

GERTTRUD BECK

Soziales Lernen in der Grundschule

Zunächst ein Beispiel, auf das ich im Laufe meiner Ausführungen immer wieder interpretierend zurückgreifen werde:

Eine von mir betreute Studentengruppe hatte ein kleines Unterrichtsvorhaben zum Problembereich Mitsbestimmung in der Schule für ein 3. Schuljahr ausgearbeitet. Wichtigstes Material war die Beschreibung eines Konfliktes, die wir einer Sendung des Norddeutschen Rundfunks entnommen hatten: Zwei Schüler haben beim Nachlaufspielen auf dem Schulhof eine Lehrerin so angerempelt, daß sie fast hinfällt. In ihrer Erregung dreht sie sich um und gibt dem einen eine Ohrfeige. Der Klassenlehrer, Herr M., kommt hinzu und sagt: „Wir sprechen uns noch!“ Vor der nächsten Unterrichtsstunde greift er den Vorfall auf, läßt die beiden jedoch nicht zu Wort kommen und sagt: „Ihr schreibt vier Seiten Strafarbeit zu dem Thema ‚Wie ich mich einem Erwachsenen gegenüber zu verhalten habe!‘“. Als weiteres Material hatten die Studenten eine Collage vorbereitet. Inhalt dieser Collage war der heftige Protest einer Schülergruppe gegen eine als ungerecht empfundene Maßnahme des Lehrers. Anhand dieser Materialien sollten die Schüler überlegen und diskutieren, ob und wie man sich als Schüler gegen eine ungerechte Maßnahme des Lehrers wehren kann. Die Klasse, in der das Unterrichtsvorhaben erprobt werden sollte, war ein uns bis dahin unbekanntes 3. Schuljahr mit 26 Schülern. Wie sich bald herausstellte, waren die Schüler einen ausschließlich lehrerzentrierten Unterricht gewöhnt. Sie reagierten auf Impulse mit großer Antwortbereitschaft. Sobald jedoch einer ‚drangekommen‘ war, gingen alle Finger wieder herunter und die Schüler erwarteten die nächste Frage. Die unterrichtende Studentin, die mit einer Diskussion aufgrund ihrer Impulse gerechnet hatte, wurde zunehmend in ein Frage-Antwort-Spiel hineingetrieben. Es zeigte sich, daß die Schüler die Problematik der Geschichte und der Collage nicht verstanden hatten. Gegen Ende der Doppelstunde erfolgte die Aufforderung: „Wir wollen die Geschichte jetzt einmal spielen!“ Wie nach dem vorangegangenen Unterricht nicht anders zu erwarten, brachte dieses Spiel ausschließlich die Abreaktion der angestauten Energien. Die nachfolgende Besprechung der Stunden in der Studentengruppe führte zu der Erkenntnis, daß die Schüler aufgrund ihrer bisherigen Lernerfahrungen völlig überfordert waren. Die Gruppe beschloß, daß der Übungsstunde die nächste Doppelstunde übernehmen sollte. In dieser Doppelstunde wurde zunächst noch einmal das Problem erarbeitet: Wer ist beteiligt? Was tun die Beteiligten? Welches Problem entsteht? Diese letzte Frage wurde von den Schülern wie folgt beantwortet: „Die Strafarbeit, die der

Lehrer aufgibt, ist ungerecht!“ Daraufhin wurde erneut ein Rollenspiel organisiert. Die Aufforderung lautete diesmal: „Ihr habt gesagt, daß die Strafarbeit ungerecht ist. Versucht jetzt einmal, im Spiel hinzukriegen, daß der Lehrer die Strafarbeit zurücknimmt!“ Die erste Gruppe, ausschließlich Jungen, spielte eine aggressive Lösung: Die Schüler schriegen: „Das ist gemein!“ und der Lehrer schrie zurück. Daraufhin sagte eine Schülerin: „So kriegen die das nie hin!“ Sie spielte anschließend mit einigen Mädchen eine andere Lösung: „Da muß man zu der Lehrerin gehen und sich entschuldigen!“ Diese Lehrerin antwortete dann im Spiel: „So, ihr wollt euch entschuldigen, dann braucht ihr nur eine Seite zu schreiben!“ Beide Gruppen hatten also die Spielaufgabe nicht gelöst. Ich forderte daher die Schüler auf, in einem dritten Spiel gemeinsam gegen mich als Lehrer zu spielen. Das löste bei einem Schüler die Reaktion aus: „Au wei, dann ist der Lehrer wieder so groß!“ Als ich in der Rolle des Herrn M. das Wort Strafarbeit benutzen wollte, hämmerten alle Schüler auf ihre Tische und schriegen: „Das ist gemein! Das ist gemein!“ Sobald ich jedoch schimpfte, waren sie still und hilflos. Das Spiel wurde dann zweimal unterbrochen, um den Schülern Gelegenheit zu geben, sich eine andere Lösung auszudenken. In der ersten Spielpause sprachen nur die Sitznachbarn miteinander. In der zweiten Spielpause liefen dann einzelne Schüler zu anderen Tischen, um ihre Ideen auszutauschen. Es wurde eine Gruppe bestimmt, die dem Lehrer die Argumente der Klasse vortragen sollte. Auf meine Frage als Lehrer M.: „Ihr meint also, daß ich ungerecht war?“ antworteten die Schüler mit „Ja!“, worauf ich dann als Lehrer M. die Strafarbeit zurücknahm.

Soweit das Beispiel. Bevor ich es interpretiere, möchte ich jedoch einige Ausführungen machen, was im weiteren Verlauf dieses Beitrages unter dem Begriff *Soziales Lernen* verstanden wird.

Soziales Lernen

Nach einer der vorliegenden Definitionen „bedeutet der Begriff ‚soziales Lernen‘ nichts weiter als eine Lernkategorie, die Stimuli enthält, die durch Menschen erzeugt werden, aber den gleichen Prinzipien wie nicht-soziales Lernen folgt“¹. Die dabei zugrundgelegte Theorie unterstellt, daß das Kind als ein im wesentlichen passiver Organismus entsprechend dem Reiz-Reaktions-Schema durch Einwirkungen von außen geformt und beeinflusst wird. Das heißt: die Erwachsenen veranlassen das Kind, Verhaltensweisen zu übernehmen, die in der jeweiligen Umwelt als positive soziale Verhaltensweise gelten. Das Kind lernt, diese Verhaltensweisen zu bejahen und zu praktizieren. Oder allgemeiner formuliert: die Umwelt setzt Reize, auf die der noch ungeformte Organismus des Kindes *re-agiert*. So verstanden wäre soziales Lernen ein Entwicklungsprozeß, der sich eindimensional bestimmen läßt: der Lernende findet

Sachverhalte vor, auf die er durch Entwicklung eines bestimmten Normverständnisses und durch sein Handeln antwortet. Ob diese Reaktion nur im Sinne einer flexiblen Einordnung oder auch im Sinne des Kritierens und Veränderens erfolgt, hängt von den in der jeweiligen Umwelt erwünschten Verhaltensweisen ab und ist für die theoretische Diskussion unwichtig, solange das Kind als *Passivum* betrachtet wird.

