

**Perspektivenübernahme und soziale Kompetenz –
Bausteine zur Förderung des sozialen Lernens in der Grundschule**

Dissertation

Zur Erlangung des Doktorgrades

**Philosophie des Faches Erziehungswissenschaft am Fachbereich 03 Sozial- und
Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen**

vorgelegt von
Margarita Zimmermann

20.01.2021

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
I. Teil	13
Gesellschaft – Schule – Kinder	13
1. Individualisierung als Gegenwartsdiagnose.....	13
1.0 Einführung	13
1.1 Theorien der Individualisierung	15
1.2 Individualismus – Soziologische Facetten des Begriffs	25
1.3 Grundschule im Spannungsfeld zwischen Gesellschafts- und Schülerorientierung	31
1.4 Individualisierung als kategorisches Prinzip der modernen Grundschulpädagogik.....	38
1.5 Vom Verlust geteilter Erfahrungen hin zur sozialen Inkompetenz	45
1.6 Das Konstrukt der Individualisierung in der Sozialisationsforschung	51
1.7 Resümee	62
2. Das Gemeinsame im Kontext moderner Gesellschaftsanalysen	65
2.0 Einführung	65
2.1 Erlebnisgesellschaft – Gerhard Schulze (1992).....	66
2.2 Konsumgesellschaft – Wolfgang König (2000).....	72
2.3 Multioptionsgesellschaft – Peter Gross (1994).....	77
2.4 Resümee	83
3. Beziehungserfahrungen als Voraussetzung für soziales	86
Lernen	86
3.0 Einführung	86
3.1 Kindheitsforschung: Studien zur Beziehungsfähigkeit	87
3.2 Beziehungsmuster und Beziehungsformen unter Grundschulkindern	89
3.3 Freundschaftsbeziehungen als Sozialisationsmodus und als Ursprung von moralischen Konzepten bei Grundschulkindern.....	93
3.4 Grundschule als Ort der Stiftung von Freundschaftsbeziehungen.....	97
3.5 Grundschule und soziales Lernen – Verfahren, Methoden, Konzepte	103
3.6 Soziales Lernen durch Demokratielernen. Der Klassenrat als häufige Form der Vermittlung von sozialen Kompetenzen in der Grundschule.....	109
II. Teil	120
4. Perspektivenübernahme – Begriffsabgrenzung und Begriffsverwendung	120
4.1 Perspektivenübernahme vs. Rollenübernahme	121
4.2 Perspektivenübernahme vs. Empathie	123
4.3 Perspektivenübernahme vs. Fremdverstehen.....	125
4.4 Perspektivenübernahme vs. Perspektivenwechsel	127

4.5 Fazit aus der Gegenüberstellung	129
III. Teil	132
Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten	132
5. Perspektivenübernahme – Begriffliche Zusammenhänge und interdisziplinäre Zugänge	134
5.0 Perspektivenübernahme und Perspektivität – Einführung in den	134
Diskussionszusammenhang.....	134
5.1 Perspektivität – Phänomen des menschlichen Wahrnehmens.....	135
5.2 Erkenntnistheoretischer Zugang – Perspektivität als menschliche Denkart.....	141
5.3 Anthropologischer Zugang – Perspektivität, Symbolfähigkeit und Perspektivenübernahme.....	144
5.4 Kulturwissenschaftlicher Zugang – Perspektivenübernahme als	151
Element der Enkulturation	151
5.5 Bildungstheoretischer Zugang – Perspektivenübernahme als Kategorie	157
5.6 Didaktischer Zugang – Von der Perspektivität als didaktisches Prinzip der Grundschulpädagogik zur Perspektivenübernahme.....	164
5.7 Resümee – Zusammenführung der Darlegungen – Konsequenzen für die Förderung der Perspektivenübernahme im Grundschulunterricht.....	168
6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen	171
6.0 Einführung.....	171
6.1 Perspektivenübernahme im Kontext sozialphilosophischer Ansätze. George Herbert Mead – Perspektivenübernahme gleich Rollenübernahme.....	174
6.2 Perspektivenübernahme im Kontext entwicklungspsychologischer	180
Ansätze.....	180
6.2.1 Jean Piaget – Perspektivenübernahme als kognitives Konstrukt	181
6.2.2 Lawrence Kohlberg – Perspektivenübernahme im Kontext der Moralentwicklungstheorie.....	186
6.2.3 John H. Flavell – Perspektivenübernahme als Denkstruktur	192
6.2.4 Robert L. Selman – Perspektivenübernahme als Form des sozialen Verstehens	198
6.3 Perspektivenübernahme als Aspekt sozialer Erkenntnis – Interaktionistische und kognitivistische Zugriffe auf das Konstrukt im Resümee	203
6.4 Perspektivenübernahme als Dimension der sozialen Kompetenz – erziehungswissenschaftliche und lernpsychologische Zugriffe.....	206
7. Perspektivenübernahme als Gegenstand empirischer	213
Forschung	213
7.0 Einführung.....	213
7.1 Perspektivenübernahme als Ergebnis empirischer Forschung.....	215
Darstellung ausgewählter Befunde.....	215
7.2 Zur Problematik empirischer Untersuchungen um	220
Perspektivenübernahme.....	220
7.3 Messung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.....	223
7.4 Resümee	226
IV. Teil	228

Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute.....	228
8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen	228
8.0 Einführung	228
8.1 <i>Perspektivenübernahme im Rahmen von Programmen zur Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten</i>	230
8.1.1 Darstellung exemplarischer Trainingsprogramme	233
8.1.2 Einsatz von Trainingsprogrammen in der Grundschule – Grenzen und Hürden	237
8.1.3 Förderung der Perspektivenübernahme im Kontext von Trainingsprogrammen – Resümee	242
8.2 <i>Bildungsstandards oder die Vermessung der Bildung</i>	246
8.2.1 Vergleich als neue Leistungskultur	248
8.2.2 Perspektivenübernahme und soziales Lernen im Kontext evidenzbasierter Bildung.....	250
8.2.3 Schulinterne Fachcurricula als Chance für die Förderung der Perspektivenübernahme	254
8.2.4 Resümee	262
8.3 <i>Ganztag – Chance für das soziale Lernen und die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme?</i>	264
8.3.1 Ganztagschule – Formen und Konzepte	265
8.3.2 Ganztagschule als Chance für das soziale Lernen	272
8.3.3 Resümee	279
8.4 <i>Perspektivenübernahme in Konzepten zum jahrgangsübergreifenden Unterricht</i>	280
8.4.1 Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen vs. Lernen in jahrganshomogenen Klassen ..	283
8.4.2 Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen – Formen, Strukturen, Konzepte	286
8.4.3 Unterricht in jahrgangsgemischten Gruppen – Herausforderungen für die Grundschule	295
8.4.4 Resümee	305
8.5 <i>Perspektivenübernahme und digitales Lernen</i>	309
8.5.1 Medienbildung in der Grundschule – Überblick.....	311
8.5.2 Mediennutzung im Grundschulalter – Darstellung ausgewählter Befunde	318
8.5.3 Digitaler Unterricht und Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.....	322
8.5.4 Resümee	329
9. Abschluss – Ausblick	332
10. Literatur.....	346

Einleitung

Menschen verfügen über unterschiedliche Möglichkeiten, sich ihrer selbst bewusst zu werden und die Wirkung ihrer eigenen Stimmungen, Gefühle und Handlungen auf Andere abschätzen zu können. Eine unter diesen Möglichkeiten ist die Selbstwahrnehmung und Selbsterfahrung durch die Augen von anderen Menschen – durch die Übernahme der Perspektive der Anderen im Hinblick auf die eigene Person. Mit dieser Art der Auseinandersetzung mit sich selbst jedoch hängt die Erkenntnis zusammen, dass das Ich weder der absolute Bezugspunkt für den Umgang mit anderen Mitmenschen, noch der Mittelpunkt der Deutung der sozialen Wirklichkeit ist. Dass dieser Erkenntnisprozess existenzielle Auswirkungen auf das menschliche Dasein hat, hat uns bereits die Schöpfungsgeschichte – die Paradieserzählung mit dem Baum der Erkenntnis, Evas Versuchung und Adams Fall – in einer beeindruckenden Art und Weise vor Augen geführt. Etwas anders betrachtet, kann diese Geschichte als Beschreibung des Vorgangs interpretiert werden, wie die Menschheit die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme erlangt und so sich selbst im Spiegelbild der anderen wahrzunehmen gelernt hat. Wie war das? Ganz unschuldig lebten Adam und Eva im Garten Eden: „Sie waren beide nackt, der Mensch und sein Weib, und schämten sich nicht,“¹ bis die Schlange Eva verführte und sie die verbotene Frucht vom Baum der Erkenntnis aß und auch Adam davon zu essen gab. Da gingen beiden die Augen auf „...und sie wurden gewahr, dass sie nackt waren, und flochten Feigenblätter zusammen und machten sich Schürzen.“² Nach dem Kosten der verbotenen Frucht ist nun unversehens alles anderes. Plötzlich empfinden Eva und Adam Scham. Wann aber empfinden Menschen Scham? Jean-Paul Sartre beschreibt Scham als „Bewusstseinsmodus“, dessen „primäre Struktur Scham vor jemandem“ ist. Es ist die „Anwesenheit Anderer bei meinem Bewusstsein. [...] Ich schäme mich meiner, wie ich Anderen erscheine. Und eben durch das Erscheinen Anderer werde ich in die Lage versetzt, über mich selbst ein Urteil [...] zu fällen.“³ „[...] Das Wesentliche von dem, was ich von meinem Körper weiß, kommt von der Art, wie die anderen ihn sehen.“⁴ Woher aber weiß ich, wie ich Anderen erscheine? Das weiß ich nur, wenn ich vorübergehend die perspektivische Sicht der Anderen auf mich selbst – mein Erscheinungsbild, meine Gedanken, meine Handlungen etc. übernehme. Dass Eva nun weiß, dass Adam sie nackt sieht und über sie denkt und dass Adam nun weiß, dass Eva ihn nackt sieht und über ihn denkt, kann auf der einen Seite als Moment des unwiederbringlichen Verlustes der menschlichen Naivität gedeutet werden, die von jeglicher Verantwortung den

¹ Gen. 2, 25.

² Gen. 3, 7.

³ Sartre, J.-P.: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Reinbek bei Hamburg. 8. Aufl. 2002, S. 405-406.

⁴ Sartre, J.-P.: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Reinbek bei Hamburg. 8. Aufl. 2002, S. 400.

Anderen gegenüber befreit. Auf der anderen Seite kann dieser Vorgang auch als Moment des Erlangens der reflexiven Einsicht in die Denkstruktur des Gegenübers begriffen werden, die mit der Pflicht einhergeht, alle Handlungen und Aktionen, die dem Gegenüber gelten, auch nach dessen Bedürfnissen auszurichten.

Die Sichtweise Anderer zu durchschauen und nachzuvollziehen ist ein komplexer Prozess; damit kann nicht nur die Destruktion von eigenen Gewissheiten, sondern auch die Entstehung neuer Erkenntnisse über sich selbst und über die Anderen einhergehen. Denn mit jedem Akt der Perspektivenübernahme ist gleichzeitig die Möglichkeit gegeben, dass bisherige Ansichten und Einstellungen aufgelöst werden, was wiederum nach einer Anpassung der eigenen Haltungen verlangt. Dies gilt für alle Ebenen des menschlichen Daseins, insbesondere aber für die Ebene der gegenseitigen Verständigung der Menschen untereinander. Genau deshalb geht es bei den Bemühungen um ein positives soziales Klima zunächst immer darum, die Beweggründe für die Handlungen des Gegenübers herauszufinden und zu verstehen und darum, einschätzen zu können, wie die eigenen Handlungen in diesem Kontext auf das Gegenüber wirken. Kurz, es geht darum, die Perspektive der Anderen zu übernehmen, um ihre Handlungsabsichten und ihre Bedürfnisse zu erkennen, um auf dieser Plattform gegenseitiges Verständnis zu erreichen. Perspektivenübernahme offenbart sich in diesem Sinne als wichtiger Bestandteil der sozialen Kompetenz, welcher gerade in der Gesellschaft der Gegenwart eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Denn unter Bedingungen, die in der wissenschaftlichen Literatur mit Tendenzen wie Singularisierung, Vereinsamung, Verinselung, Selbstbezogenheit, Ichzentriertheit etc. beschrieben werden, spielen soziale Kompetenzen eine wesentliche Rolle. Soziale Kompetenzen offenbaren sich in der Gesellschaft der Gegenwart als bedeutendes soziales Kapital, das sowohl für ein zufriedenstellendes privates, als auch für ein erfolgreiches berufliches Leben verantwortlich ist. Ob Stellenausschreibungen, Bewährungsberichte, Personalbeurteilungen – soziale Kompetenz ist eins der zentralen Anforderungskriterien, wenn es um die Zusammenarbeit mit anderen Menschen geht. Die in unserer arbeitsteiligen Gesellschaft hochgehandelten Softskills wie Teamfähigkeit, Flexibilität, Kooperationsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, interkulturelle Kompetenz etc. sind eng mit der sozialen Kompetenz verknüpft, insofern, als diese als unabdingbare Voraussetzung dafür betrachtet wird. Das Konstrukt der sozialen Kompetenz zeigt sich aber nicht nur dann als wesentlich, wenn es darum geht, wettbewerbsfähig zu bleiben, sondern auch dann, wenn es um das gesellschaftliche Miteinander überhaupt geht. Grob betrachtet, lässt sich soziale Kompetenz als Paradigma begreifen, das eine Reihe von Fähigkeiten beinhaltet, die angemessene zwischenmenschliche Interaktionen im sozialen Kontext ermöglichen, was sie zur Grundvoraussetzung für die gesell-

schaftliche Teilhabe macht. Und als eine der wichtigsten gesellschaftlichen Schlüsselkompetenzen gilt es, diese so früh wie möglich bei den zukünftigen Gesellschaftsmitgliedern anzubahnen bzw. Grundlagen für ihre Entwicklung und Förderung zu schaffen. Und wo, wenn nicht in der Schule, in einer Institution, die als sozialer Raum per se gilt, sollte Einfluss darauf genommen werden?

