: Abbau des Menschlichen. München 1983.

Messner, H.: Wissen und Anwenden. Zur Problematik des Transfers im Unterricht. Stuttgart 1978.

Meyer, E.: Gruppenunterricht – Grundlegung und Beispiele. Oberursel 1975.

– Trainingshilfen im Gruppenunterricht. Oberursel 1981.

– (Hrsg.) Spiel und Medien. Hamburg 1984.

Menze, Cl.: Kritik und Metakritik des pädagogischen Bezugs. In: Pädagogische Rundschau. 4/1978.

Niederberger, J.M.: Organisationssoziologie der Schule. Motivation, Verwaltung, Differenzierung. Stuttgart 1984.

Oerter, K.: Struktur und Wandlungen der Werthaltungen. München 1970.

Roehrs, H.: Die Reformpädagogik – Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover 1982.

Ulich, E.: Gruppendynamik in der Schulkasse. München 1971.

Weber, A.: Lehrerhandeln und Unterrichtsmethode. München 1980.

Weber, A. und Meyer, E. (Hg.): Aktivierung von Gruppenprozessen in pädagogischen Feldern I u. II. München 1981.

Widmer, K.: Der junge Mensch – seine Eltern, Lehrer und Vorgesetzten. Zug 1985².

– Sportpädagogik-Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft. Schorndorf 1977².

– Lerntransfer – ein in der Unterrichtspraxis vernachlässigtes Problem. In: Schweizer Schule, 10/1980.

– Das Unbehagen der jungen Generation in unserer Gesellschaft. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 1/1984.

– Unsere Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und Ansprüche. In: Zürcher Kantonaler Lehrerverein (Hrsg.): Probleme und Auftrag der heutigen Schule. Zürich 1983.

– Pädagogik im Dilemma zwischen Theorie und Praxis – eine wissenschaftstheoretische Fingerübung. In: Schweizer Schule, 9 und 12/1984.

Literatuauswahl

Binswanger, L.: Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins. München 1962².

Buber, M.: Reden über Erziehung. Heidelberg 1964³.

von Cube, F.: Erziehungswissenschaft – Möglichkeiten, Grenzen, politischer Missbrauch. Stuttgart 1977.

Egger, K.: Lernübertragungen in der Sportpädagogik. Basel 1975.

– Sport in der Schule – Sport fürs Leben? Magglingen 1976.

Hornstein, W.: Lernen im Jugendalter. Stuttgart 1976.

Freudenreich, D. u.a.: Rollenspiel. Hannover 1978².

Fend, Th.: Theorie der Schule. München 1980.

Gagné, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Verhaltens. Hannover 1969.