Im Gegensatz zu dieser Auffassung wird in anderen Untersuchungen soziales Lernen als eine *Wechselbeziehung* verstanden, d. h. als ein Prozeß, der nicht in vollem Umfang als passiver Anpassungsvorgang erklärbar ist, sondern in den das Kind von Anfang an im Sinne aktiver Anpassung² einbezogen ist. Als ein Beispiel für diese Wissenschaftsrichtung kann die Psychoanalyse gelten. So stellt Lorenzer fest, daß bereits die Mutter-Kind-Dyade (Quasi-Einheit von Mutter und Kind vor Erlangung von Ich- bzw. Du-Bewußtsein) kein einseitiger Prägevorgang ist, sondern als Wechselverhältnis erfaßt werden muß: „Gerade im Festhalten der Beidseitigkeit grenzt sich psychoanalytische Entwicklungstheorie ab von behavioristischen und soziologischen Entwürfen, in denen der kindliche Anteil besterfalls als Folie für einen Prägungsprozeß angesehen wird.“³ Hier wird also die Entwicklung des Individuums in seiner sozialen Umwelt als ein dialektischer Prozeß verstanden, durch den der Heranwachsende in Interaktionen lernt, Individualität auf der Grundlage von sozialen Objektbeziehungen zu entwickeln. Dabei wird Individualität nicht als Gegensatz zum ‚Sozialen‘ verstanden, sondern als Ergebnis sozialer Prozesse. „Auch ist die Interaktionsform weder eine dem Kind imputierte äußere Realität, noch – in individualistischer Wendung oder biologisch verstanden – eine ‚innere‘ Formel. Sie ist notwendig beides als Ausdruck einer Einigungssituation.“⁴ Der Begriff *Soziales Lernen* bedeutet so verstanden, daß nicht nur ein führender Partner den anderen zum Lernen veranlaßt, sondern daß alle Beteiligten sich in einem Interaktionsprozeß befinden, dessen Ergebnis eine Einigung darstellt, in die sich die Beteiligten in je spezifischer Form einbracht haben. So verstanden ist der Lehrer, der soziales Lernen initiiert, zugleich ein Lernender. Er ist in einen sozialen Prozeß einbezogen, dessen Ergebnis nicht von Beginn an festliegt, sondern Ausdruck einer je neu zu findenden Einigungsformel ist. So definiert kann der Terminus *Soziales Lernen* zugleich die Entscheidung für eine bestimmte Organisation des Lernens bedeuten: eine Organisation, die vielfältige Gelegenheiten für soziale Aktivitäten und Initiativen der Schüler nicht nur zuläßt, sondern zu provozieren versucht, d. h. eine Form des Lernens, die viele heterogene Erfahrungen ermöglicht und durch Reflexion dem eigenen Handlungsrepertoire verfügbar macht.

Zur Ambivalenz sozialer Beziehungen

Bei der Analyse sozialer Lernprozesse müssen die jeweils konkreten Bedingungen, z. B. das Informations- und Machtgefälle zwischen einem Heranwachsenden und einem Erwachsenen berücksichtigt werden. Zu

diesen konkreten Lernbedingungen gehört auch, daß die sozialen Beziehungen, in denen das Lernen stattfindet, *ambivalent* sind. So sind z. B. Autoritätsbeziehungen als die am frühesten wirksam werdenden sozialen Beziehungen weder als reines Zwangsverhältnis noch ausschließlich als Bejahung einer Person erklärbar, sondern nur durch beides zugleich. Dieses ‚zugleich‘ meint Horlheimer, wenn er Autorität definiert als „Verhältnis bejaher Abhängigkeit“⁵. Die Ambivalenz sozialer Verhältnisse gilt aber nicht nur für die Dependenz-Dimension (Abhängigkeit unter Einschluß von Machtgefälle), sondern auch für die Interdependenz-Dimension (wechselseitige Abhängigkeit ohne direktes Machtgefälle), also z. B. auch für die Beziehungen von Kindern untereinander. Der andere ist zugleich emotional notwendig und ein Anlaß für die Unterdrückung von Triebwünschen, er ist Wunschobjekt und Widersacher. „Zwischen der einseitigen Achtung des Kleinen, das, ohne Möglichkeit der Widerrede, einen Befehl empfängt, und der gegenseitigen Achtung zweier Heranwachsender, die ihre Meinung austauschen, gibt es alle Arten von Zwischenstufen. Nie besteht reiner Zwang, also rein einseitige Achtung... Umgekehrt gibt es nie eine absolut reine Zusammenarbeit“⁶. Entsprechend muß die Fähigkeit, die Mehrdeutigkeit sozialer Beziehungen zu ertragen und darauf aufbauend die Fähigkeit, gleichzeitig Widerprüchliches wahrzunehmen und einer Ich-gerechten Verarbeitung zugänglich zu machen, als eine der grundlegenden Qualifikationen sozialer Lernprozesse gelten.

Hierzu ein konkretes Beispiel aus dem Schulalltag: Viele, gerade auch jüngere Kollegen versuchen, die Dominanz der Lehrrolle aufzubrechen, indem sie sich als Partner den Schülern anbieten. Das führt teilweise zu dem Versuch, durch gleiche Anrede – der Lehrer läßt sich von den Schülern mit ‚Du‘ anreden – diese Kluft zu überbrücken. Durch eine solche Änderung formaler Folgeerscheinungen wird jedoch das Autoritätsverhältnis keineswegs verändert. Das Autoritätsverhältnis als Zwangsverhältnis und als Verhältnis bejaher Abhängigkeit bleibt real bestehen, auch wenn versucht wird, es zu verleugnen. Hier müßte der Lehrer vielmehr den Mut haben, dem Schüler genau dieses Verhältnis bewußt zu machen.