Dass Schule der prädestinierte Ort für das soziale Lernen ist, bedarf keiner zusätzlicher Begründungen. Gerade dann nicht, wenn die Schule in der Gesellschaft der Gegenwart selbst in einer besonderen Weise von Tendenzen betroffen ist, die das positive soziale Miteinander täglich aufs Neue auf die Probe stellen. Als Schulleiterin einer Grundschule mit 10-jähriger Schulleitungserfahrung kann ich einen anhaltenden Trend im Hinblick auf besondere Auffälligkeiten im Bereich des sozialen Verhaltens beobachten, die von Grundschullehrerinnen und -lehrern im Zeugnis ihrer Schülerinnen und Schülern mit „geringer Frustrationstoleranz“ beschrieben werden. Hinter dieser Beschreibung, die sich von Jahr zu Jahr vermehrt in den verbalen Ausführungen zu den „Kopfnoten“ der Kinder wiederzufinden scheint, verstecken sich Haltungen, die solchen Verhaltenskonzepten, wie Egozentrismus, Ichbezogenheit oder auch des Individualismus entspringen. Unbeachtet der Schülerinnen und Schüler mit diagnostizierten Lern- und Verhaltensstörungen, wie etwa Lese-Rechtschreibschwäche, Konzentrationsschwäche, Depression, ADHS etc., scheinen Kinder mit „geringer Frustrationstoleranz“ im Umgang mit Gleichaltrigen und mit Erwachsenen gegenwärtig zum Normalbild einer Grundschulklasse zu gehören. Und so zählt der Umgang mit Kindern, auf die diese Beschreibung zutrifft, zu einer der größten beruflichen Herausforderungen im Grundschulbereich. Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme entwickeln sich zum Kerngeschäft der Lehrerinnen und Lehrer und erweisen sich bei Lehrerbelastungsstudien⁵ als wesentliche Stressfaktoren, die nicht nur die Lehrgesundheit, die Unterrichtsqualität, sondern auch die gesamte Schumatmosphäre beeinflussen. Unter dem Druck, den Unterrichtsstoff ohne Unruhe und Störungen „durchzukriegen“, stehen dabei nicht nur Berufsanfängerinnen und Anfänger, sondern auch erfahrene Lehrkräfte. So entwickelt sich ein Kreislauf von Risikokonstellationen, die auf Dauer nicht nur individuelle, sondern auch gesellschaftspolitische Beeinträchtigungen mit sich ziehen. Was aber ist die Ursache dafür, dass Schülerinnen und Schüler durch ihr egozentrisches, selbstbezogenes, individualistisches Verhalten Lehr- und Lernprozesse verhindern, sich bewusst über schulische Normen und Regeln hin-

⁵ Vgl. Scheuch, K. / Haufe, E. / Seibt, R.: Lehrgesundheit. In: Deutsches Ärzteblatt. Jg. 112, Heft 20, 15. Mai 2015, S. 347-356. Siehe auch: Schaarschmidt, U.: Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogik 54, 2002, H. 7-8, S. 8-13. Krause, A.: Lehrerbelastungsforschung - Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, 2003, 2, S. 254-273.

wegsetzen, sich mit Störverhalten gegen Lehrkräfte und Mitschüler richten oder im äußersten Falle mit Gewalt gegen Lehrkräfte und Mitschüler vorgehen?

In der vorliegenden Arbeit gehe ich von der Annahme aus, dass gesellschaftliche Individualisierungstendenzen, die sich auch auf die Lebenswelt der Kinder ausdehnen, zum Wandel oder gar zum Verlust von Konstellationen führen, die in einer besonderen Weise für den Erwerb sozialer Kompetenzen beitragen. Die Rede ist hier von den Grundzügen der Gesellschaft der Gegenwart, die in Bezug auf das menschliche Zusammenleben der Logik der Widersprüchlichkeit folgen: Von den Gesellschaftsmitgliedern wird soziale Kompetenz erwartet, zugleich aber steht die individuelle Angepasstheit unter Verdacht, wenig Selbstbewusstsein zu haben, wobei der „Unangepasstheit“, der „Introversion“ und der „Exzentrik“ ein besonders hoher Wert zugesprochen wird. Da Erziehung und Schulbildung zu den „wichtigsten“ und „aussagekräftigsten“ Bereichen zählen, in denen sich die soziale Struktur der Gegenwart widerspiegelt,⁶ ist die Auswirkung der Dynamik der hier geschilderten Widersprüchlichkeit im Rahmen der Institution Schule, an dem Ort, an dem es durch die Eigengesetzlichkeit des Systems in einem hohen Maße auf die gegenseitige Achtung und Akzeptanz ankommt, besonders deutlich ablesbar. Hier machen sich diese Tendenzen eben in Form von überspitztem Egozentrismus, Selbstbezogenheit und Individualismus bemerkbar, die in der Folge zu Kontaktmangel und Abgrenzung zu Gleichaltrigen und so zu einer Dynamik des Verlustes sozialer Kompetenzen führen. Hinzu kommt das Spannungsfeld, in dem sich die Schule in der Gesellschaft der Gegenwart zwischen den pädagogischen Grundsätzen und bildungspolitischen Ansprüchen befindet, das diese Entwicklungen zusätzlich verstärkt. Denn wenn Grundschule aus pädagogischer Sicht als Schule der „Vielfalt und Gemeinsamkeit“⁷ gesehen und dem Anspruch der Wahrung der Besonderheit und Einzigartigkeit des Kindes durch die didaktischen Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung gerecht werden möchte, aus bildungspolitischer Perspektive aber Standardisierungsmaßnahmen zum Schulentwicklungsziel erhoben werden, ist von einem Spannungsverhältnis auszugehen, das unmittelbare Folgen auf das soziale Lernen hat. Die Orientierung der Bildungspolitik an den Prinzipien der Leistung, Effizienz und ökonomischen Relevanz erzeugt bei Schülerinnen und Schülern eher Konkurrenz- als Sozialverhalten und wirkt sich hemmend auf Lernsituationen aus, in denen es auf geteilte Erfahrungen, die Kultivierung der Gemeinsamkeit, das Initiieren von Beziehungen unter den Kindern etc. ankommt, die für den Erwerb sozialer Kompetenzen in besonderer Weise geeignet sind. So werden Fähigkeiten, wie

⁶ Reckwitz, A.: Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 2. Auflage, Berlin 2020, S. 330-331.

⁷ Schmitt, R. (Hrsg.): Grundschule – Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit. Frankfurt am Main. Grundschulverband 2000.

sich zurückzunehmen, von sich selbst und den eigenen Interessen abzusehen, auf andere zuzugehen, sich die Perspektiven anderer zu erschließen, auf der einen Seite in der Gesellschaft der Gegenwart dringend benötigt und auf der anderen Seite bieten die vorherrschenden Bedingungen sowohl im privaten Umfeld als auch in der Schule nur eingeschränkte Möglichkeiten, diese zu erwerben.

Dass solchen Dynamiken entgegengewirkt werden muss, begreift auch die Schule und reagiert darauf mit einer Reihe von Maßnahmen, die explizit auf die Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen abzielen, wie beispielsweise mit der Entwicklung von spezifischen Trainingsprogrammen oder Förderkonzepten. Diese jedoch zeigen aufgrund ihrer Durchfüh­rungskomplexität, die im pädagogischen Alltag der Grundschule nicht einzuhalten ist, nachweislich wenig oder keine nachhaltige Wirkung. So scheint der strukturelle Bruch zwischen der Bedeutung und der gesellschaftlichen Relevanz von sozialen Kompetenzen und den eingeschränkten Möglichkeiten ihres Erwerbs zu einem unüberwindbaren Problem geworden zu sein, das nicht nur die Schülerinnen und Schüler selbst, ihre Eltern, die Lehrerinnen und Lehrer, sondern die gesamte Gesellschaft betrifft. Wie aber kann die Grundschule dieser Tendenz entgegenwirken und gleichzeitig eine nachhaltige Förderung der so wichtigen sozialen Kompetenzen unterstützen? Als Lösungsvorschlag wird in dieser Dissertation ein Ansatz in den Mittelpunkt gestellt, der die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in den Fokus nimmt, die als Grundvoraussetzung zur Auseinandersetzung und Verständigung mit anderen Menschen gilt. Vor diesem Hintergrund bezieht sich das zentrale Ziel dieser Arbeit darauf, *die verstärkte Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens* in der Grundschule zu untersuchen. Daraus leiten sich vorrangig folgende Fragen ab:

- Ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme der Baustein des sozialen Lernens, der soziale Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern begünstigt?
- Lässt sich die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Grundschulunterricht bildungstheoretisch begründen und methodisch-didaktisch umsetzen?
- Unter welchen Voraussetzungen kann eine nachhaltige Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Rahmen des täglichen Unterrichtsgeschehens der Grundschule stattfinden?
- Wo ist die Thematik des sozialen Lernens und der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in den grundschulpädagogischen Diskursen von heute verortet? Wo sind in dieser Hinsicht Chancen, Hindernisse und Widersprüche festzustellen?

Mit der Untersuchung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens hat diese Dissertation den Anspruch, einen distanzierten und umfassenden

Blick auf das Dilemma des Mangels und des Erwerbs von sozialen Kompetenzen im Kontext der Grundschule zu werfen, der über die Betrachtung postmoderner gesellschaftlicher und bildungspolitischer Strukturen geht. Auf diese Weise sollen die Zusammenhänge zwischen den spezifischen gesellschaftlichen Tendenzen und den typischen Erscheinungsformen sozialer Inkompetenz bei Schülerinnen und Schülern von heute erkennbar gemacht und die Förderung der Perspektivenübernahme in dieser Konstellation als besonders geeignete und praktikable Lösung im Sinne einer nachhaltigen Förderung der sozialen Kompetenz in Betracht gezogen werden.

Die Dissertation besteht aus vier Teilen, welche durch eine thematische Linie, die sich durch die genannten Zusammenhänge ergibt, verbunden sind. Um den Zusammenhang zwischen der Annahme in Bezug auf die Auswirkung von Individualisierungstendenzen auf sozial-emotionale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern und den hier im Mittelpunkt stehenden Ansatz der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens zu verstehen, ist es zunächst notwendig, nach den spezifischen Formen und Strukturen der individualisierten Gesellschaft und nach ihren Folgen für die Erwachsenen und für die Kinder zu fragen und diese zu beschreiben. Dieser Erfordernis wird im **I. Teil** der Dissertation nachgekommen. Dabei wird in **Kapitel 1** das Phänomen der Individualisierung nicht nur als Zeichen der Moderne identifiziert, sondern auch seine Auswirkungen auf die Schule und die Schülerinnen und Schüler beschrieben, die sich vor allem in einer Tendenz des sich ausbreitenden Individualismus und des Verlustes von geteilten Erfahrungen zu erkennen geben. Im **2. Kapitel** wird vor dem Hintergrund der Betrachtung ausgewählter gegenwärtiger Gesellschaftsdiagnosen nach der Relevanz von sozialen Beziehungen und sozialen Kompetenzen für das Individuum von heute gefragt, die sich als enorm darstellt. Im **3. Kapitel** werden aus der Perspektive der Kindheitsforschung die Voraussetzungen für das soziale Lernen und den Erwerb sozialer Kompetenzen für Kinder im Grundschulalter untersucht, die sich vor allem in der Initiierung von Ko-Konstruktionsprozessen und in der Stiftung von Freundschaftsbeziehungen zeigen. Gleichzeitig wird analysiert, in welcher Weise das soziale Lernen in der Grundschule von heute stattfindet und ob diese Verfahren, Methoden und Konzepte die Initiierung von Ko-Konstruktionsprozessen und die Stiftung von Freundschaftsbeziehungen zum Inhalt haben. Vor dem Hintergrund der Feststellung, dass die aktuelle Praxis des sozialen Lernens nur bedingt dafür geeignet ist, Ko-Konstruktionsprozesse in Gang zu setzen und selbst da, wo sich Möglichkeiten dafür auftun, die gewünschten Prozesse aufgrund von Dominanzansprüchen der Schülerinnen und Schüler erst gar nicht stattfinden können, wird hier die Lösung in der Förderung von Fähigkeiten gesucht, die sowohl

im fachdidaktischen Interesse sind als auch die Förderung sozialer Kompetenzen unterstützen. Es wird die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens in Betracht gezogen.

Um eine klare Verwendung des Begriffs der Perspektivenübernahme sicherzustellen, erfolgt im **II. Teil der Dissertation** eine Abgrenzung von anderen sinnverwandten Kognitionen wie Rollenübernahme, Empathie, Fremdverstehen und Perspektivenwechsel. In einer Gegenüberstellung dieser Begriffe wird das der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eigentümliche Moment, das in der Wahrnehmung der Anderen als Personen mit eigenen Bedürfnissen und Interessen besteht, herausgearbeitet.

Die Darstellung des Facettenreichtums der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, der vor allem aus interdisziplinären Zusammenhängen herrührt, erfolgt im **III. Teil**. Vor dem Hintergrund erkenntnistheoretischer, anthropologischer, kulturwissenschaftlicher und bildungstheoretischer Zusammenhänge wird im **5. Kapitel** das Prinzip der Perspektivität für die Auffassung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als vordergründig herausgearbeitet, um dann in **Kapitel 6** die inhaltliche Vielfalt der Perspektivenübernahme näher unter die Lupe zu nehmen. Hier wird Perspektivenübernahme als kognitives und als interaktionistisches Konstrukt betrachtet, welches nicht nur die moralische Urteilsfähigkeit und die Kommunikationsstrukturen mit Anderen, sondern auch das soziale Handeln von Menschen beeinflusst. Die zentrale Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme für das soziale Lernen in der Grundschule wird so belegt und die Zielsetzung der Dissertation – Anbahnung des sozialen Lernens durch die Förderung der Perspektivenübernahme – legitimiert. In **Kapitel 7** wird die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Gegenstand empirischer Untersuchungen betrachtet. Damit wird das Bild über die wissenschaftlichen Bemühungen um das Paradigma komplettiert und Erkenntnisse in Bezug auf die Erfassung und Messung der Perspektivenübernahme vorgestellt.

Im **IV. abschließenden Teil** der Dissertation wird überprüft, ob und inwiefern die gewonnenen Erkenntnisse um Perspektivenübernahme als wichtiger Faktor im Prozess des Erwerbs sozialer Kompetenzen in der aktuellen Grundschulpädagogik eine Rolle spielen. An dieser Stelle der Dissertation geht es darum, die dargelegten Aspekte des gesellschaftlichen Wandels und der daraus resultierende Verlust geteilter Erfahrungen und die drohende soziale Inkompetenz sowie der Erkenntnisse in Bezug auf das soziale Lernen und die Rolle der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme dabei zusammenzutragen und zu untersuchen, ob in den grundschulpädagogischen Diskursen von heute Entwicklungen, Hindernisse oder auch Widersprüche in Bezug auf die hier behandelte Thematik des sozialen Lernens und der Perspektivenübernahme festzustellen sind und auf welche

Art und Weise diese zum Tragen kommen. Exemplarische Themen, wie Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten, Bildungsstandards, Ganzttag, Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen und digitales Lernen stehen dabei im Mittelpunkt.

Perspektivenübernahme und soziale Kompetenz – Bausteine zur Förderung des sozialen Lernens in der Grundschule

- *Je mehr Freiheit, desto weniger Gleichheit*
- *je weniger Gleichheit, desto mehr Konkurrenz*
- *je mehr Konkurrenz, desto weniger Solidarität*
- *je weniger Solidarität, desto mehr Vereinzelung*
- *je mehr Vereinzelung, desto weniger soziale Einbindung*
- *je weniger soziale Einbindung, desto mehr rücksichtslose Durchsetzung.*
(Hartmut von Hentig)

I. Teil

Gesellschaft – Schule – Kinder

1. Individualisierung als Gegenwartsdiagnose

1.0 Einführung

Im Rahmen dieser Dissertation erscheint der Begriff Individualisierung im Kontext zwei unterschiedlicher fachlicher Zugriffe, die dem Begriff eine je andere Bedeutung verleihen. Zum einen wird Individualisierung als pädagogisch-didaktisches Prinzip und zum anderen als soziologische Kategorie verwendet. Da in dieser Arbeit sowohl das didaktische Prinzip als auch die soziologische Kategorie in derselben argumentativen Relation verwendet und aufeinander bezogen werden, besteht die Notwendigkeit einer klaren begrifflichen Unterscheidung, der im Folgenden nachgekommen werden soll.