Ein weiteres konkretes Beispiel: In Grundschulklassen hört man oft den Satz: „Wir wollen jetzt still sein!“ Der einzige, der reden will, fordert zur Ruhe auf. Alle anderen, die in das ‚wir‘ einbezogen werden, teilen diesen Wunsch keineswegs. Ein Lehrer, der in einer solchen Situation sagt, „Seid bitte still!“ oder „Ich verlange, daß ihr still seid!“ kann im Zusammenhang mit anderen sozialen Lernprozessen durchaus dazu beitragen, daß den Schülern ethisch gesellschaftliche Realitäten bewußt werden. Das erste Vorgehen enthält dagegen ein Moment der Verschleierung, das Gleichheit simuliert, ohne sie herzustellen zu können.

Der Lehrer muß also in dem Verhältnis zwischen sich und den Schülern die Ambivalenz, daß er *zugleich Kooperation will und Autorität ist*, zur Kenntnis nehmen und innerhalb dieser ambivalenten Beziehung versuchen, die Lernprozesse zu organisieren. In dem zu Anfang beschriebenen Unterrichtsversuch zeigte sich das sehr deutlich in der Bemerkung: „Dann ist der Lehrer wieder so groß!“, die man auch übersetzen könnte: „Gegen eine solche Autorität ist Widerspruch bzw. Widerstand nicht so einfach!“

Zwischenbilanz

Soziales Lernen, hier also definiert als ein Prozeß dialektischer Art, soziale Beziehungen in jedem Fall als Beziehungen ambivalenter Art. – Damit wäre die Individualität, zu der wir die Schüler befähigen wollen, der Niederschlag der Objektbeziehungen, d. h. über die Interaktionsformen geht ein in dialektischem Prozeß angeeigneter Teil der Umwelt in das Subjekt ein. Diesen Prozeß bezeichnen wir heute als *Sozialisierung*, und soziales Lernen ist engstens verbunden mit dem, was an Sozialisationserfahrungen angeeignet worden ist – sei es in der Primärsozialisierung durch die Familie, sei es in anderen sekundären Bereichen der Sozialisation. Das Subjekt ist also immer zugleich ein vergesellschaftetes Subjekt. Es ist außerhalb dieses Prozesses der Vergesellschaftung nicht denkbar, da es sonst nicht zum Subjekt werden könnte. Für das Problem sozialen Lernens in der Grundschule kann damit der Gesamtprozeß adäquat nur untersucht werden, wenn der *gesellschaftliche Prozeß*, in dem die Bedingungen des Lernens ja gegeben sind, mit untersucht wird. Im Rahmen dieses Referates ist es jedoch nicht möglich, eine Gesellschaftsanalyse zu leisten. Ich habe mich daher für folgenden Weg entschieden: Ich will versuchen darzustellen, daß andere Formen sozialen Lernens möglich sind, und zwar an einem Vergleich der Erziehung in den israelischen Kibbuzim mit der Erziehung in der Bundesrepublik. Dazu sind folgende Einschränkungen vorweg notwendig: Das Modell der Kibbuzerziehung ist nicht übertragbar. Es ist das Modell einer geschlossenen Gesellschaft mit einheitlicher Ideologie und einheitlichem Normenkonsens. Es ist das Modell einer überschaubaren, agrarisch orientierten Gesellschaft. An diesem Modell läßt sich jedoch ablesen, daß andere Formen sozialen Lernens in Abhängigkeit von den Zielen und Bedingungen der Gesellschaft möglich sind, daß z. B. die bei uns angenommene Altersabhängigkeit bestimmter Verhaltensweisen sich als gesellschaftsabhängig erweist.

Soziales Lernen im Kibbuz

Sehr frühzeitig, je nach Richtung des Kibbuz unterschiedlich, teilweise ab 6. Lebensjahr, teilweise ab 14. Lebensjahr, wird der Säugling von der Mutter getrennt und in ein Kinderhaus gebracht. Die Mutter besucht ihn

nur noch zu bestimmten Zeiten des Tages, um ihn zum Stillen zu übernehmen, meistens nicht mehr als zweimal eine halbe Stunde. Alle übrigen Pflegehandlungen – sei es, daß das Kind zusätzliche Nahrung braucht, sei es, daß es sauber gemacht werden muß, ... – werden nicht mehr von der Mutter durchgeführt, sondern von einer anderen Pflegeperson übernommen. Diese Pflegeperson ist zuständig für eine Gruppe von Kindern. Diese Kindergruppe gewinnt sehr bald eine ausschlaggebende Bedeutung für den einzelnen. Bruno Bettelheim, auf dessen Ausführungen ich mich hier weitgehend stütze⁶, beschreibt dies sehr deutlich an dem Problem nächtlicher Ängste: Während bei uns Kinder entweder das Bewußtsein haben, daß sie ihre Eltern rufen können oder mit ihrer Angst allein gelassen werden, sind die Kinder im Kibbuz nachts mit anderen Kindern zusammen. Die Kindergruppe übernimmt auch die Sauberkeitserziehung. Das führt dazu, daß es kein Sauberkeitstraining in unserem Sinne gibt. Hier wie in anderen Bereichen übernehmen die Kinder neue Verhaltensweisen von älteren Kindern oder von Kindern gleichen Alters, die im Entwicklungsprozeß weiter fortgeschritten sind. Auf diesem Wege wird die Gruppe zunehmend zum Identifikationsobjekt, weil sie emotionale Sicherheit bietet.

Andererseits werden die Eltern nicht aus dem Leben ihrer Kinder verwiesen, sondern besuchen sie regelmäßig ein oder zwei Stunden am Tag. Am Wochenende dürfen die Kinder die Eltern besuchen. Die Eltern sind daher vor allem Liebes- und Zuwendungsobjekt, während sie bei uns außerdem die Versagungen auflegen und die Lernfortschritte fordern. Das Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern ist also nicht in gleichem Ausmaß wie bei uns als ambivalent zu bezeichnen.

Ein weiterer bedeutsamer Unterschied ist der sehr frühe und sehr häufige Wechsel von Bezugspersonen. Dieser häufige Wechsel erhöht wiederum Bedeutung und Einfluß der konstanten Kindergruppe. Obwohl diese Bedingungen bisherigen Annahmen psychoanalytischer Entwicklungsstheorien zuwiderlaufen, kommt Bettelheim zu dem Ergebnis, daß ein solcher Erziehungsprozeß der Ich-Bildung zuträglich ist. Hier muß nun gefragt werden, warum das so ist. Es lassen sich zwei mögliche Ursachen benennen: zum einen ist die Kindergruppe als kontinuierliches Bezugsobjekt vorhanden und zum zweiten liegt der Erziehung ein einheitlicher Normenkonsens zugrunde, der – sei es in der Schule, sei es im Kinderhaus, sei es in der Großgemeinschaft des Kibbuz – gleichermaßen vertreten wird. Hier sind also die frühe Trennung von der Mutter und der häufige Wechsel von Bezugspersonen verbunden mit einer Sicherheit der grundsätzlichen Annahmen und mit der Sicherheit der Zugehörigkeit zur Kindergruppe.