Im Kontext der Didaktik der Grundschule nimmt der Begriff der Individualisierung eine zentrale Stellung ein. Dies hängt in erster Linie mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule zusammen. Dieser verfolgt, grob betrachtet, drei gleichbedeutende Intentionen: Die Entfaltung der individuellen Fähigkeiten und der Persönlichkeit des Kindes, die Vermittlung von Kompetenzen zum Handeln in sozialen Kontexten und die Vermittlung berufsqualifizierender Fertigkeiten.⁸ Dem Auftrag der Förderung der individuellen Fähigkeiten wird in der schulischen Praxis vor allem mit den didaktischen Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung begegnet. Individualisierung als didaktisches

⁸ Siehe dazu Hessisches Schulgesetz, § 2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule.

Prinzip heißt, „...jeder Schülerin und jedem Schüler die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln.“⁹ Individualisierung als soziologische Kategorie hingegen bezieht sich auf die Beschreibung von spezifischen gesellschaftlichen Prozessen und der veränderten Rolle des Individuums, die sich von der Fremdbestimmung hin zur Selbstbestimmung verlagert, welche mit der gewonnenen Unabhängigkeit des Individuums einhergeht, das nun um jeden Preis nach Selbstverwirklichung strebt.¹⁰ Bereits die knappe Beschreibung des je anderen fachbezogenen Verständnisses der Individualisierung bringt das unterschiedliche Menschenbild, das beiden Richtungen zugrunde liegt, zum Vorschein. Während das didaktische Prinzip die humanistischen Werte des Menschen betont, akzentuiert die soziologische Kategorie die individualistische Haltung des Einzelnen. Diese zwei Sichtweisen auf den Menschen könnten nicht gegensätzlicher sein, und genau diese Gegensätzlichkeit ist der Punkt, in dem sich die zwei unterschiedlichen Individualisierungsbegriffe überlagern und so ein Problemfeld eröffnen, das die Schule als gesamtes System tangiert. Dieses Problemfeld zu beschreiben und zu erfassen soll Ziel des 1. Kapitels dieser Dissertation sein.

Die Umsetzung des didaktischen Prinzips der Individualisierung in der schulischen Praxis verlangt von allen Schulakteuren ein grundsätzlich schülerorientiertes Vorgehen auf allen Ebenen: Die Unterrichtsarrangements im Sinne des methodisch-didaktischen Settings, die Wahl der Sozialform, die Bestimmung des Aufgabenformats, des Lerntempos, des Arbeitsumfangs etc. – alles erfordert eine Passung an die individuelle Lernausgangslage und an das individuelle sozial-emotionale Bedürfnis des einzelnen Schülers. Vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen und soziokulturellen Umbrüche scheint dieser Anspruch jedoch in eine Schiefelage geraten zu sein: Das Prinzip der Individualisierung, das ursprünglich als methodisch-didaktisches Mittel zur Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern entwickelt wurde, scheint im Zuge der „Individualisierung der Gesellschaft“ hin zum Prinzip des „Individualismus“¹¹ neu interpretiert zu werden. Um dieser Behauptung nachzugehen, soll im 1. Kapitel der Dissertation die Problematik der individualistischen Haltung des Individuums im gesellschaftlichen Kontext umrissen werden. Dazu soll zunächst die soziologische Kategorie der Individualisierung konturiert und eingeordnet werden. Um der Eigendynamik der gesellschaftlichen Individualisierung gerecht zu werden, wird in soziologischen Schriften bewusst auf eine konkrete Bestimmung des Begriffs der Individualisierung verzichtet. Die Konturen der gesellschaftlichen Individualisierung werden im

⁹ Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004, S. 97.

¹⁰ Eine nähere Beschreibung der „Individualisierten Gesellschaft“ erfolgt in Abschnitt 1.1.

¹¹ Was genau unter Individualismus verstanden wird, entnehme Abschnitt 1.2.

Zusammenhang mit ihren Folgen für die Gesellschaft und für die Individuen nachgezeichnet. Auf diese Art der Begriffsdefinition wird auch in dieser Arbeit zurückgegriffen. Um die Auswirkung der Individualisierungstendenzen auf die Institution Schule herauszuschälen und um so die Individualismusthese zu belegen, gilt es, die Rolle des einzelnen Individuums in der individualisierten Gesellschaft in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu stellen. Es gilt, die Prozesse der gesellschaftlichen Individualisierung zu skizzieren, um auf dieser Basis nach Ursachen für den sich in der Schule ausbreitenden Individualismus und seine Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler zu forschen. Dies soll vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Auftrags der Schule erfolgen.

1.1 Theorien der Individualisierung

„In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?“. Befasst man sich mit dem Phänomen der gesellschaftlichen Individualisierung, stößt man bei der Literaturrecherche unweigerlich auf diese Frage. Seit der Ablösung der Industriegesellschaft durch die Spätmoderne¹² versuchen Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen für die gegenwärtige Gesellschaftsform eine treffende Benennung zu finden. Angesichts der Komplexität und Differenziertheit der modernen gesellschaftlichen Strukturen ist eine allgemeingültige Bezeichnung bisher jedoch ausgeblieben. Die vorhandenen Vorschläge, so scheint es, erfassen nur teilweise die charakteristischen Merkmale unserer Gesellschaft. Anders ist es mit dem Phänomen der Individualisierung. Ob „Erlebnisgesellschaft“,¹³ „Konsumgesellschaft“,¹⁴ „Multioptionsgesellschaft“¹⁵ oder „Risikogesellschaft“,¹⁶ die Kategorie der Individualisierung wird als zentrales Merkmal jeder dieser hier beispielhaft genannten Gegenwartsdiagnosen¹⁷ eingestuft.¹⁸ Wie ein roter Faden zieht sich Individualisierung als grundlegende Gemeinsamkeit durch sämtliche Zeitdiagnosen.

¹² Der Epochenbegriff der Spätmoderne bezieht sich im Rahmen dieser Dissertation auf das Zeitalter des frühen 20. Jahrhunderts. Während die Moderne nach Wolfgang Iser bereits im 18. Jahrhundert mit dem Projekt der Aufklärung beginnt, dann im 19. Jahrhundert mit der Industrialisierung in die nächste Phase geht und nach dem 2. Weltkrieg ihren Höhepunkt erreicht, wird die Spätmoderne in einer kurzen Überschneidungsphase mit der Moderne Anfang des 20. Jahrhunderts eingeläutet. Die Postmoderne wird in jeglicher Hinsicht: Politisch, philosophisch, kunsthistorisch etc. als Radikalisierung der Moderne begriffen. Soziologisch betrachtet sind die markantesten Kennzeichen der Postmoderne die Prozesse der Globalisierung und der Individualisierung. Siehe dazu: Zima, P.V.: Moderne/Postmoderne. Tübingen 2014, S. 21 ff.

¹³ Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main 1992.

¹⁴ König, W.: Geschichte der Konsumgesellschaft. Stuttgart 2000.

¹⁵ Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994.

¹⁶ Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine Moderne. Frankfurt am Main 1986.

¹⁷ Den Begriff Gegenwartsdiagnose verwendet man in der Literatur äquivalent zur konkreten Benennung der gegenwärtigen Gesellschaftsform.

¹⁸ Nähere Ausführungen zu den einzelnen Gegenwartsdiagnosen entnehme Kapitel 2. Hier wird das Phänomen der Individualisierung im Kontext der „Erlebnisgesellschaft“, „Konsumgesellschaft“, „Multioptionsgesellschaft“ beschrieben.

Mitte der 80er Jahre erscheint Ulrich Becks Gegenwarts- und Gesellschaftsdiagnose „Risikogesellschaft“.¹⁹ Vor dem Hintergrund der Überlegungen von Émile Durkheim und Georg Simmel zum Übergang des Individuums aus der Fremd- zur Selbstbestimmung formuliert Beck erstmals die Individualisierungsthese. Das nun ins Spiel gebrachte Phänomen Individualisierung transformiert zu einer viel diskutierten soziologischen Kategorie, die ihre Verwendung bei der Bestimmung unterschiedlicher Gegenwartsdiagnosen findet.²⁰ Mit der Publikation von Becks „Risikogesellschaft“ erfahren interdisziplinär getroffene Zeitdiagnosen eine inhaltliche Radikalisierung, die in dem Begriff Individualisierung aufgehen. Man greift gerne auf den Begriff Individualisierung zurück, um den anhaltenden Wandel der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse in allen sozioökonomischen Sphären zu umreißen. Ob in wirtschaftlichen, politischen oder soziokulturellen Bereichen, überall dort, wo systemrelevante Umbrüche festzustellen sind, wird argumentativ mit Tendenzen der Individualisierung diskutiert. Man ist sich einig, dass Individualisierung als Zeichen, als charakterisierendes Merkmal der modernen Zeit betrachtet werden kann, in deren Zentrum nicht mehr das Wir und die Anderen stehen, sondern das Individuum und das Ich.

Im Allgemeinen wird unter Individualisierung ein Prozess begriffen, in dem das Individuum zunehmend mehr Unabhängigkeit von seinem sozialen Umfeld gewinnt. Diese Unabhängigkeit manifestiert sich in erster Linie in der angestiegenen individuellen Wahlfreiheit und Autonomie. Dieser Prozess beginnt in Europa jedoch nicht erst mit der Veröffentlichung von Becks Arbeit Mitte der 1980er Jahre, sondern bereits viele Jahrhunderte früher, mit dem Erlangen einer Bewusstseinsstufe, welche es dem Menschen erlaubte, seine Individualität wahrzunehmen.²¹ „Individualität meint einerseits das Bewusstsein des Menschen von seiner Besonderheit und das Bedürfnis, diese Einzigartigkeit auch zum Ausdruck zu bringen, und andererseits die von ihm selbst und den Anderen objektiv festgestellte Besonderheit und Einzigartigkeit.“²² Die von der Menschheit zwischen dem 14. und 16. Jahrhundert erklimmte Stufe des Denkens, in welche die Epochen der Renaissance, des Humanismus und der Reformation eingeordnet werden, kann laut Heinz Abel als erster Schritt hin zum Prozess der gesellschaftlichen Individualisierung betrachtet werden. Dieser Zug wird durch die Epoche der Aufklärung im 18.

¹⁹ Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine Moderne. Frankfurt am Main 1986.

²⁰ Schroer, M.: Das Individuum der Gesellschaft. Frankfurt am Main 2000, S. 9. Siehe auch: Beck, U. 1983, Beck-Gernsheim, E. 1983, Mooser, J. 1983, Kron, T. 2001, Schimank, U. 2002, Nollmann, G. und Strasser, H. 2004, Bauman, Z. 2007.

²¹ Vgl.: Abels, H.: Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. Wiesbaden 2010, S. 43 ff.

²² Abels, H.: Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. Wiesbaden 2010, S. 43.

Jahrhundert, in der sich der Einzelne seiner Denk- und Handlungsfreiheit bewusst wird, zusätzlich bekräftigt, so dass die soziale Realität durch das individuelle Handeln einen Individualisierungsschub erfährt. Ende des 19. Jahrhunderts bekommt der Mensch erstmals die Möglichkeit, sich durch seine Leistungen von sozialen Bindungen zu befreien, was der Individualisierung einen besonderen Aufschwung gibt. Das 20. Jahrhundert ist das Jahrhundert der Individualisierung. Durch das Wirtschaftswunder bleibt die Individualisierung nicht mehr auf nur einzelne gesellschaftliche Schichten beschränkt, sondern erfasst alle sozialen Schichten und Lebensbereiche.²³

Bereits dieser knappe Aufriss der historischen Zusammenhänge im Hinblick auf die Individualisierung zeigt, dass das Phänomen, das durch spezifische soziale und kulturelle Entwicklungen vergangener Zeiten seinen Antrieb bekommen hat, bis heute im Prozess ist, sich weiter zu entfalten und immer neue Ausprägungen anzunehmen. Dieser ständige Wandel macht es schwierig, den Prozess der gesellschaftlichen Individualisierung eindeutig zu definieren. So unterlässt man es in der wissenschaftlichen Literatur, Begriffsbestimmungen vorzunehmen, vielmehr versucht man Individualisierung vor dem Hintergrund ihrer Folgen für die Menschen und für die Gesellschaft zu erfassen. Aber auch hier sind sich die Autoren nicht einig. Die Deutung der Folgen wird in einem sehr ambivalenten Spektrum diskutiert, das von hoch optimistischen bis hin zu tief pessimistischen Argumentationen reicht.

Einig ist man sich, dass der Prozess der Individualisierung mehr als nur die Herauslösung des Individuums aus traditionellen Bindungen und die Zunahme an Wahlfreiheit und Autonomie mit sich bringt.²⁴ Je nach Individualisierungstheorie werden unterschiedliche Dimensionen des Prozesses bestimmt. Markus Schroer fasst in einer theoriegeschichtlichen Übersicht die Debatte um die Individualisierungsprozesse zusammen und ordnet sie in drei unterschiedliche Argumentationslinien ein.²⁵ So nennt er die erste Argumentationslinie, bei der er sich auf Beiträge von Max Weber, Max Horkheimer und Theodor W. Adorno stützt, als „negative Individualisierung“. Im Zentrum dieser Argumentation steht das „gefährdete Individuum“. Es ist ein Individuum, das nicht mehr Herr seines eigenen Lebens ist, weil es nicht mehr zwischen den eigenen Bedürfnissen und den

²³ Vgl. Abels, H.: Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. Wiesbaden 2010, S. 43 ff.

²⁴ Vgl. dazu: Honneth, A.: Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In Honneth, A.: Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin 2010. Siehe auch: Beck, U. 1986, Schroer, M. 2000 u. 2010, König, W. 2000, Abels, H. 2010 u. 2017.

²⁵ Schroer, M.: Negative, positive und ambivalente Individualisierung – erwartbare und überraschende Allianzen. In: Kron, T.: Individualisierung und soziologische Theorie. Wiesbaden 2000, S. 13 – 44. Schroer orientiert sich hauptsächlich an den Beiträgen der Klassiker der Soziologie zum Gegenstand der Individualisierung wie Emile Durkheim, Max Weber, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Georg Simmel, Talcott Parsons, Norbert Elias, Niklas Luhmann, Ulrich Beck.

von der Gesellschaft suggerierten unterscheiden kann. Dem Individuum wird eine Freiheit glaubhaft gemacht, die von außen vorstrukturiert und begrenzt verabreicht wird. Schroer zeichnet hier eine Wirklichkeit nach, die er mit Schlagwörtern wie „durchrationalisierte Welt“, „standardisierte Individuen“, „verwaltete Welt“, „Disziplinierungsgesellschaft“, „Freiluftgefängnis“, „Kerker-System“, „Gehäuse der Hörigkeit“ umschreibt. „Das Individuum erscheint als manipulierbares Rädchen im Getriebe, kaum zu eigenständigen Handlungen und Entscheidungen in der Lage, weil es unter die Räder der Bürokratie gerät, von der verwalteten Welt auf eine Nummer reduziert oder durch immer präzisere Disziplinierungs- und Überwachungsmethoden zu einem Disziplinarindividuum geformt wird.“²⁶

Im Mittelpunkt der zweiten Argumentationslinie, der „positiven Individualisierung“, die hauptsächlich auf Arbeiten von Emile Durkheim, Talcott Parsons und Niklas Luhmann beruht, steht das „gefährliche Individuum“. Hier wird ein Individuum beschrieben, das endlich von den Zwängen der traditionellen Bindungen befreit auf sich selbst gestellt ist, nun aber doch mit der gewonnenen Freiheit überfordert ist, was zur Vereinzelung der Individuen führt. Das Individuum muss nun vor den sich ihm bietenden unbegrenzten Möglichkeiten, die zur maßlosen Befriedigung der Bedürfnisse und Ansprüche führen können, geschützt werden. Auch für die Gesellschaft hat dies weitreichende Folgen. Auf der einen Seite ist die Gesellschaft auf freie, flexible Individuen angewiesen, auf der anderen Seite stellen sie eine Gefahr für die soziale Ordnung dar, so dass sie zu einem „konformen Verhalten“ verpflichtet werden müssen. Denn „...völlig sich selbst überlassene, solipsistische Individuen sind [...] eine Gefahr für den Zusammenhalt einer Gesellschaft.“²⁷

Die dritte Argumentationslinie um Georg Simmel, Norbert Elias und Ulrich Beck pointiert Individualisierung als einen ambivalenten Prozess, der für Individuum wie Gesellschaft sowohl Chancen als auch neue Zwänge bereithält. In diesem Sinne wird diese Traditionslinie auch „ambivalente Individualisierung“ genannt. Ambivalent, weil sie sich zwischen zwei Extremen befindet. Hier wird auf der einen Seite mit neuen Freiheiten, Optionsspielräumen und Handlungschancen argumentiert, auf der anderen Seite wird auf die Gefahr der daraus resultierenden neuen Zwänge, Obligationen und Fremdbestimmungen hingewiesen. Die Extreme gehen soweit, dass die absolute Individualisierung zu ihrem Rückgang führen könnte. In Anbetracht der „Qual der Wahl“, die für das Individuum eine permanente Entscheidungsüberforderung darstellt, könnte der Mensch das

²⁶ Schroer, M.: Negative, positive und ambivalente Individualisierung – erwartbare und überraschende Allianzen. In: Kron, T.: Individualisierung und soziologische Theorie. Wiesbaden 2000, S. 17.

²⁷ Schroer, M.: Negative, positive und ambivalente Individualisierung – erwartbare und überraschende Allianzen. In: Kron, T.: Individualisierung und soziologische Theorie. Wiesbaden 2000, S. 23.

Bedürfnis entwickeln, sich an vorgegebenen, standardisierten Mustern und Strukturen zu orientieren.²⁸

Trotz der Unterschiede in den Argumentationsvorgängen lassen sich beim Vergleich doch ähnliche Auffassungen bestimmen. Diese werden besonders da deutlich, wo es um die Rolle des Individuums im Rahmen der unbegrenzten Wahlfreiheit geht. So konvergieren die einzelnen Theoriedarstellungen an dem Punkt, an dem das Individuum trotz des breiten Aktionsrahmens das Bedürfnis nach Sicherheit und Stabilität entwickelt, auch wenn es im Extremfall zur Einschränkung der Freiheit führen könnte.

Mit der oben dargestellten Reflexion der Beiträge unterschiedlicher Soziologen durch Markus Schroer konnte eine breite Palette von Deutungen und Interpretationen in Bezug auf die Kategorie der Individualisierung gezeigt werden, was eine enorme Diversität der inhaltlichen Ausprägung belegt und die in der interdisziplinären Forschung vorherrschende Pluralität von Interpretationen und Meinungen hinsichtlich der gesellschaftlichen Individualisierung bestätigt.²⁹ Und dennoch finden sich unter den zahlreichen Publikationen mehr Übereinstimmungen als abweichende Meinungen. Denn die verschiedenen Perspektiven der Individualisierungsforschung scheinen sich analytisch betrachtet eher zu ergänzen als auszuschließen. Nun soll im Folgenden eine Art Bilanz vorgenommen werden, die nach Gemeinsamkeiten in der Darstellung der Folgen der Individualisierung für das einzelne Individuum sucht. Dieser Schritt ist wichtig, da er die Möglichkeit bietet, die aufgeworfene These des sich in der Schule ausbreitenden Individualismus zu begründen. So ist der Anspruch der folgenden Darstellungen, einen Konsensquerschnitt zu lediglich einem Aspekt des umfangreichen Themenfeldes der Individualisierung herzustellen. Ganz konkret soll durch die Feder ausgewählter Soziologen das Bild des Individuums in der individualisierten Gesellschaft, das sich in einer betonten Selbstbezogenheit und Egozentrik offenbart, nachgezeichnet werden.³⁰ Denn gerade diese spezifische

²⁸ Schroer, M.: Negative, positive und ambivalente Individualisierung – erwartbare und überraschende Allianzen. In: Kron, T.: Individualisierung und soziologische Theorie. Wiesbaden 2000, S. 30.

²⁹ So schreibt Thomas Kron in der Einleitung seines Sammelbandes „Individualisierung und soziologische Theorie“, dass Individualisierung wie ein „Kaleidoskop je nach Betrachtungsperspektive in unterschiedlichen Farben schimmert“. Siehe: Kron, T.: Individualisierung und soziologische Theorie. Wiesbaden 2000, S. 1. „So schillernd der Begriff, so divergent ist auch die intra- und interdisziplinäre Diskussion über die diagnostizierte zunehmende gesellschaftliche Individualisierung,“ schreibt Marc-Ansgar Seibel. Siehe: Seibel, M.-A.: Eigenes Leben? Christliche Sozialethik im Kontext der Individualisierungsdebatte. Paderborn 2005, S. 12.

³⁰ Die Veröffentlichungen zum Gegenstand der Individualisierung sind inzwischen so zahlreich, dass vom Anspruch der Vollständigkeit abgesehen und auf Auswahlkriterien zurückgegriffen werden muss. Ich beziehe mich im Folgenden auf Darstellungen von Heinz Abels 2010; 2017, Zygmunt Bauman 2007, Ulrich Beck 1986, Axel Honneth 2010, Marc-Ansgar Seibel 2005, Markus Schroer 2000; 2010. Während Beck und Schroer das Thema Individualisierung zu ihrem unmittelbaren Forschungsschwerpunkt wählen, gelangt Abels zur Individualisierung über den Gegenstand der „Identität“, welchen er im Rahmen der Moderne betrachtet. Honneth beschäftigt sich mit der „Theorie der Anerkennung“, welche ihn zwangsläufig zur Kategorie der Individualisierung führt. Baumanns Forschungsgebiet sind der Fortschritt und die Moderne, wodurch er immer wieder das Phänomen der Individualisierung tangiert. Seibel betrachtet Individualisierung im Rahmen der christlichen Sozialethik. Um sein Thema zu entfalten, unternimmt er eine werkhistorische Rekonstruktion

Daseinsform wird von den Soziologen übereinstimmend als typisches Haltungsmuster des Individuums in der individualisierten Gesellschaft diskutiert und zählt somit zu den zentralen Merkmalen des „individualisierten Individuums“. Man geht von der Annahme aus, dass selbstgezogene Haltungsmuster durch ihre spezifische Ausprägungen Weichen für eine individualistische Haltung der Individuen in der Gesellschaft stellen, was sich auf die Schule, als Abbild der Gesellschaft, übertragen lässt.³¹

In allgemeiner Übereinstimmung wird nach den Ursachen der individualisierten Gesellschaft vor dem Hintergrund veränderter ökonomischer, sozialer, kultureller und politischer Rahmenbedingungen gesucht. Dabei wird eine Erhöhung des materiellen Wohlstands konstatiert, der neben einer Steigerung des Lebensstandards auch einen Zugang zum Massenkonsum und eine Pluralisierung von Lebensstilen zur Folge hat. Als Resultat ökonomischer Umwälzungen wird auf modernisierte berufliche Bedingungen hingewiesen, die sich unter anderem in der zugenommenen Frauenerwerbstätigkeit, Mobilität und allgemeinen Flexibilität äußern. In diesem Zusammenhang findet eine Neubestimmung der traditionellen Geschlechterrollen, der Beziehungsmuster und der Familienverhältnisse statt. Weiterhin wird auf eine Bildungsexpansion hingewiesen, deren Auswirkungen mit einem neuen Bildungsverständnis, das mit der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens, aber auch dem Anspruch auf Selbstfindung einhergeht. Einig ist man sich auch, dass die Befreiung von kollektiven Verpflichtungen und das Erlangen der individuellen Freiheit für das Individuum der individualisierten Gesellschaft von enormer Bedeutung sind. Denn so ist das Individuum in der Lage, eigene Entscheidungen zu treffen, was die Ausgestaltung des eigenen Lebenswegs, Lebensstils und der Lebensform angeht. Selbstbestimmung löst die Fremdbestimmung ab, die früher durch Stände, soziale Klassen oder festgelegte familiäre Strukturen vorgegeben war.

Wenn es um die Bewertung der Folgen von Individualisierungsprozessen für das Individuum geht, so bedient man sich gerne des Instruments der konträren Positionierung des Gegenstands der Betrachtung. Dabei wird die positive Lesart in ein Negativum umgewandelt, um eine einseitige Darstellung zu vermeiden. So wird z. B. in positivem Sinne Individualisierung mit „Befreiung“ gleichgesetzt, in negativem Sinne leitet sich daraus ein

der Individualisierungsthese. Dabei zeigt Seibel eine lückenlose Darstellung der These, angefangen mit den Klassikern der Soziologie über die Soziologen der Zweiten Moderne bis hin zu den Soziologen der Gegenwart. Die sehr umfangreiche Literaturrecherche Seidels ist auf mehreren Ebenen angelegt und bietet einen umfassenden Überblick über die soziologische Kategorie der Individualisierung. Er stellt Primärliteratur zum Thema vor, aber auch Diskussionen über die Primärliteratur sowie Veröffentlichungen über die Diskussionen der Primärliteratur.

³¹ Reckwitz, A.: Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 2. Aufl., Berlin 2020, S. 331.

„weitverbreiteter Egoismus“ ab, der aus der größeren Freiheit und Autonomie des Individuums erwächst.³² Auf der einen Seite wird Individualisierung durch ein Individuum konkretisiert, das sich selbst, seine Rolle und seine Position in der Gesellschaft reflektiert und im Hinblick auf seine persönlichen Ziele bewertet. Auf der anderen Seite wird ein Individuum gezeichnet, das von eigenen Zwängen und denen, die die Gesellschaft ihm auferlegt, abhängig ist. Bei dem Anspruch, die Ambivalenzen der Individualisierungsprozesse in den Blick zu nehmen und zu diskutieren, überwiegen in der Bewertung jedoch die negativen Individualisierungsfolgen. So beschränken sich die positiv pointierten Darstellungen hauptsächlich auf den hier schon mehrmals erwähnten Autonomiezuwachs in allen gesellschaftlichen und familiären Sphären sowie auf die gesteigerte Eigenverantwortlichkeit der Individuen. Der Bogen der Grenzen und Gefahren hingegen reicht von individuellen Risiken über kulturelle Fragen bis hin zu utopischen gesellschaftlichen Entwürfen. Auch scheinen in den wissenschaftlichen Publikationen die positiven Folgen der Individualisierung weniger diskussionswürdig zu sein als die negativen. So stellt auch Schroer fest, dass es inzwischen einen sehr umfangreichen Literaturpool gibt, „...der von der Frage lebt, wie die rat-, tat- und orientierungslos durch den sozialen Raum trudelnden Monaden wieder dazu gebracht werden könnten, sich um mehr zu kümmern als um sich selbst.“³³ Im Folgenden möchte ich nun die Streubreite von Grenzen und Risiken der Individualisierung einfangen, da sie das eigentliche Ausmaß der Folgen für das Individuum aufdecken. Letzten Endes sind es gerade die Problematisierungen der Individualisierung, die dazu führen, dass die Diskussion um das Thema seit mehr als dreißig Jahren³⁴ weitergeführt wird und immer noch nicht abzuebben scheint.

In einer kritischen Auseinandersetzung mit den Facetten der Individualisierung zeigt sich für Markus Schroer der Höhepunkt der negativen Auswirkungen auf das Individuum im „verstärkten“ Drang nach Selbstbestätigung. So ist seiner Meinung nach Individualisierung für Individuen eine

„...Zumutung, weil sie den Einzelnen mit Fragen allein lässt, die ihm vorher von mächtigen Institutionen beantwortet worden waren, weil sie dem Einzelnen Entscheidungen abverlangt, deren Folgen er zwar kaum absehen kann, die ihm aber dennoch zugerechnet werden und weil sie eine Haltung permanenter Aktivität und Beweglichkeit erfordert, die ihn zu erschöpfen droht. [...] [Weil] das Individuum in einem verstärkten Maß auf sich aufmerksam machen muss, um sozial überhaupt in Erscheinung zu treten, [...] [da] die Notwendigkeit zur Selbstrepräsentation, Selbstdarstellung und Selbstinszenierung unter Individualisierungsbedingungen zugenommen hat. [...] [Es muss] mit immer größer werdendem Aufwand [das] betrieben werden, was in früheren Tagen nahezu selbstverständlich schien: Die Bestätigung der eigenen Existenz durch die Zuwendung anderer.“³⁵

³² Schroer, M.: Das Individuum der Gesellschaft. Frankfurt am Main 2000, S. 9.

³³ Schroer, M.: Negative, positive und ambivalente Individualisierung – erwartbare und überraschende Allianzen. In: Kron, T.: Individualisierung und soziologische Theorie. Wiesbaden 2000, S. 14.

³⁴ Seit der Veröffentlichung des Bandes „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine Moderne“ im Jahr 1986.

³⁵ Schroer, M.: Individualisierung als Zumutung. Von der Notwendigkeit zur Selbstinszenierung in der visuellen Kultur. In: Peter A. Berger Ronald Hitzler (Hrsg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse“? Wiesbaden 2010, S. 277.