Außerdem ist für die Kibbuzerziehung ein sehr starkes Gleichgewicht zwischen Leistungsanforderungen und emotionaler Verstärkung kennzeichnend. Die Leistungsanforderungen sind weitgehend Anforderun-

gen kollektiver Art. Als Persönlichkeit gilt, wer gut in die Gruppe integriert ist. Leistung wird anerkannt, wenn sie eine Leistung für die Gruppe ist und Gemeinschaftsleistung wird – direkt erfahrbar – durch Anerkennung und emotionale Verstärkung positiv sanktioniert. Die starke emotionale Bindung an die Gruppe läßt allerdings – auch das müßte man sehen – diese Gruppe fast unangreifbar werden. Das kann u. a. zu einer geringen Risikobereitschaft des einzelnen führen bzw. zu einer geringen Fähigkeit, eigene Entscheidungen zu treffen⁹. Wie in diesem Fall mögliche Konflikte des einzelnen mit der Gruppe gelöst werden könnten, läßt sich an der Kibbuzerziehung nicht recht ablesen, denn wer sich gegen die Gruppe wendet, wird in der Regel den Kibbuz freiwillig verlassen und in der umgebenden israelischen Gesellschaft leben. Auch von diesem Gesichtspunkt aus ist also Kibbuzerziehung kein Modell, das auf eine Gesamtgemeinschaft übertragbar ist, weil der Kibbuz keine Zwangsgemeinschaft darstellt, sondern die Zustimmung zu dieser Lebensform voraussetzt.

Welches sind nun die ökonomischen und ideologischen Grundlagen dieser Gesellschaft? Jedem Zusammenschluß zu einem Kibbuz liegt die *Entscheidung gegen Privateigentum und für Gemeineigentum* zugrunde. Diese Grundentscheidung hat auch Folgen für die Erziehung. So erhalten z. B. Kinder kaum eigenes Spielzeug, wenigstens kein Spielzeug, das sie dann ins Kinderhaus mitnehmen dürfen. Eine Steigerung des Selbstwertgefühls und eine bewußte Distanzierung von anderen mit Hilfe von Eigentum wird dadurch verhindert, – wiederum eine Maßnahme, die die Bedeutung der Kindergruppe und damit vorbereitend die Bedeutung der Kibbuzgemeinschaft erhöht.

Soziales Lernen in der Bundesrepublik

Abhängig von den gesellschaftlichen Bedingungen ist soziales Lernen bei uns unvergleichlich stärker durch die Autorität erwachsener Bezugspersonen und die Konkurrenz Gleichaltriger bestimmt. Sehr frühzeitig wird die Leistung des einzelnen verstärkt, und zwar durch Abheben gegenüber den Leistungen anderer („Der Klaus kann das schon viel besser!“) oder durch Gleichsetzung von Leistung und Person (Das Kind erfährt Zuwendung und Verstärkung vor allem, teilweise ausschließlich, aufgrund bestimmter Leistungen). Diese Erziehung ist unproduktiv in zweifacher Hinsicht: Sie leistet nicht mehr eine genügende Selbstfindung des einzelnen, und sie blockiert damit seine soziale Leistungsfähigkeit, Initiative und Kreativität. Das Konkurrenzprinzip, wie es in unseren Schulen z. B. durch Benennung von Einzelleistung oder durch Wettbewerbe praktiziert wird, geht von einer Gesellschaft aus, die im freien Wettkampf Gleicher die besten Positionen den dafür am besten Qualifizierten zuweist. Dieses frühliberalistische Konzept entspricht jedoch keineswegs unserer gesellschaftlichen Realität. Wir brauchen außer individueller Leistungsfähigkeit vor allem auch *kooperative Fähigkeiten*, z. B. die Fähigkeit zum Teamwork¹⁰.

Sowelt es hinter solchen gesellschaftlichen Erfordernissen nachhinkt, ist das derzeit in den Schulen praktizierte soziale Lernen anachronistisch¹¹.

Darüber hinaus muß die derzeitige Realität aber auch kritisch beleuchtet werden. Wer definiert die gesellschaftlichen Erfordernisse und in welchem Interesse? Auch hier muß ich auf die Notwendigkeit einer gesellschaftswissenschaftlichen Analyse von Erziehungsrealität und Reformvorschlägen verweisen. Soviel aber scheint sicher: Wir brauchen heute ein völlig neues Gleichgewicht zwischen dem, was an erhabler Lust, an Selbstverwirklichung möglich ist, und dem, was an auferlegten Verböten und Leistungsanforderungen an junge Menschen herangezogen wird. Mitscherlich spricht davon, daß die Leistungsanforderungen in der Regel die Leistungsfähigkeit übersteigen, d. h., daß die meisten Heranwachsenden oder auch Erwachsenen darunter leiden, daß sie mehr leisten sollen, als sie es derzeit vermögen.

Ein Grund dafür könnte sein, daß eine Gruppenzugehörigkeit, die den einzelnen so weit absichert, daß er seine Energien Leistungsaktivitäten und sozialen Initiativen zuwenden kann, nicht selbstverständlich ist. Nach wie vor könnte am ehesten die *Familie* eine solche Funktion übernehmen. Aber die heutige Kleinfamilie stellt in der Regel zu wenig Möglichkeiten für stabile soziale Beziehungen bereit; auftretende Schwierigkeiten und Konflikte eskalieren in dieser Kleingruppe, weil eine Entlastung mit Hilfe der Beziehung zu anderen Personen oder einer größeren Gruppe nicht erfolgen kann. Erinnert sei in diesem Zusammenhang nur an die Schwierigkeiten in Familienkonstellationen mit Einzelkindern. Aufgrund der Lernbedingungen in der Schule und der bisherigen Sozialisationsverfahren kann auch die *Lerngruppe in der Schule* hier nur bedingt neue Lernmöglichkeiten schaffen, da sie in der Regel nicht als Quelle möglicher Sicherheit und Befriedigung empfunden wird, sondern als ein Ort, an dem der Schüler sich mit fremdbestimmten Leistungsanforderungen innerhalb von Konkurrenzbeziehungen konfrontiert sieht. In dem Beispiel, das ich zu Beginn angeführt habe, wird das sichtbar: Als ich die Schüler aufforderte: „Spielt alle gegen mich!“ war jeder der 26 unsicher, wie die 25 anderen reagieren würden. Keiner konnte sicher sein: „Ja, die Gruppe unterstützt mich jetzt. Die Gruppe hält zu mir. Gemeinsam mit der Gruppe kann ich etwas erreichen!“. Erst eine wiederholte Besprechungspause ließ erste Ansätze einer solidarischen Handlungskompetenz erkennen werden. Diese Absicherung des einzelnen in einer Gruppe auf der Grundlage der Erkenntnis gemeinsamer Lage wird durch Inhalte und Organisationsformen des Lernens in der Schule in der Regel nicht provoziert. Wiederrum ein Beispiel: Wenn in einer Eingangsstufe mit Fünftägigen in Mathematik A-, B- und C-Leistungskurse eingerichtet werden, dann wird Konkurrenzkampf vorverlegt auf einen Zeitpunkt der Entwicklung, an dem er dämონisiert werden muß. Denn unter solchen Bedingungen kann von einer emotionalen Absicherung im Sinne der

Freisetzung für soziale Initiativen nicht mehr gesprochen werden. Die Kontakte der Kinder untereinander dürfen ja eben nicht auf partielle Beziehungen reduziert bleiben. Soziales Lernen bedarf vielmehr der Möglichkeit, Objektbeziehungen in freier Vielfalt und bezogen auf die Person des Interaktionspartners (und nicht eine bestimmte Leistung von ihm) ständig neu zu erproben und einzugehen. Um diesem Gedanken fortzuführen: Ich bin ein Vertreter des Anspruchs der Gesamtschule. Aber die heutige Realität dieser Schule fordert die Kritik heraus, daß die Differenzierung in A-, B- und C-Leistungskurse zu erhöhtem Leistungsstreß und Konkurrenzdruck für den einzelnen führen kann und die Ansätze zu Integration und sozialem Lernen zerstört.

Exkurs: Sprache und soziales Lernen

Menschliches soziales Lernen unterscheidet sich von tierischem vor allem dadurch, daß es durch Zeichen, Symbole und Sprache vermittelt ist. Soziales Lernen ist an Verbalisierung gekoppelt. Da ich dieses komplexe Problem hier nicht genau ausführen kann, möchte ich wenigstens zwei Beispiele anführen.

Im Rahmen eines psychologischen Experiments, das in den USA durchgeführt wurde, wurde Kindern ein Film gezeigt, in dem bestimmte Verhaltensweisen dargestellt waren.¹² Anschließend sollten sie das Gesehene nachspielen. Eine Gruppe wurde aufgefordert, während des Zuschauens auszusprechen, was zu sehen war. Die zweite Gruppe sollte sich auf das Zuschauen konzentrieren, also passiv rezipieren. Die dritte Gruppe sollte, während der Film gezeigt wurde, fortlaufend zählen. Das Ergebnis: Die 'Verbalisierungsgruppe' war anschließend am besten in der Lage, das Gesehene auf eigenes Verhalten zu übertragen und über ihr Spielverhalten nachzudenken und zu sprechen.

Daraus läßt sich ableiten, daß soziales Lernen innerhalb und außerhalb der Schule um so effektiver sein kann, je mehr es durch Verbalisierung und Reflexion unterstützt wird.

Das zeigte sich ja auch in dem beschriebenen Unterrichtsversuch. Erst die Reflexionspausen, in denen die Schüler Gelegenheit hatten, miteinander zu sprechen, machten andere Verhaltensweisen möglich. Allerdings fehlte bei unserem Versuch die unbedingt notwendige Reflexionsphase im Anschluß an das Spiel sowie die Möglichkeit, die gewonnenen Erkenntnisse kontinuierlich in neue Erfahrungen und erneute Reflexionsprozesse einzubringen.

Zielperspektiven

Zielperspektive sozialen Lernens wäre vor allem das Lernziel Solidarität. Darunter wird hier nicht verstanden, etwas gemeinsam zu tun, sondern ich verstehe unter Solidarität eine auf der Erkenntnis der gemeinsamen

Lage aufbauende Handlungsbereitschaft emanzipatorischer Art. Das Buch „Lernziel: Solidarität“ von Horst Eberhard Richter¹³ bietet dazu vielfältige Materialien, die auch auf ihre Konsequenzen für den schulischen Bereich hin durchdacht werden müssen, z. B. wenn es um Probleme geschlechtsspezifischen Verhaltens geht. Richter versucht deutlich zu machen, daß Solidarität im Sinne einer Fortentwicklung, einer Befreiung aus Abhängigkeiten, einer Emanzipation nicht bedeuten kann, eine Befreiung der Frau aus bisherigen Rollenstellungen hin zu den Rollenvorstellungen, die für Männer in unserer Gesellschaft dominieren, d. h. hin zum Leistungsdruck und hin dazu, daß man Angst abwehren muß und aufgrund der Angstwehr aggressiv wird. Die Möglichkeit der Regression, das Sagen können, daß man Angst hat, nennt er ein fortschrittliches Moment in der Rolle der Frau. Richter fordert zu dem Versuch auf, die Möglichkeiten gemeinsamer Fortentwicklung und gemeinsamer Emanzipation zu entdecken. Es kann also nicht um die Entwicklung einer einzigen Gruppe gegen andere gehen, sondern es mußte auf der Grundlage der Erkenntnis: „Wir sind beide eingeschränkt in unseren Möglichkeiten“ darum gehen, neue Handlungsspielräume zu erschließen.

Als zweite wichtige Zielperspektive sozialen Lernens möchte ich die Wahl- und Entscheidungsfähigkeit nennen. Wir leben in einem System, das den Anspruch erhebt, die Ausübung von Macht zu delegieren und zu kontrollieren. In der Erziehung müßte dazu frühzeitig ein Verhaltensvorbau geleistet werden, d. h. die sozialen Lernprozesse müßten so organisiert sein, daß vorhandene Machtstrukturen erkennbar und zunehmend kontrollierbar werden. Ähnlich wie bei der Zielperspektive Solidarität wird auch hier deutlich, daß soziales Lernen nicht nur die Aneignung formaler Qualifikationen betrifft, sondern sich in engem Zusammenhang mit den Inhalten des Lernens vollziehen muß.