Mit dieser Aussage erhebt Schroer die veränderte Haltung des Individuums, die sich eben in der betonten Selbstbezogenheit offenbart, zur zentralen Größe in den Debatten um die Individualisierung, um die sich letzten Endes die gesellschaftlichen und individuellen Grenzen, Gefahren und Risiken bewegen. Durch das „Anwachsen von Einkommen und erwerbsarbeitsfreier Zeit“, den „Ausbau des Dienstleistungssektors“ und durch die „Bildungsexpansion“ wird eine neue kulturelle Vielfalt hervorgebracht, die den mannigfaltigen Lebensentwürfen der Individuen, ihren jeweiligen Gewohnheiten und offenen Beziehungskonstellationen angepasst ist.³⁶ Die soziale Absicherung, in der Art unterschiedlicher Versicherungsformen, sorgt für finanzielle sowie räumliche Sicherheit und Unabhängigkeit und entbindet so den Einzelnen von Verpflichtungen dem Anderen gegenüber, was die auf eigene Bedürfnisse bezogenen Haltungsmuster zusätzlich begünstigt. Das „Nicht-angewiesen-sein“ auf die Anderen führt zu „...einer immer stärkeren Konzentration auf bloß eigene, von anderen unabhängige Interessen“,³⁷ woraus eine Singularisierung der Individuen folgt. In ihrer extremen Form reduziert die Singularisierung gemeinschaftliche Berührungspunkte mit Mitmenschen auf das Notwendige, wobei sich Gemeinschaftserfahrungen nur aus der Pflicht sich selbst gegenüber und aus der Notwendigkeit heraus resultieren, die eigene Existenz abzusichern, wie das z. B. bei Arbeitsgemeinschaften der Fall ist. Dass der Anspruch auf individuelle Freiheit, auf Selbstbestimmung und Selbstbetonung in der individualisierten Gesellschaft zum Verhängnis werden kann, darin sind sich die Soziologen einig. So vertritt Axel Honneth die These, dass das Streben nach Anerkennung zur „Legitimationsgrundlage des Systems“ geworden ist, und dass aber anstelle der erhofften Bestätigung sich dann „individuelle Symptome innerer Leere, Sich-überflüssig-Fühlens und Bestimmungslosigkeit“ einstellen.³⁸ Seine These untermauert er mit Ergebnissen der Untersuchung „Der neue Geist des Kapitalismus“ von Luc Boltanski und Eve Chiapello, die darin bestehen, dass der Drang nach Selbstverwirklichung, Aufmerksamkeit, Anerkennung und Freiheit durch „Instrumentalisierung, Standardisierung und Fiktionalisierung“ zu einem nüchternen Schematismus transformieren, unter dessen Folgen die Individuen eher „leiden als prosperieren“.³⁹ Was die Selbstthematization angeht, so unterstreicht Schroer, dass das Indivi-

³⁶ Vgl. Honneth, A.: Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In Honneth, A.: Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin 2010, S. 209.

³⁷ Honneth, A.: Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In Honneth, A.: Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin 2010, S. 204.

³⁸ Vgl.: Honneth, A.: Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In Honneth, A.: Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin 2010, S. 208.

³⁹ Vgl.: Honneth, A.: Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In Honneth, A.: Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin 2010, S. 218.

dum in der individualisierten Gesellschaft unter der „Angst leidet, übersehen zu werden“. ⁴⁰ Es herrsche ein Kampf um Aufmerksamkeit, der aus der Notwendigkeit heraus erwächst, sich bemerkbar zu machen. Denn wenn in vormodernen Gesellschaften das Individuum sich durch die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft definierte, fällt in der Individualisierten Gesellschaft diese Konstante weg, ⁴¹ wodurch das Individuum zu einer endlosen Suche nach Bestätigung verurteilt ist. „Zwischen der sozialen Logik des Allgemeinen und des Besonderen“ – so beschreibt Andreas Reckwitz den Zustand der Spätmoderne und trifft damit ins Schwarze. ⁴² In der Gesellschaft der Gegenwart steht alles unter dem Zeichen des „Besonderen“, das jedoch in seiner allgemeingültigen Ausformung zum Zwang wird und das so zum Verlust des Allgemeinen führt. Mit dem „Allgemeinen“ ist hier das System der Kultur gemeint, in dessen Rahmen Enkulturation vor dem Hintergrund allgemeingültiger moralischer Werte, Normen, Verhaltensregeln etc. stattfinden kann. In der postmodernen Kultur der Einzigartigkeit und der Selbstverwirklichung wird dieses System zum „Ensemble kultureller Ressourcen, das von den Individuen zum Zwecke ihrer eigenen Besonderheit flexibel herangezogen wird.“ ⁴³ Um aus der Allgemeinheit herauszustecken, stehen Menschen unter Druck, besonders und erfolgreich zu sein, was aber nur gelingt, wenn man es schafft, den wechselnden Erwartungen der Allgemeinheit gerecht zu werden. So ist das Leben der Menschen in der Gesellschaft der Gegenwart von der Spannung zwischen Anpassung und Konkurrenz gekennzeichnet und das angeblich „Individuelle“ und „Besondere“ wird zum Standard, weil es vor dem Hintergrund der Nachfrage performt wird und nicht aus sich heraus ist. Das Individuum versucht den „Kampf um Anerkennung“ ⁴⁴ für sich vor allem mit dem Mittel seiner Einzigartigkeit zu entscheiden. Denn in der Vorkehrung der Einzigartigkeit, der Besonderheit und der Einmaligkeit wird auch der Schlüssel zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung gesucht: Selbstbestimmung als selbstgesteuerte Kultivierung eige-

⁴⁰ Schroer, M.: Individualisierung als Zumutung. Von der Notwendigkeit zur Selbstinszenierung in der visuellen Kultur. In: Berger, P. A. / Hitzler, R. (Hrsg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse“? Wiesbaden 2010, S. 282.

⁴¹ Schroer weist vor dem Hintergrund der Arbeiten von Ervin Goffman und Helmut Plessner zum Gegenstand der Selbstdarstellung und Inszenierung darauf hin, dass Menschen als soziale Akteure immer schon darauf angewiesen waren, auf sich aufmerksam zu machen und dass es für den Menschen nichts Schlimmeres gibt, als nicht beachtet zu werden, findet aber auch, dass die Notwendigkeit der Selbstpräsentation in der individualisierten Gesellschaft zugenommen hat. Vgl. Schroer, M.: Individualisierung als Zumutung. Von der Notwendigkeit zur Selbstinszenierung in der visuellen Kultur. In: Berger, P. A. / Hitzler, R. (Hrsg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse“? Wiesbaden 2010, S. 280.

⁴² Reckwitz, A.: Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 2. Auflage, Berlin 2020, S. 27.

⁴³ Reckwitz, A.: Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 2. Auflage, Berlin 2020, S. 436.

⁴⁴ Um seine SelbstthematizierungsThese zu entfalten, verwendet Schroer die Bezeichnung „Kampf um Aufmerksamkeit“, Axel Honneth entwickelt in seiner Anerkennungstheorie die Bezeichnung „Kampf um Anerkennung“. Siehe dazu: Honneth, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main 1994. Ich verwende beide Bezeichnungen nebeneinander, da sich beide auf die Dimension der Selbstthematizierung beziehen.

ner Vorlieben und als unbeschränktes Zelebrieren bevorzugter Lebensstile. „Die Subjekte erproben verschiedene Existenzformen, um im Lichte der gemachten Erfahrungen jenen Kern des eigenen Selbst verwirklichen zu können, der sie von allen anderen möglichst deutlich unterscheidet“,⁴⁵ stellt Axel Honneth in Bezug auf das Lebensziel Selbstverwirklichung fest. Auch laut Ulrich Beck ist das Streben nach Unverwechselbarkeit für das Individuum in der individualisierten Gesellschaft charakteristisch. Allerdings sind seiner Ansicht nach sowohl die Authentizität als auch die Einzigartigkeit nur Schein. Diese seien sogar noch weniger möglich als in früheren Gesellschaftsformen. Von den traditionellen Bindungen befreit, tauscht das Subjekt dafür aber „Zwänge des Arbeitsmarktes und der Konsumexistenz und der in ihnen enthaltenen Standardisierungen und Kontrollen ein“. Das moderne Individuum empfindet sich in seiner gesamten Existenz als unverwechselbar, ist objektiv betrachtet jedoch lediglich „Spielball von Moden, Verhältnissen, Konjunkturen und Märkten“. Durch den Massenmarkt von außen gesteuert, übernehmen Individuen die durch Massenmedien herangetragene Meinungen, Einstellungen und Lebensstile.⁴⁶

Nach Axel Honneth erweisen sich für das Individuum die Folgen einer betont selbstbezogenen Existenz als zerstörend, da daraus „Formen sozialen Unbehagens und Leidens“ erwachsen, was unter anderem an Statistiken für die Nachfrage nach chemischen Antidepressionsmitteln abzulesen sei,⁴⁷ so Honneth. In ihrer Abhandlung „Die Errettung der modernen Seele“ konstatiert die Soziologin Eva Illouz, dass die Notwendigkeit einer psychotherapeutischen Behandlung des modernen Individuums in dem Maße steigt, wie „Narzissmus“, „die Erzeugung eines falschen Selbst“, die „Leere des [von] gemeinschaftlichen Bindungen abgetrennten Selbst“ zunehmen.⁴⁸ Unter der Prämisse der ständigen Akzentuierung des eigenen Selbst findet eine Vereinzelung der Individuen statt, was einen Verlust der Fähigkeit zu sozialen Beziehungen zur Folge hat.

Die dargelegten Anschauungen der Soziologen in Bezug auf die Risiken der Selbstthematisierung der Individuen zeigen sich im analytischen Blickfeld gleich konnotiert. So kann resümierend festgehalten werden, dass die auf einer selbstbezogenen Haltung der Individuen aufbauende Struktur der individualisierten Gesellschaft auf eine perfide Art und Weise auf die Individuen selbst zurückschlägt. Es kann festgehalten werden, dass die Kultivierung der unverwechselbaren Individualität anstatt zur Selbstbestimmung und

⁴⁵ Honneth, A.: Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In ders.: Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin 2010, S. 212.

⁴⁶ Vgl. Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine Moderne. Frankfurt am Main 1986, S. 201 ff.

⁴⁷ Vgl. Honneth, A.: Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In ders.: Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin 2010, S. 219.

⁴⁸ Vgl. Illouz, E.: Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe. Frankfurt am Main 2009, S. 9-10.

Selbstverwirklichung zur Vereinheitlichung und Abhängigkeit und dass die unüberschaubare Wahlfreiheit weniger zur Freiheit als mehr zur Desorientierung führt, ohne dass sich die Individuen dieser Vorgänge bewusst sind. Zygmunt Bauman bringt die Pathologie der Individualisierung durch die Aufforderung von Colette Dowling an ihre Leserinnen, ihr Selbst wie ein „Einpersonenunternehmen“ zu führen, auf den Punkt.

„...Dieses Selbst beweist seine Heldenhaftigkeit [...] durch die Loslösung aus Bindungen, im Weggehen, in der Unabhängigkeit von anderen und darin, dass es diese anderen immer weniger braucht...“⁴⁹

Bauman kommentiert das Zitat, indem er die so entstehenden Freiräume mit einer „Strategie“ vergleicht, „...mit der von Natur aus moralischen Wesen ein selbstsüchtiges, selbstbezügliches, egoistisches Leben ermöglicht wird, indem die Verantwortung für andere ausgeblendet wird...“⁵⁰

Die Frage danach, ob man vor diesem Hintergrund die beschriebenen Tendenzen der verstärkten Selbstbetonung auch als „Individualismustendenzen“ bezeichnen kann, ist an dieser Stelle berechtigt. Denn unter Individualismus wird eine Anschauung verstanden, die dem Individuum Vorrang vor der Gemeinschaft gibt.⁵¹ Die übermäßige Hinwendung zum Selbst, so wie sie für das Individuum unter den Rahmenbedingungen der Individualisierung typisch ist, scheint sich auch in den Grundzügen des Individualismus widerzuspiegeln. Um die aufgeworfene These nach den Zusammenhängen zwischen der Selbstthematisierung der Individuen und dem Individualismus zu verfolgen, bedarf es natürlich mehr als nur einer einzigen Definition. Deshalb soll im folgenden Kapitel der Begriff des „Individualismus“ in seinen Grundzügen beleuchtet werden. Es soll vor allem gezeigt werden, dass die mit der Kategorie des Individualismus verbundenen Strukturen und Dimensionen Parallelen mit der Selbstthematisierung der Individuen in der individualisierten Gesellschaft aufweisen.

1.2 Individualismus – Soziologische Facetten des Begriffs

Wenn es um die theoretische Erfassung des Gesamtkonzepts des Individualismus geht, verzweigt sich das Theorem in diverse Richtungen und verliert seine Eindeutigkeit. Dies macht es im Rahmen dieser Dissertation schwierig, eine historische und systematische Darstellung vorzunehmen, ohne dabei oberflächlich zu bleiben. Auch ist es hier nicht möglich, einen theoriegeschichtlichen Überblick zu geben, denn zu weit erstrecken sich

⁴⁹ Dowling, C. Zitiert nach Bauman, Z.: Ist moralisches Handeln in der globalen Konsumgesellschaft möglich? In: Bauman, Z.: Leben in der Flüchtigen Moderne, Frankfurt am Main 2007, S. 34.

⁵⁰ Bauman, Z.: Ist moralisches Handeln in der globalen Konsumgesellschaft möglich? In: Bauman, Z.: Leben in der Flüchtigen Moderne, Frankfurt am Main 2007, S. 34.

⁵¹ Deutsches Wörterbuch. Dudenverlag. Sonderausgabe des Zeitverlag Mannheim 2011, S. 233.

die unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Konzepte. Der interdisziplinär geprägte Begriff findet sich in Fachdisziplinen wie Soziologie, Theologie, Philosophie, Anthropologie, um nur einige Beispiele zu nennen, wieder, und weist eine dementsprechende begriffliche Variationsbreite auf. Das komplexe Forschungsfeld „Individualismus“ wird von den Wissenschaftlern aus unterschiedlichen Perspektiven angegangen, wobei der je andere Standpunkt einen wesentlichen Einfluss auf das Forschungsergebnis hat. Aber trotz der Verwendung der Kategorie des Individualismus in unterschiedlichen Zusammenhängen lässt sich in der soziologischen Literatur durchgehend eine Implikation des Begriffs erkennen, die sprachwissenschaftlichen Ursprungs ist. Sprachwissenschaftlich leitet sich der Begriff Individualismus vom Substantiv „Individuum“ ab, was soviel wie „Einzelwesen, einzelne Person“⁵² bedeutet. Für das Verständnis des Begriffs Individualismus im soziologischen Sinne ist diese Ableitung konstitutiv, denn in der Soziologie behauptet der Individualismus „...den Vorrang des Einzelnen vor gesellschaftlichen Gebilden“.⁵³ So unterscheidet z. B. Heinz Abels vor dem Hintergrund der Identitätsforschung nach Georg Simmel zwischen „abstraktem“ und „qualitativem“ Individualismus.⁵⁴ Gisela Trommsdorff beschreibt im Kontext der Auseinandersetzung mit Individualismus aus kulturtheoretischer Sicht den „romantischen Individualismus“, „egoistischen Individualismus“, „ideologischen Individualismus“ und den „entfremdeten Individualismus“. Als Quintessenz dieser Konzepte bildet sie den „gesellschaftlichen Individualismus“.⁵⁵ Markus Schroer erwähnt im Rahmen der Individualisierungsforschung den „utilitaristischen Individualismus“ und den „expressiven Individualismus“ nach Robert Bellah.⁵⁶ In ihrer Tiefe betrachtet, entfalten die zahlreichen Ansätze eine Pluralität an Interpretationen, die doch ineinander übergehen und sich ergänzen, denn sie alle folgen der identischen Grundüberlegung, nämlich dem „Vorrang des Einzelnen vor dem Gesellschaftlichen“⁵⁷ in einem je unterschiedlichen theoretischen Kontext. Wenn es um Individualismus geht, in welchem Kontext auch immer, so lassen sich die charakteristischen Merkmale des Terminus auf eine elementare Grundkonstante reduzieren, und zwar auf das einzelne Individuum als Ausgangspunkt der Gegenstandsbetrachtung. Die in dieser Dissertation implizit entwickelte Individualismusauffassung bezieht sich bewusst auf die klassischen Veranschaulichungen des Phänomens im Lichte seines sprachwissenschaftlichen

⁵² Deutsches Wörterbuch. Dudenverlag. Sonderausgabe des Zeitverlag Mannheim 2011, S. 233.