Aus Solidarität und Wahl- und Entscheidungsfähigkeit müßte dann, als dritte Zielperspektive, soziale Initiative resultieren, d. h. eine Engagements- und Handlungsbereitschaft, in die sowohl die Fähigkeit des einzelnen, sich entscheiden zu können als auch seine Fähigkeit, gemeinsam mit anderen auf der Grundlage der Erkenntnis gemeinsamer Interessen handeln zu können, einmündet. Diese Zielperspektiven müßten in Verbindung mit einer Analyse der Macht- und Herrschaftsstrukturen unserer Gesellschaft und den konkreten Lernbedingungen von Schülern der Grundschule inhaltlich präzisiert werden. Da eine solche Analyse hier nicht geleistet werden kann, begrünne ich mich mit dem Hinweis auf bereits veröffentlichte Literatur. Für Diskussionen über Zielperspektiven sozialen Lernens in der Grundschule, – sei es in Fachkonferenzen, sei es in Arbeitsgemeinschaften – eignet sich vor allem der Beitrag „Lernen in sozialen Bezügen“¹⁴. Anhand der dort zusammengestellten Lernziele läßt sich sehr konkret diskutieren, was in der Eingangsstufe und der Grundschule geleistet werden soll und kann.

Einzelprobleme

„In der Regel sollte der Sachunterricht epochal organisiert sein und möglichst von einem Lehrer erteilt werden. Ist der Einsatz zweier Lehrer unumgänglich, sind gemeinsame Planungen und ständige Absprachen notwendig.“¹⁵ Am Beispiel des Sachunterrichts wird hier das Problem des Fachlehrers bzw. des Klassenlehrers in der Grundschule angesprochen. Zugrunde liegt die Erkenntnis, daß das Kind die Möglichkeit braucht, sich zu identifizieren. Die Forderung nach Identifikationsangeboten bedeutet allerdings nicht die Forderung nach der Identifikation mit einer einzigen Person. Sowohl aus der Kibbuzerziehung als auch aus den genannten Arbeiten von Jean Piaget geht ja hervor, daß wechselnde erwachsene Bezugspersonen nicht notwendigerweise eine unzulässige Verunsicherung bedeuten, und daß die Gruppe der Gleichaltrigen Stabilisierungsfunktionen für den Heranwachsenden übernehmen kann, allerdings nur unter bestimmten Voraussetzungen – erinnert sei an den grundsätzlichen Normenkonsens der Erzieher im Kibbuz.

Das läßt sich wiederum an dem beschriebenen Beispiel verdeutlichen: Ein bestimmtes Autoritätsverhalten meinerseits, das den bisherigen Erfahrungen der Schüler besser entspricht als das ausschließlich auf Kooperation eingestellte Verhalten der Studentin, hat den Schülern das Mindestmaß an Sicherheit zurückgegeben, das notwendig war, um Energien für neue Erfahrungen freisetzen zu können, z. B. für die Erfahrung, daß die Schülergruppe eine Erweiterung der eigenen Handlungskompetenz beudeuten kann. Wenn also in einer Grundschulklasse mehrere Lehrer unterrichten oder ein Lehrerwechsel unumgänglich ist, könnte die Situation für die Schüler in zweifacher Hinsicht tendenziell erleichtert werden: je genauer die Abstimmung zwischen den Lehrern funktioniert und je mehr jeder sich in der Lerngruppe gesichert weiß.

Ein weiteres Einzelproblem, das ich aufgreifen möchte, ist der Schulartfug. Lassen Sie mich das Problem an zwei denkbaren Modellen demonstrieren: Lehrer A begrüßt die Schüler, die in der Großgruppe aller Schulanfänger seiner Schule durch namentlichen Aufruf ihm zugeteilt wurden, an der Klassenstür und weist jedem einen Platz zu. Von diesem Moment an laufen alle Entscheidungen über den Lehrer. Er ruft auf, stellt Aufgaben, lobt und tadelt. Das Gegenmodell: Lehrer B baut in seinem Klassenraum eine Lernlandschaft auf, in einer Ecke die Kochutensilien, in einer anderen Ecke die Bilderbücher usw. und verhält sich dann völlig passiv. Die hereinkommenden Schüler können tun, was sie wollen. Das erste Modell blockiert soziale Lernprozesse im hier skizzierten Verständnis. Das zweite Modell wird höchstwahrscheinlich scheitern, weil die Kinder aufgrund bisheriger Erfahrungen zu einem selbständigen, kooperativen Lernen nicht in der Lage sind. Auch in bezug auf den Schulanfang muß der Lehrer also bereit sein, die Ambivalenz seiner Autoritätsrolle anzunehmen, ohne sie auszunutzen oder zu dämonisieren. Er müßte vielmehr

seine Autorität benutzen, um die Schüler zu selbständigem Lernen – sei es im Umgang mit Menschen, sei es im Umgang mit Dingen – zu veranlassen.

In Holland, England, den USA und anderen Ländern gibt es Versuche, die beweisen, daß eine weniger sterile Umwelt, die den kindlichen Bedürfnissen und Interessen durch vielfältige Materialangebote und Gelegenheiten zu sozialen Kontakten entgegenkommt, sehr frühzeitig Lernbereitschaft in Lernaktivität einmünden läßt. Die dortigen Unterrichtsräume sehen im Vergleich zu unseren oft unaufgeräumt, voll und eng aus. Aber sie schaffen eine Lernatmosphäre mit vielfältigen Impulsen und Anreizen dinglicher und sozialer Art.

Die Forderung nach einem veränderten, selbständiges Lernen provozierenden Schulanfang bedeutet aber nicht nur die Forderung nach einer besseren Finanzsituation und materiellen Ausstattung der Grundschule, sondern auch die Forderung nach einem veränderten Verhalten von Grundschullehrern. So beschäftigt sich z. B. der Lehrer in den besprochenen Schulen nur sehr selten mit der Großgruppe aller Schüler seiner Klasse. Er ist meist mit einer Kleingruppe beschäftigt, die er für eine Spielzieldaufgabe um sich versammelt. Dadurch erhält der einzelne Schüler sehr viel mehr Gelegenheit, aktiv zu werden und auch eigene Emotionen auszudrücken. Auftretende Konflikte und Schwierigkeiten können in den Kleingruppen, in denen sie auftreten, besprochen werden. Allein aufgrund dieser Organisation der Lernprozesse können also auch Verhaltensstörungen wenn nicht verhindert, so doch reduziert und einer Bearbeitung zugänglich gemacht werden.¹⁶

Damit ist bereits das dritte Einzelproblem, auf das ich hinweisen möchte, genannt: Konflikte als Gegenstand des Lernens. Wiederrum muß ich mich darauf beschränken, Literatur für die Weiterarbeit in Kollegengruppen zu nennen. Hingewiesen sei vor allem auf den Beitrag „Training des Konfliktlöseverhaltens“¹⁷. Dort wird der Versuch unternommen, Konfliktlöseverhalten, wie es bei Grundschulkindern auftritt, zu kategorisieren. Es wird unterschieden zwischen resignativen, passiven, neurotischen Verhaltensweisen und Verhaltensweisen diffus oder gezielt aggressiver Art. Es wird diskutiert, welches Problemlöseverhalten erstrebenswert wäre und es werden curriculare Skizzen vorgelegt mit Lernzielen, Materialien und Hinweisen, an welchen Materialien und mit welchen Mitteln der Lehrer hier in der Grundschule solche Konflikte unter Beteiligung der Schüler in der Selbstregulierung sozialer Lernprozesse lösen könnte.

Das vierte Einzelproblem, das ich ansprechen möchte, ist das Rollenspiel als Methode sozialen Lernens. In Richtlinien und Veröffentlichungen älterer Art wird zunehmend das Rollenspiel als eine der wichtigsten Möglichkeiten für soziales Lernen in einem handlungsorientierten Unterricht der Grundschule genannt. Hingewiesen sei nur auf das neueste Heft der Zeit-

Raum

2 Modelle

2

1

3

4

Schritt „Die Grundschule“¹⁸. Einige Möglichkeiten und Bedenken zum Rollenspiel: Das Rollenspiel ist kein Allheilmittel, um soziales und handlungsorientiertes Lernen zu gewährleisten. Denken Sie an die erste Form des Rollenspiels in dem zuvor beschriebenen Beispiel. Während dieser erste Spielversuch das von uns angestrebte Lernen nicht gefördert hat, bot der zweite Spielversuch die Möglichkeit, den Schülern bereits benannte Erwartungen bzw. eigene Verhaltensweisen bewußt zu machen und nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Die Jungengruppe hatte ja eine ganz andere Lösungsmöglichkeit gefunden als die Mädchengruppe, und zwar jeweils eine, den geschlechtsspezifischen Verhaltensmustern entsprechende. Außerdem hatte das Rollenspiel die Chance der freien Interaktion in Handlungszusammenhängen, die sonst nicht ohne weiteres erfahrbar sind, geboten. Aber es muß gesehen werden, daß das im Rollenspiel gezeigte Verhalten durchaus nicht gewährleistet, daß entsprechende Verhaltensweisen auch in der Realität übernommen werden. Die Schüler sind sich des fiktiven Charakters von Rollenspielen durchaus bewußt. Sobald ich als Erwachsener die Rolle des Lehrers übernommen hatte, ergab sich allerdings ein höheres Maß an Ernstcharakter, zumal die Schüler mich als Person nicht kannten und deshalb keine sicheren Erwartungen über mein mögliches Verhalten mit in das Spiel einbringen konnten. Die Effektivität von Rollenspielen wird also um so größer sein, je mehr die Schüler Gelegenheit haben, sich selbst und ihr Verhalten in neuen, ungewohnten Situationen zu erproben. Das bedeutet die Forderung nach *Aufbrechen der Ghettosituation Schule*: Andere Menschen von außen in die Schule hinein (z. B. Expertenbefragung), die Schüler aus der Schule hinaus, hin zum direkten Befragen anderer, hin zur Information anderer, hin zum Handeln außerhalb der Schule.

Als letztes möchte ich auf die Notwendigkeit von Elternarbeit hinweisen. Auch in diesem Bereich sozialen Lernens kann es sich nicht um eine einseitige Beeinflussung oder Kontrolle handeln. Es muß vielmehr ein kooperativer Lernprozeß in Gang gesetzt werden. Hinweise und Anregungen dazu finden sich u. a. in dem Beitrag „Elternarbeit und Sozialerziehung“¹⁹.

Lassen Sie mich schließen mit dem Beispiel eines möglichen Unterrichtsprojektes für die Grundschule, an dem der enge Zusammenhang zwischen den genannten Einzelproblemen (Fachlehrer, Schulanfang, Konflikte, Rollenspiel, Elternarbeit) deutlich wird²⁰:

Schüler eines dritten Schuljahres informieren Schulanfänger über die Schule. Dazu müssen sie sich zunächst selbst Informationen verschaffen: Welche Kindergärten gibt es im Einzugsbereich der Schule? Wieviele Kinder besuchen einen Kindergarten? Was lernen Vorschulkinder, die nicht im Kindergarten sind? Was haben sie für Erwartungen gegenüber der Schule? Darüber hinaus müssen sie sich informieren, welche Ordnungen, Regeln, Gesetze in der Schule gelten (allgemeine und spezielle

Schulordnung, Schulpflichtgesetz, ...). Nach einer solchen intensiven Informationsphase müssen sie überlegen, wie sie ihre Informationen umsetzen, neu strukturieren können in Richtung auf den Interaktionspartner, in diesem Fall die Schulanfänger bzw. deren Eltern. Während einer offenen Phase des Schulanfangs könnten die Schüler des 3. Schuljahres (bzw. dann des 4. Schuljahres) eine Art Patenschaft für die „kleinen“ übernehmen, ihnen in kleinen Gruppen die Schule zeigen, ihnen bei auftretenden Schwierigkeiten helfen. In Rollenspielen für und mit Schulanfängern könnte nach Ursachen und Lösungen für auftretende Konflikte gesucht werden. Es kann aber auch notwendig sein, beim Rektor oder beim Bürgermeister Forderungen durchzusetzen, z. B., wenn für die Schulanfänger neue Spiele oder Bilderbücher angeschafft werden müßten. Projekte dieser Art sind aufwendig für Lehrer und Schüler und können bestimmt nicht den gesamten Umfang des Lernens in Anspruch nehmen. Ein Projekt dieser Art in jedem Schuljahr wäre allerdings einzuplanen, damit ein Freiraum geschaffen wird, in dem Schüler neue Formen schulischen Lernens erproben können.

¹ Gervitz, J. L.: Mechanisms of social learning; some roles of stimulation and behavior in early human development, in: Ginzler, D. A. (Hrsg.): Handbook of Socialization Theory and Research, Chicago 1969, zit. nach Danziger, K.: Sozialisation, Düsseldorf 1974, S. 30

² Mischel, A.: Aggression und Anpassung, in: Marcuse, H., u. a.: Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft, Frankfurt/M. 1968, S. 110.