⁵³ Bammé, A.: Individuum. In: Endruweit, G. u. a.: Wörterbuch der Soziologie. 3. Auflage, Konstanz u. München 2014, S. 183.

⁵⁴ Abels, H.: Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. Wiesbaden 2010, S. 127 ff.

⁵⁵ Trommsdorff, G.: Individualismus aus Sicht verschiedener Kulturen. In: KREYHER, Volker J.: Gesellschaft im Übergang: Problemaufrisse und Antizipationen. Baden-Baden 1995, S. 92-93.

⁵⁶ Schroer, M.: Individualisierung. In: Baur, N. u.a. (Hrsg.) Handbuch der Soziologie. Wiesbaden 2008, S. 150.

⁵⁷ Bammé, A.: Individuum. In: Endruweit, G. u. a.: Wörterbuch der Soziologie. 3. Auflage, Konstanz u. München 2014, S. 183.

Kerns, der sich im *Individuum als einzelnes Wesen* manifestiert. Um diese Auffassung zu untermauern, vor allem aber, um die Konturen des Terminus im Kontext der modernen Gesellschaft klar abzustecken, soll im Folgenden Individualismus im Rahmen des soziologischen Diskurses um die Individualisierung umrissen werden.

Im Kontext der Individualisierung ist den unterschiedlichen soziologischen Publikationen zu entnehmen, dass Individualismus eine „zentrale Grundhaltung“⁵⁸ der westlichen Gesellschaften ist, die im Zuge der Individualisierung immer mehr zum Entfalten kommt. Im Allgemeinen wird unter Individualismus eine Lebenshaltung verstanden, die die Einzigartigkeit des Individuums betont und die die Bindung des Einzelnen an die Gemeinschaft in Frage stellt.⁵⁹ Man spricht auch von einer Anschauung, „...die den einzelnen Menschen (das Individuum) in den Mittelpunkt stellt. Oberster Grundsatz [des] Individualismus ist die Freiheit des Einzelnen. Soziale Gebilde wie Staat oder Unternehmen werden lediglich als die Summe einzelner Menschen gesehen.“⁶⁰ Der Anspruch auf Selbstverantwortung und die uneingeschränkte Verfolgung der Einzelinteressen zählen zu den Leitbildern des Individualismus.⁶¹ Für Heinz Abels zeichnet sich der Individualismus durch das „...Interesse des Individuums, different zu anderen Individualitäten zu sein“⁶² aus. Alain Ehrenberg beschreibt Individualismus als Gesellschaftsform, bei der das Individuum „...zum höchsten Wert erhoben [...] wird.“⁶³ Giesela Trommsdorff sieht im Individualismus eine menschliche Haltung und Denkweise, die den sozialen Alltag der Individuen in ihrer sozialen Umwelt bestimmen, welche sich als losgelöst von gemeinschaftlichen Interessen begreifen.⁶⁴

⁵⁸ Trommsdorff, G.: Individualismus aus Sicht verschiedener Kulturen. In: KREYHER, Volker J.: Gesellschaft im Übergang: Problemaufrisse und Antizipationen. Baden-Baden 1995, S. 91-104

⁵⁹ Vgl. Art. Individualismus, in: BOUDON, Raymond/BOURRICAUD, Francois (Hrsg.): Soziologische Stichworte. Ein Handbuch. Opladen 1992, S. 219-227 (Ohne Autorenangabe). Siehe auch: Art. Individualismus, in: REINHOLD, Gerd u. a. (Hrsg.), Soziologielexikon, München/Wien 1997, S. 285 (Ohne Autorenangabe).

⁶⁰ Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag. 6. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut 2016. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2016. Onlinezugang: www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/19712/individualismus / Zugriff am 22.10.2017.

⁶¹ Vgl. Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag. 6. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut 2016. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2016. Onlinezugang: www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/19712/individualismus / Zugriff am 22.10.2017. Siehe auch: Lexicon. Soziologicus www.sociologocus.de/lexikon/Individualismus / Zugriff am 22.10.2017.

⁶² Abels, H.: Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. Wiesbaden 2010, S. 142.

⁶³ Ehrenberg, A.: Individualismus – Ideologie oder Errungenschaft der Moderne? In: Cédric Duchêne-Lacroix u.a. (Hrsg.): Individualismus – Genealogien der Selbst(er)findung. Individualisme – généalogies du Soi. Berlin 2014, S. 30.

⁶⁴ Vgl. Trommsdorff, G.: Individualismus aus Sicht verschiedener Kulturen. In: KREYHER, Volker J.: Gesellschaft im Übergang: Problemaufrisse und Antizipationen. Baden-Baden 1995, S. 93.

Also, den in der Soziologie vorhandenen Begriffsbeschreibungen zufolge liegt dem Konzept des Individualismus eine ichzentrierte Position des Individuums zugrunde. Demnach ordnet das Individuum seine gesamte Umwelt den eigenen Interessen unter und glaubt, ein Recht auf die Erfüllung der eigenen Bedürfnisse zu haben, auch wenn die Mehrheit dadurch im Nachteil ist. Problematisch wird es dann, wenn auch die Gemeinschaft aus Individualisten⁶⁵ besteht, wovon im Extremfall auszugehen ist. Als Ursache für die individualistische Weltanschauung macht Rainer Zoll die „Identitätskrise“⁶⁶ der Individuen aus, die mit der Individualisierung der Gesellschaft eingetreten sei. „Die Identitätskrise wirft die Individuen auf sich selbst zurück; sie werden veranlasst individuell, ja individualistisch auf sie zu reagieren. So entsteht ein „neuer Individualismus.““⁶⁷ Gisela Trommsdorff sucht die Wurzeln des Individualismus in der kulturspezifischen Sicht auf das „Selbst“ und auf die „Selbst-Umweltbeziehung“. So differenziert sie zwischen dem „independenten“ und dem „interdependenten“ Selbst. Werte wie Autonomie und Selbsterfüllung sind nur für das „independente Selbst“ von Bedeutung, für das „interdependente Selbst“ hingegen hat die „Einordnung in die soziale Gruppe“ eine hohe Priorität.⁶⁸ Diese zwei unterschiedlichen „Selbstkonzepte“ lassen sich laut Trommsdorff auch in Kulturen nachweisen, die sich analog der Kategorie „Kollektivismus-Individualismus“ unterscheiden lassen.⁶⁹ Dabei wird deutlich, dass der kulturellen Spezifität bestimmte „Person-Umwelt-Beziehungen“ zugrunde liegen, die mit individuellen Werthaltungen und darauf basierendem individuellen Handeln einhergehen. So sind z.B. Entscheidungen zu eigenen Gunsten und zum Nachteil der Gruppe eher in einer Kultur mit individualistischem Konzept denkbar. Als Folge dieser Handlungsmuster sind im individualistischen Kulturkontext mehr Konflikte mit Einzelpersonen oder mit Gruppen, die der Realisierung der eigenen Ziele im Wege stehen, zu verzeichnen.⁷⁰ Nach Trommsdorff beruht Individualismus

⁶⁵ Individualist wird hier als Anhänger des Individualismus verstanden.

⁶⁶ Nach Zoll entsteht die Identitätskrise durch den Wandel der lebensweltlichen Normalität und durch die Veränderung von Werten und Normen. Vgl. Zoll, R.: Alltagssolidarität und Individualismus. Zum soziokulturellen Wandel. Frankfurt am Main 1993, S. 153.

⁶⁷ Zoll, R.: Alltagssolidarität und Individualismus. Zum soziokulturellen Wandel. Frankfurt am Main 1993, S. 153.

⁶⁸ Vgl. Trommsdorff, G.: Individualismus aus Sicht verschiedener Kulturen. In: KREYHER, Volker J.: Gesellschaft im Übergang: Problemaufrisse und Antizipationen. Baden-Baden 1995, S. 93.

⁶⁹ Trommsdorff betont, dass sich „kollektivistische“ und „individualistische“ Kulturen auf keinen Fall durch ihre industrielle oder technologische Entwicklung unterscheiden. Auch hochindustrialisierte Gesellschaften wie Japan [...] gehören zu den kollektivistischen Kulturen. Weiterhin unterscheidet Trommsdorff zwischen Arten von Kollektivismus, indem sie die ehemalige Sowjetunion und die ehemalige DDR im Sinne ihrer Untersuchung weder zu den kollektivistischen noch zu den individualistischen Kulturen zählt, denn da waren die kollektivistischen Werte staatlich kontrolliert, vom Einzelnen aber nicht internalisiert. Siehe: Trommsdorff, G.: Individualismus aus Sicht verschiedener Kulturen. In: KREYHER, Volker J.: Gesellschaft im Übergang: Problemaufrisse und Antizipationen. Baden-Baden 1995, S. 94-97.

⁷⁰ Vgl. Trommsdorff, G.: Individualismus aus Sicht verschiedener Kulturen. In: KREYHER, Volker J.: Gesellschaft im Übergang: Problemaufrisse und Antizipationen. Baden-Baden 1995, S. 94-96.

als soziales Muster weniger auf Gruppenloyalität, sondern vielmehr auf „universalistischen, unpersönlichen Prinzipien“, die den Einzelnen zur „eigenständigen Einheit der Gesellschaft“ erheben.⁷¹

Der Blick in die soziologischen Zusammenhänge des Individualismus⁷² belegt die Relation zur Kategorie der Individualisierung. Dieses Verhältnis kann auf eine Interdependenzformel heruntergebrochen werden: Das Ausmaß des Individualismus steigt mit der Ausbreitung der Individualisierung an. Dies liegt nicht zuletzt in den bereits erwähnten sozioökonomischen Bedingungen begründet, wie z. B. die Erhöhung des materiellen Wohlstands und der breite Zugang zum Massenkonsum. Um auf die oben beschriebene Selbstthematization der Individuen als zentrale Folge der Individualisierung zurückzukommen, so begünstigt die finanzielle Unabhängigkeit der Individuen die Möglichkeiten der Akzentuierung des eigenen Selbst, mit gleichzeitiger Entfremdung von der Gemeinschaft. Diese Perspektive legt nahe, dass sich der Individualismus aus der Idee der Individualisierung speist, die, wie oben gezeigt, mit dem Konzept der Selbstthematization eng verwoben ist. Als Erscheinungsform gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse wird Individualismus in der soziologischen Literatur als Extremform der Ichbezogenheit beschrieben, wobei die Darstellungen in diesem Sinne durchweg negativ konnotiert sind. „Auflösung aller Bindungen und Verbindlichkeiten“, „Vergötzung des Ich“⁷³, „fehlender Gemeininn“, „allerorts vorherrschender Egoismus“⁷⁴, „das Individuum als eigener Gesetzgeber“, „unbedingte Vorrangstellung des Einzelnen“⁷⁵ sind die Schlagzeilen, die den Individualismus als Ideologie, als Lebenshaltung, als Lebensanschauung oder auch als soziales Muster charakterisieren. Die vorherrschende Selbstbezogenheit scheint einer der wesentlichen Merkmalszüge des Individualismus zu sein, der in dieser Arbeit als unmittelbare Auswirkung des Prozesses der Individualisierung auf das einzelne Individuum betrachtet wird. Auch wenn Individualismus schwer empirisch nachweisbar ist, da dieser sich im Bereich der subjektiven Erfahrungen und Erlebnisse abspielt, so kann er

⁷¹ Vgl. Trommsdorff, G.: Individualismus aus Sicht verschiedener Kulturen. In: KREYHER, Volker J.: Gesellschaft im Übergang: Problemaufrisse und Antizipationen. Baden-Baden 1995, S. 97.

⁷² Wie bereits oben aufgeführt, wird aus Kapazitätsgründen auf eine explizite Darstellung des historischen Überblicks zum Konstrukt des Individualismus verzichtet. Detaillierte Informationen dazu entnehme: Abels, H.: Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. Wiesbaden 2010, S. 127 ff. Siehe auch: Trommsdorff, G.: Individualismus aus Sicht verschiedener Kulturen. In: KREYHER, Volker J.: Gesellschaft im Übergang: Problemaufrisse und Antizipationen. Baden-Baden 1995, S. 92-93.

⁷³ Heidenreich, F.: Einleitende Bemerkungen zur Perspektivenvielfalt der Individualismusforschung. In: Cédric Duchêne-Lacroix u.a. (Hrsg.): Individualismus – Genealogien der Selbst(er)findung. Individualisme – généalogies du Soi. Berlin 2014, S. 9.

⁷⁴ Klages, J.: Gesellschaftlicher Individualismus. In: Klages, J. / Strutynski, P. (Hrsg.): Kapitalismus am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts. Hamburg 1997, S. 195.

⁷⁵ Miegel, M. / Wahl, S.: Das Ende des Individualismus. Die Kultur des Westens zerstört sich selbst. München 1994, S. 33.

allein aufgrund der zahlreichen wissenschaftlichen Forschungsarbeiten nicht mehr neigert werden. Wie Felix Heidenreich treffend bemerkt, ist Individualismus nicht mehr zu leugnen, er „...ist, mit allen Vor- und Nachteilen, stoisch hinzunehmen.“⁷⁶

Nun gilt es zu klären, ob diese Aussage auch für den Bereich der Grundschule gilt. Ist der Individualismus auch in der Grundschule angekommen? Welche Ausprägungen hat der Individualismus in der Grundschule? Anhand welcher Merkmale können Individualismustendenzen in der Grundschule nachgewiesen werden? Auf welche Weise beeinflusst Individualismus den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule? Welche Folgen hat dieser Einfluss für den einzelnen Schüler?