³ Lorenzer, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt/M. 1972, S. 38.

⁴ Lorenzer, Zur Begründung, ... a. a. O., S. 45.

⁵ Horkheimer, M.: Allgemeiner Teil, in: Studien über Autorität und Familie, 5. Bd. der Schriftenreihe des Instituts für Sozialforschung, Hrsg. von M. Horkheimer, Paris 1936, S. 24, 46.

⁶ Plaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/M. 1973, S. 96/97.

⁷ Die Versuche, die Lebensweise des Kibbuz auch auf Kommunen zu übertragen, die von industrieller Arbeit leben, sind bisher weniger erfolgreich als die landwirtschaftlich orientierten.

⁸ Bittelheim, B.: Die Kinder der Zukunft, Gemeinschaftserziehung als Weg einer neuen Pädagogik, München 1973.

⁹ Während des letzten Krieges wurde das besonders deutlich. Viele Soldaten, die im Kibbuz groß geworden waren, waren in der Kriegssituation, z. B. als Luftwaffenteilen, gezwungen, schnell lebhafte Entscheidungen zu treffen. Viele von ihnen schiederten, wie sie in ihrer Selbstsicherheit gestört waren, weil plötzlich die Sicherheit der umgebenden Gruppe fehlte.

¹⁰ So fanden viele junge Soziologen und Politologen trotz ihrer politischen Einstellung schnell eine Position in der Industrie, weil ihre Kreativität und ihre Kooperationsfähigkeit für bestimmte Führungsaufgaben sinnvoll erschienen.

¹¹ Russell, B.: Der Konkurrenzgedanke, in: Pädagogisch, in: Education and the Social Order, 3. Aufl. London 1947, S. 160 ff., hier zit. nach: Der Weltalter in der Erziehung, bearb. von H. Netzer, Weinheim, Berlin, Basel 1960, 5./6. erweiterte Auflage 1969, S. 49 ff.

¹² Bandura, Ross, Ross (1963), zit. nach Danziger, K.: Sozialisation, a. a. O., S. 35.

¹³ Richter, H. E.: Lenziel: Solidarität, Reinbek b. Hamburg 1974.

¹⁴ Baleser, H. (Hrsg.): Curriculummaterialien für die Vorschule, Weinheim, Berlin, Basel 1972, darin: Köbberling, A., Müller-Guntrum, H.: Leben in sozialen Bezügen, S. 49–67.

¹⁵ Vorläufiger Entwurf des Rahmenlehrplanes „Sachunterricht in der Primarstufe (Grundschuljahr)“ Niedersachsen, unveröffentlichtes Manuskript 1974, S. 11.

¹⁶ Hier könnte durchaus an Traditionen aus der Reformpädagogik angeknüpft werden. Dort war die Möglichkeit, Emotionen auszuleeren, zumindest als Forderung formuliert worden.

¹⁷ Stange, E., Stange, W.: Training des Konfliktöseverhaltens, in: Hiescher, H. (Hrsg.): Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter, Heidelberg 1974, S. 54–79.

¹⁸ Interaktion und Rollenspiel, Heft 10/1974 der Zeitschrift „Die Grundschule“.

¹⁹ Stange, W.: Elternarbeit und Sozialerziehung, in: Hiescher, Materialien ..., a. a. O., S. 159–189.

²⁰ Das Projekt wurde erarbeitet in einem Lehrgang des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung, Erarbeitung von Materialien für den Sachunterricht – Aspekt der Gesellschaftslehre, Stichwort „Information“, Mai 1974.

HARM PRIOR Soziale Organisation der Gesamtschule und so- ziales Lernen

1. Soziales Lernen als Tutorienarbeit in den Hamburger Gesamtschulen

In einem ersten, kürzeren Abschnitt möchte ich die *derzeitige Entwicklung des Sozialen Lernens (SL) an den Hamburger Gesamtschulen* in der Form der Tutorienarbeit darstellen. Ich gehe aus von zwei Zitierten aus dem neuesten „Zwischenbericht der Hamburger Schulbehörde über Gesamtschulversuche“¹. Da heißt es einleitend im Abschnitt „Sozialorganisation“: „Die Gesamtschule ist bestrebt, SL in besonderer Weise zu fördern. Dies gilt für Erziehung und Unterricht in allen Tätigkeiten der Schule... Sowohl in Unterrichts- als auch in außerunterrichtlichen Veranstaltungen ist SL ein wesentliches Moment.“

Und weiter: Sozialorganisation und Unterrichtsorganisation sind „zwei Aspekte im Gesamtschulsystem“, nicht aber „voneinander zu trennende Bereiche“... „Die Sozialorganisation trägt lediglich der spezifischen Form des Gesamtschulunterrichts Rechnung und ergänzt ihn“ (S. 71).

Im Zusammenhang mit der bisherigen Entwicklung der Gesamtschule in Hamburg seit 1969 – und die Entwicklung der Gesamtschulen ist in allen Bundesländern ähnlich verlaufen – scheinen mir in diesen Zitierten zwei Aussagen wichtig zu sein:

1. Die Anerkennung der Notwendigkeit von SL innerhalb der Gesamtschule: eine Anerkennung, die inzwischen zu ersten materiellen und pädagogischen Konsequenzen geführt hat, von denen gleich berichtet werden soll. Damit hat die Konzeption der Gesamtschule aufgrund der Erfahrungen der Praxis eine Ergänzung erfahren, die in den Empfehlungen des Bildungsrates (zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“, 1969), nach denen alle Gesamtschulen in der BRD organisiert worden sind, nicht mitgedacht und nicht gefordert worden war. Eine Ergänzung, die als Ansatz gesehen m. E. grundsätzliche Bedeutung für eine innere Reform der Schule hat, die andererseits in ihren bisherigen materiellen und pädagogischen Auswirkungen zweifellos noch sehr unzureichend ist.
2. Ich möchte hinweisen auf die hier sogleich auftauchende Gefahr einer Abdrängung des SLs in besondere Maßnahmen und Veranstaltungen – im Bericht großzügig „Sozialorganisation“ genannt – und eines lösen Nebeneinanders von Unterrichtsorganisation und Sozialorganisation. In der politischen Sprache dieses ministeriellen Berichts wird die Trennung einerseits demontiert, andererseits aber begründet mit dem Hinweis auf die „spezifische Form des Gesamtschulunterrichts“, der Rechnung zu tragen sei. Im Klartext heißt das, die Hamburger Schulbehörde ist nach