Da sich Schule als gesellschaftliche Institution dem Einfluss der Gesellschaft nicht entziehen kann, viel mehr noch: einen gesellschaftlichen Auftrag, der von der politischen Regierung des jeweiligen Bundeslandes diktiert wird, zu erfüllen verpflichtet ist, wird in diesem Sinne von einem sich auch in der Grundschule ausbreitenden Individualismus ausgegangen. Die weiter oben dargelegten soziologischen Erkenntnisse in Bezug auf die Kategorie der Individualisierung und das Phänomen des Individualismus belegen ihre Relevanz für alle gesellschaftlichen Ebenen und schließen, wie später noch anschaulich zu belegen gilt, die Ausbreitung des Individualismus in der Grundschule mit ein. Um diese Ausgangsposition zu untermauern und auch um die oben formulierten Fragen zu beantworten, soll auf die aktuellen bildungspolitischen Tendenzen in Bezug auf den gesellschaftlichen Auftrag der Schule geschaut werden. Denn wenn Individualisierung zum Charakteristikum der Spätmoderne bestimmt wird, richten sich dementsprechend auch die Ansprüche des Staates und der Gesellschaft an die Schule aus, die sich im gesellschaftlichen Auftrag der Schule widerspiegeln. Im folgenden Kapitel soll nun betrachtet werden, inwiefern die gesellschaftlichen Forderungen den Gedanken des Individualismus oder im Gegensatz dazu, den der sozialen Gemeinschaft, des Miteinanders, der Solidarität der Schülerinnen und Schüler untereinander berücksichtigen. Denn wenn die oben aufgeführten Aspekte der Ignoranz, der Ichzentrierung, des Egozentrismus, des schwindenden Gemeinsinns, des Egoismus etc. im Alltag der Grundschule nachzuweisen sind, kann angenommen werden, dass Individualismus auch dort seinen Einzug gehalten hat. Andreas Reckwitz z. B. betrachtet die Schule als Abbild der Gesellschaft, in der die Individuen in der Gegenwart „zwischen der sozialen Logik des Allgemeinen und des Besonderen“ leben und diese auch auf ihre Kinder übertragen. Für

⁷⁶ Heidenreich, F.: Einleitende Bemerkungen zur Perspektivenvielfalt der Individualismusforschung. In: Cédric Duchêne-Lacroix u.a. (Hrsg.): Individualismus – Genealogien der Selbst(er)findung. Individualisme – généalogies du Soi. Berlin 2014, S. 14.

Reckwitz zeigt sich diese Übertragung in dem Anspruch der Eltern, dem Ideal der „Besonderheit“ und „Einzigartigkeit“ gerecht zu werden und so einen Erziehungsstil zu pflegen, den er als „intensive Elternschaft“ und als „Singularisierungsprogramm des Kindes“ bezeichnet, das „...in mehreren Hinsichten der Erziehung zum sozial angepassten Kind entgegen[steht]. [...] Das Ideal ist [...] das autonome, selbstmotivierte Kind mit ausgeprägtem Selbstwertgefühl und [eigensinnigen Interessen]“. ⁷⁷ Die „intensive Elternschaft“ setzt alles daran, das einzelne Kind „...von Geburt an in seiner Besonderheit bestmöglich zu fördern“. Eigensinnige Interessen zu verfolgen und die eigene Besonderheit in den Vordergrund zu stellen, impliziert jedoch, dass die Interessen der Anderen und deren Besonderheit ignoriert werden. In diesem Sinne könnten die Tendenzen des Individualismus in der Schule hauptsächlich an der im Vordergrund stehenden Konkurrenzidee festgemacht werden. So soll im Folgenden vorrangig die Ausbreitung des Konkurrenzdenkens in der Grundschule analysiert werden.

1.3 Grundschule im Spannungsfeld zwischen Gesellschafts- und Schülerorientierung

In einer immer komplexer werdenden Wirklichkeit der Erwachsenen nimmt auch die Komplexität der Lebenswelt der Kinder zu, was unmittelbare Auswirkungen auf das Aufgabengebiet der Grundschule hat. Einerseits gilt immer noch ihre klassische Bestimmung als Ort kindgemäßer, grundlegender Bildung, andererseits steht sie im Zwang ihrer Verpflichtung, sich den gesellschaftlichen Interessen zu widmen. Die Bewältigung des gesellschaftlichen Auftrags, der in seinem Umfang immer größer zu werden scheint, führt die Schule an einen Punkt, an dem das Lernen hauptsächlich unter dem Gesichtspunkt der zweckmäßigen Verwertbarkeit für ein Leben in der individualisierten Gesellschaft stattfindet. Diese Tendenz findet ihren Ausgangspunkt in dem Dualismus Schule und Gesellschaft, dessen Substanz sich in der Frage, wozu das Lernen in der Schule da ist, offenbart. Die Vergesellschaftung von Kindheit jedoch scheint die Debatte um den Dualismus bereits in Richtung gesellschaftlicher Sichtweise entschieden zu haben. In Anbetracht der „Ökonomisierung von Bildungsinstitutionen...[müssen] sich auch [...] Schule[n] [...] weitgehend den gesellschaftlichen Interessen an Verwertung und Human kapitalinvestition unterwerfen“⁷⁸, so Heitmeyer, Mansel und Olk. Wenn sich in einem

⁷⁷ Reckwitz, A.: Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 2. Auflage, Berlin 2020, S. 331.

⁷⁸ Heitmeyer, W. / Mansel, J. / Olk, T.: Individualisierung heute: Verdichtung oder Vernichtung? In: Heitmeyer, W. / Mansel, J. / Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim und Basel 2011, S. 21.

Schulsystem der einzelne Schüler zur gesellschaftlichen „Reproduktionseinheit“⁷⁹ entwickelt, so muss das Lernen zwangsläufig nach dem Prinzip der Funktionalität, Effizienz und Leistung ausgerichtet werden, was nun das ursprüngliche Verständnis von Bildung in Frage stellt. Der klassische Bildungsbegriff, der vor allem durch Humboldt und seine Bildungsreform von 1810 geprägt wurde, scheint in der modernen Gesellschaft ausgedient zu haben. Die Humboldtsche Vorstellung von Bildung zum Zwecke der Steigerung der inneren Werte des Menschen, zur „Erhöhung seiner Kräfte und [zur] Veredelung seiner Persönlichkeit“⁸⁰ gerät durch eine Orientierung an den gesellschaftlichen Ansprüchen immer stärker ins Wanken. Wenn Humboldt den Zweck der menschlichen Existenz gegen den Zweck des Staates abgrenzt,⁸¹ so scheint sich heute der schmale Grat zwischen der schüler- und gesellschaftsorientierten Bildung hin zu Gunsten der Gesellschaft verschoben zu haben.

Als staatliche Instanz hat Schule einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen, der durch das Schulgesetz bestimmt wird. Sein Selbstverständnis resultiert aus der Geschichte der Verstaatlichung der Bildung, welche bis ins 18. Jahrhundert zurückreicht. Zu diesem Zeitpunkt werden in Europa die ersten Nationalstaaten gegründet, die sich letzten Endes als Staatsform behaupten. Damit die wirtschaftliche und ökonomische Entwicklung der Staaten abgesichert ist, werden nun gesellschaftliche Einrichtungen benötigt, die für ihre Reproduktion sorgen. Vor diesem Hintergrund wird Schule zu einer staatlichen Institution proklamiert, womit der Staat gleichzeitig eine Einflussnahme auf die Lern- und Erziehungsprozesse der Heranwachsenden hat.⁸² Dieser Bestand hat bis heute Gültigkeit. Die im 19. Jahrhundert als Mittel für staatliche Zwecke gedachte Schule funktioniert heute in vielerlei Hinsicht noch genauso wie vor zweihundert Jahren. Selbst die Ziele und Aufgaben scheinen dieselben zu sein. Im Jahre 1980 legt Helmut Fend in seiner Theorie der Schule drei Funktionen der Schule fest, die vorrangig die gesellschaftliche Perspektive in den Fokus nehmen. So ist nach Fend Schule eine gesellschaftliche Instanz, welche die Aufgabe hat, die Reproduktion der Gesellschaft zu sichern. In diesem Sinne hat die Schule eine „Qualifikationsfunktion“ zu erfüllen, die in der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen besteht, welche zur Ausübung konkreter Arbeit notwendig sind. In der Aufgabe Prüfungen abzunehmen, Zeugnisse zu erstellen, Leistungen zu bewerten, wodurch die gesellschaftliche Positionsverteilung erleichtert werden soll, liegt die „Selektionsfunktion“ der Schule begründet. Ferner hat die Schule nach Fend auch

⁷⁹ Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine Moderne. Frankfurt am Main 1986, S. 209.

⁸⁰ Humboldt, W.: Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, A. (Hrsg.): Pädagogische Texte. Humboldt. Anthropologie und Bildungslehre. Düsseldorf/München 1956, S. 30.

⁸¹ Vgl. Humboldt, W.: Der litauische Schulplan. In: Flitner, A. (Hrsg.): Pädagogische Texte. Humboldt. Anthropologie und Bildungslehre. Düsseldorf/München 1956, S. 77.

⁸² Vgl. Kron, F. W.: Grundwissen Didaktik. München 1993, S. 63 ff.

eine „Integrationsfunktion“ zu erfüllen, die sich in der Verantwortung für den Erhalt und die Sicherung von gültigen gesellschaftlichen Normen offenbart.⁸³ Mit einer Funktionsbeschreibung im Rahmen einer Theorie der Schule, welche die schülerbezogene Sichtweise ausklammert und die gesellschaftliche verstärkt, legitimiert Fend die Verwirklichung gesellschaftlicher Interessen durch pädagogische Zugriffe, die sich in methodisch-didaktischen Prinzipien widerspiegeln. So werden gesellschaftliche Ansprüche von der Schule als selbstverständlich wahrgenommen und pädagogisch begründet, was den Blick für die Gefahr der Verfunkionalisierung der Schule verstellt.

Dass sich Schule gesellschaftlichen Aufgaben zu widmen hat, steht außer Frage. Dies wird besonders vor dem Hintergrund der aktuellen soziokulturellen Entwicklungen deutlich. Wenn das heute erworbene Wissen schon morgen seine Aktualität verliert, wenn der unaufhaltsame technische Fortschritt Kompetenzen fordert, die verfallsresistent sind, wenn auf der einen Seite der kulturelle Pluralismus zu Irritationen in der Identitätsfindung führt und auf der anderen Seite das Festhalten an Traditionen in das Verhaftetsein in überholte Wertehaltungen mündet, hat Schule auf gesellschaftliche Entwicklungen solcher Art zu reagieren und sich entsprechend auszurichten. Anderenfalls wird sie sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft bedeutungslos, womit sie in einen absoluten Legitimationszwang gerät. Indem sich schulisches Lernen jedoch vorrangig auf gesellschaftliche Interessen fixiert, läuft es Gefahr, nicht mehr subjekt-, sondern nur noch objektzentriert vonstatten zu gehen. Der Lernende mit seinen individuellen Fähigkeiten gerät hier in den Hintergrund der unterrichtspraktischen Aktivitäten und der schulischen Bildung im Allgemeinen, so dass sich der gesellschaftliche Auftrag zum Hauptgeschäft der Schule etabliert.

Aus der Sicht der Erziehungswissenschaftler und Schulpädagogen haben sich die seit den Anfängen der staatlichen Schule vorhandenen Tendenzen hin zur gesellschaftsorientierten Bildung durch den Prozess der Individualisierung zusätzlich verstärkt. Im Horizont der Eigendynamik der Individualisierungsgesellschaft nehmen die gesellschaftlichen Einflüsse auf die Schule eine ganz spezifische Ausprägung an. Der eigentliche Anspruch des bildungstheoretischen Anliegens wird auf der Bühne der Individualisierungsströmungen im Hinblick auf die Persönlichkeitsentfaltung von Schülerinnen und Schülern relativiert. Man könnte sogar sagen, dass diese Relativierung die eigentliche Bildungsintention untergräbt. So überprüfen Wilhelm Heitmeyer, Jürgen Mansel und Thomas Olk die in den 1990er Jahren aufgestellte These der Individualisierung von Jugend und kommen zu dem Ergebnis, dass die Individualisierung von Jugend vor allem

⁸³ Vgl. Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl., Wiesbaden 2008, S. 49 ff.

in der Bedeutung der schulischen Bildung für Kinder und Jugendliche als individuelle Existenzsicherung sichtbar wird. In diesem Zusammenhang avanciert Bildung zum ökonomischen Kapital, wodurch Bildungsinstitutionen, wie auch Schule eine ist, vor gesellschaftlicher Einwirkung nicht mehr sicher sind. Der „Schutzraum“ der Schule, in dem „Irrwege, Provokationen, Lustaktivitäten [...] ohne Zugriff durch die Gesellschaft ablaufen können [...]“, verschwindet und an seine Stelle treten Vorgehensweisen, die sich der Logik des Wettbewerbs, der Marktwirtschaft und der Effizienz unterwerfen.⁸⁴ Neben Leistungsdruck ist für den Schüler von heute auch der Zwang zur Einzigartigkeit und Selbstverwirklichung von hoher Relevanz. Laut Mansel zählt das Risiko des Scheiterns bei der individuellen Selbstverwirklichung zu den „Schattenseiten“⁸⁵ der Individualisierung von Jugend, was dazu führt, dass Jugendliche „...die schulischen Leistungen zum Kern...“ der gesamten Zeit des Schulbesuchs machen, was Leistungsdruck und damit verbundene „...Beeinträchtigungen des emotionalen und psychosozialen Wohlbefindens...“ zur Folge hat.⁸⁶ Vor dem Hintergrund einer Studie von Wolfgang Melzer und Klaus Hurrelmann zur Sozialisation von Jugendlichen in der modernen Schule weist Jürgen Mansel auf ein „entfremdetes Lernen“ unter Bedingungen leistungsorientierten Lernens hin, „...das der Autonomie der Subjekte, einem sich selbst regierenden Wesen, das seinen Alltag gemäß individuellen Interessen und zur eigenen Zufriedenheit gestaltet, entgegengesetzt ist.“⁸⁷ In der Grundschule wird der gesellschaftliche Druck spätestens beim Übergang in die weiterführende Schule sichtbar, wenn Eltern um die Gymnasialempfehlung für ihr Kind feilschen, weil sie sich nur auf diesem Wege eine gute und sichere Zukunft für ihr Kind vorstellen können.⁸⁸ Um den Weg für den gymnasialen Abschluss zu ebnen, sind den Eltern keine Mühen und Mittel zu viel. Um möglichst sicher zum Ziel, dem Abitur, zu kommen, werden bereits ab dem ersten Schuljahr Nachhilfelehrer engagiert. Die Bertelsmann-Studie zum Nachhilfeunterricht für das Schuljahr 2014-2015 stellt fest, dass insgesamt 14 Prozent der deutschen Schüler zwischen 6 und

⁸⁴ Heitmeyer, W. / Mansel, J. / Olk, T.: Individualisierung heute: Verdichtung oder Vernichtung? In: Heitmeyer, W. / Mansel, J. / Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim und Basel 2011, S. 21.

⁸⁵ Melzer und Hurrelmann geben 1990 einen Band zur Individualisierung von Jugend heraus. Darin arbeiten sie „Sonnen- und Schattenseiten“ von Individualisierungsprozessen heraus, bezogen auf unterschiedliche Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen. Zu den „Sonnenseiten“ zählt die Vielfalt von Optionen und Möglichkeiten, ein Leben gemäß eigener Ansprüche zu führen und sich in Richtung eigener Interessensvorstellungen weiterzuentwickeln und sich selbst zu verwirklichen. Vgl. Mansel, J.: Schulische Sozialisation: Zerstörung von Individualisierungspotenzialen?. In: Heitmeyer, W. / Mansel, J. / Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim und Basel 2011, S. 26.

⁸⁶ Vgl. Mansel, J.: Schulische Sozialisation: Zerstörung von Individualisierungspotenzialen?. In: Heitmeyer, W. / Mansel, J. / Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim und Basel 2011, S. 26.

⁸⁷ Mansel, J.: Schulische Sozialisation: Zerstörung von Individualisierungspotenzialen?. In: Heitmeyer, W. / Mansel, J. / Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim und Basel 2011, S. 27.

⁸⁸ Dietze, T.: Schulformwahl nach der Grundschule. Analysen aus der Schulstatistik. Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz 16, 2011, 4, S. 107-108 / Zugriff über: urn:nbn:de:0111-opus-52289 / Zugriff am 05.11.2017.

16 Jahren privat Nachhilfe erhalten.⁸⁹ Mit kritischem Blick auf die wachsende Dominanz des marktwirtschaftlichen Denkens in der Pädagogik, bezeichnet Fritz Bohnsack Entwicklungen dieser Art als „Verzweckung und Taylorisierung von Kindheit“.⁹⁰

Wichtige Daten zum Einfluss des Staates und der Gesellschaft auf das Geschehen in der Schule liefert auch der „Kinder- und Jugendbericht“, mit dem jede Bundesregierung eine Expertenkommission in einer Legislaturperiode zu beauftragen verpflichtet ist.⁹¹ So ist dem 14. Bericht zu entnehmen, dass vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels die schulische Bildung immer stärker auch ökonomische Aspekte beinhaltet, die vor allem da sichtbar sind, wo es um den Erwerb von Kompetenzen geht, die es den Heranwachsenden ermöglichen „...in einer wie auch immer gearteten, künftigen Gesellschaft bestehen zu können. [...] Der Bildungsbegriff reduziert sich in einer extremen Ausprägung dieser Sichtweise – auf den Erwerb arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen.“⁹² Diese Angaben überschneiden sich mit den Entwürfen von Erziehungswissenschaftlern, die sich kritisch gegen die gesellschaftsorientierte Bildungspolitik richten. Denn für Heitmeyer, Mansel und Olk zählen die „Verdichtung der leistungsbezogenen Anforderungen“ und die „Vernichtung von jugendgemäßen Experimentierräumen“⁹³ zu den Hauptmerkmalen der Vergesellschaftung von Schule. Für Sighard Neckel zeigt sich der staatliche Einfluss auf die schulische Bildung in der Ergebnisorientierung. In diesem Zusammenhang stellt er fest, dass „...die Vermarktung der modernen Gesellschaft [...] eine umfassende Ökonomisierung des Sozialen [antreibt], deren Maßstab der reine Markterfolg ist.“⁹⁴ Fritz Bohnsack betrachtet die gegenwärtigen Strömungen der „lebensfernen“ und „lebensfremden“ Schulpolitik mit Argwohn, indem er die Schule mit einer „Lernfabrik“ und die Schüler mit „Lernzentren“ vergleicht. Das Markante an der gesellschaftsorientierten Bildung ist für ihn die „Verwertungshaltung“ der Schulpolitik, die dazu neigt, „...die pädagogischen Erfordernisse einer Stärkung von Persönlichkeit zu übergehen und damit diese zu gefährden, indem sie sich auf output-orientierte Lehr-Lernverfahren konzentrier[t].“⁹⁵ Vor dem Hintergrund dieser Aussage können jüngste bildungspolitische Maßnahmen, wie die Einführung der Bildungsstandards, dem kompetenzorientierten Lernen und der

⁸⁹ Vgl. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Nachhilfeunterricht_in_Deutschland_160127.pdf / Hier S. 16. Zugriff am 07.11.2017.

⁹⁰ Bohnsack, F.: Schule – Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn 2008, S. 9.

⁹¹ Die gesetzliche Grundlage für die Verpflichtung einer Kommissionsgruppe liefert das Kinder- und Jugendhilfegesetz durch den § 84 SGB VIII.

⁹² 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Ohne Autorangabe) S. 39.

⁹³ Heitmeyer, W. / Mansel, J. / Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim und Basel 2011, S. 24.

⁹⁴ Neckel, S.: „Leistung“ und „Erfolg“. Eine Zeitdiagnose zum Wandel sozialer Ungleichheit. In: Jürgens, E. / Miller, S. (Hrsg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim und Basel 2013, S. 56.

⁹⁵ Bohnsack, F.: Schule – Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn 2008, S. 9 ff.

Vergleichsarbeiten im Blickwinkel gesellschaftlicher Interessen als Selektions- und Effizienzmechanismen gedeutet werden, die den Schülern wenig Raum übrig lassen, „...sich zu erproben, eigene Identitäten zu entwickeln und die eigene intellektuelle Entwicklung relativ unabhängig von kurzfristigen Verwertungsinteressen voranzutreiben.“⁹⁶

Der Aktionsrat Bildung definiert aktuell zwölf gesellschaftliche Bereiche, welchen sich unter anderem auch Schulen zu widmen haben.⁹⁷ Schaut man sich den umfangreichen Themenkatalog an, entsteht der Eindruck, dass es mittlerweile kein gesellschaftliches Problem mehr gibt, das nicht von der Schule zu lösen wäre. Bezeichnungen der Schule wie „gesellschaftliches Problemlösesystem“⁹⁸ oder „institutionalisierte Hilfestellung“⁹⁹ bringen das Ausmaß der Gesellschaftsorientierung auf den Punkt. Fritz Bohnsack kritisiert diese Entwicklung und befürchtet, dass „...am Ende nicht der humanistisch gebildete, sondern eher ein Karrierist [steht], der frühzeitig gelernt hat, sich durchzusetzen, und verlernt hat, Solidarität zu üben.“¹⁰⁰

Die Behauptung, Schule versteht sich heute mehr denn je als Dienstleister der Gesellschaft, scheint zu einer „Binsenwahrheit“ geworden zu sein, der, wen man ihr nicht beipflichtet, zumindest auch nicht widerspricht. Die Frage, die sich an dieser Stelle aufdrängt, ist, ob sich Schule dieser Entwicklungen und Tendenzen bewusst ist? Denn anstatt sich mit den paradoxen Umkehrungen der modernen Gesellschaft von Individualität hin zu Individualisierung auseinanderzusetzen, ist die Schule immer mehr dabei, sich den wechselnden gesellschaftlichen Interessen anzupassen, ohne sie zu reflektieren. Die Schule scheint den Blick für das Individuum im humanistischen Sinne verloren und für den Individualismus gewonnen zu haben. Nicht das Anderssein steht im Mittelpunkt des Lernens, sondern das Anpassen an die Bedürfnisse der Gesellschaft. Wird das Anderssein jedoch nicht kultiviert, schwindet dafür das Verständnis und die Toleranz der Mitmenschen, was z. B. Querdenker zur Randfiguren der Gesellschaft macht. So entsteht leicht ein Menschenbild, das den Wert des Einzelnen nach dem Maßstab seiner wirtschaftlichen Nützlichkeit festlegt. Orientiert sich Schule an einem derartigen Menschenbild, tritt das ein, wovor Karl Jaspers bereits in den 1960er Jahren gewarnt hat,

⁹⁶ Heitmeyer, W. / Mansel, J. / Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim und Basel 2011, S. 21.

⁹⁷ Dazu zählen: Globalisierung, Wertewandel, Bedeutungswandel des Religiösen, Digitalisierung aller Lebensbereiche, Wandel des Nachhaltigkeitsbewusstseins, Migration- und Integration, Alterung und demografische Entwicklung, Urbanisierung und ländliche Entwicklung, Dynamiken sozialer Ungleichheit, beruflicher Strukturwandel, neues Gesundheitsbewusstsein und -verhalten, Wandel der familialen Lebensform. Vgl.: Vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. [Hrsg.]: Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik. Gutachten. Münster / Waxmann 2017.

⁹⁸ Wittenbruch, W.: Werteerziehung in der Grundschule. In: PÄD Forum 2 / 2009, S. 57.

⁹⁹ Wittenbruch, W.: Werteerziehung in der Grundschule. In: PÄD Forum 2 / 2009, S.59.

¹⁰⁰Bohnsack, F.: Schule – Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn 2008, S. 24. Zu dieser Aussage gelangt Bohnsack über ein Zitat von Martin Baethge.

nämlich die „Herrichtung des Menschen zu einem brauchbaren Arbeitswerkzeug und zur gehorsamen Funktion“. ¹⁰¹

In Anbetracht der dargelegten Befunde entstehen Zusammenhänge, die den Eigenwert der Bildung in der Schule relativieren. Selbst die dem Urgedanken der Bildung als Mittel zur Persönlichkeitsentfaltung entsprungenen pädagogischen Prinzipien wie „Individualisierung“ und „Differenzierung“¹⁰² unterliegen scheinbar nicht mehr dem Ziel der Förderung der je eigenen kognitiven, motorischen und sozialen Anlagen, sondern eher dem Ziel der Anpassung und Angleichung der Schülerleistungen an den Bedarf des Staates und der Gesellschaft. Diese verschiedenen Sichtweisen zeigen, wie aus der Neujustierung der Zielsetzungen eine Bedeutungsverschiebung von pädagogischen Intentionen stattfindet, die als Resultat wesentliche Einflüsse auf das Geschehen in Schule und Unterricht haben. Im Folgenden soll die in dem Abschnitt 1.1 aufgestellte These des sich in der Schule ausbreitenden Individualismus weiterverfolgt werden. Vor dem Hintergrund der oben aufgeführten Evidenzen in Bezug auf die Gesellschaftsorientierung und Ökonomisierung der schulischen Bildung soll untersucht werden, wie sich dieser Trend auf das Unterrichtsgeschehen und auf die Schüler auswirkt. Es wird angenommen, dass, wenn Effizienz, Leistung und Produktivität die Bildungsziele bestimmen, pädagogische Elemente, die auf Gemeinsamkeit und Vielfalt abzielen, zu kurz kommen oder gar keinen Platz im Schulalltag haben, was, so die weitere Vermutung, sich begünstigend auf die Tendenzen des Individualismus und hemmend auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Denn wo ein Bildungssystem auf Output setzt, dominieren Selbstbezogenheit, Konkurrenz und mangelnde Fähigkeit zu zwischenmenschlichen Beziehungen. Es soll weiterhin gezeigt werden, dass durch die scheinbare Neuausrichtung der allgemeingültigen pädagogischen Leitbilder, die auf die Verwertbarkeit des Menschen ausgerichtet sind, am Ende der Blick für die Persönlichkeit des Schülers verstellt bleibt. Dieses Phänomen soll am Beispiel des didaktischen Prinzips der Individualisierung veranschaulicht werden. Hier zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen den bildungstheoretischen Absichten und den unterrichtspraktischen Ergebnissen. So scheint die „Pädagogik vom Kinde aus“,¹⁰³ die seit den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts zum Leitbild des pädagogischen Geschehens in der Grundschule bestimmt wurde, in der Schule von heute eher vom Kind wegzuführen. In der pädagogischen Literatur sind unzählige Beiträge zum Thema Individualisierung und Differenzie-

¹⁰¹ Jaspers, K., zitiert in: Knauf, T.: Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe. Stuttgart/Berlin/Köln 2001, S. 42.

¹⁰² Eine detaillierte Beschreibung des Prinzips entnehme dem Abschnitt 1.4.

¹⁰³ Siehe dazu: Barnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main 2009, S. 16 ff.

rung im Unterricht zu finden. Ob Theorien, Konzepte oder Methoden, sämtliche pädagogische Maßnahmen finden ihre Begründung und Rechtfertigung im didaktischen Prinzip der Individualisierung, das auf diese Weise selbst zum Leitbild der Grundschulpädagogik avanciert. Individualisierung lässt sich als grundlegendes didaktisches Prinzip mit universeller Gültigkeit für die Grundschulpädagogik begreifen. In diesem Rahmen ist es „unbedingt“ und „unumgänglich“, so dass man es durchaus mit einem kategorischen Imperativ vergleichen kann. Wie nur kommt es dazu, dass ein Lernen, das nach Leitbildern ausgerichtet ist, die von der Idee der Individualisierung und Differenzierung getragen werden, am Ende doch nicht offen für die Bedürfnisse des einzelnen Schülers ist? Im Folgenden soll gezeigt werden, dass die Ursache für dieses Phänomen weder am Mangel an geeigneten Methoden und Konzepten noch an der fachlichen Qualifikation der Lehrenden liegt, sondern an der kausalen Wirkung der gesellschaftlichen Einflüsse, die ich bereits durch Darstellungen in den Abschnitten 1.1–1.3 nachzuzeichnen versucht habe.

1.4 Individualisierung als kategorisches Prinzip der modernen Grundschulpädagogik

Wirft man einen Blick in die Geschichte der deutschen Schule, so zeigt sich, dass spätestens mit dem Beginn der reformpädagogischen Bewegungen in den 1920er Jahren die Forderung nach individueller Bildung zum zentralen Anliegen der Grundschulreform avanciert. Zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts setzen Prozesse ein, die auf eine Demokratisierung des deutschen Bildungssystems abzielen.¹⁰⁴ Man fordert unter anderem ein pädagogisches Vorgehen, das vom einzelnen Kinde ausgeht und sich an seinen individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten orientiert. Auf dieses Leitbild greift man auch nach Ende des 2. Weltkriegs zurück und erklärt es nach der Bildungsreform 1970 zum allgemeingültigen. Der deutsche Bildungsrat und auch die damalige Regierung äußert sich dazu wie folgt:

„Die Grundsätze der Chancengleichheit und der bestmöglichen Förderung des Einzelnen verlangen, dass die unterschiedlichen Interessen, Motivationen und Fähigkeiten der Lernenden von allen Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen sind.“¹⁰⁵ [Im Grundschulbereich] soll eine Anpassung des schulischen Angebots in Inhalt und Form an individuelle Lerndispositionen, Lernumwelt und Lerngeschichte [erfolgen]. [Dazu müsse] das Prinzip der Integration, das die Weimarer Grundschule geprägt hat – Kinder aller Schichten besu-

¹⁰⁴ Siehe dazu: Kron, F. W.: Grundwissen Didaktik. München 1993, S. 63 ff.

¹⁰⁵ Bildungsrat 1970, S. 36. Zitiert nach: Klaas, M.: Das große Hin und Her. Zur Vereinbarkeit von individueller Förderung und Standardisierung in der Grundschule. In: Klaas, M. / Flügel, A. / Hoffmann, R. / Bernasconi, B. (Hrsg.): Kinderkultur(en). Wiesbaden 2011, S. 210.

chen eine gemeinsame Schule –, [...] durch das Prinzip der Differenzierung – jedes einzelne Kind soll individuell gefördert werden – erweitert werden“.¹⁰⁶

So können seit den 1970er Jahren in grundschuldidaktischen Schriften zunehmend mehr Forderungen im Hinblick auf die Individualisierung des Lernens nachgewiesen werden.¹⁰⁷ In pädagogischen Diskussionen wird appelliert, den Unterricht zu öffnen, um so eine „individuelle Förderung von Persönlichkeit und Kompetenz“¹⁰⁸ zu erreichen. Wenn anfangs die pädagogische Diskussion lediglich über eine zum Frontalunterricht alternative Unterrichtsform geführt wird, wird später von einem neuen Unterrichts- und Schulverständnis gesprochen, in dem die individuelle Persönlichkeit des Schülers zum Ausgangspunkt didaktischer, methodischer und auch schulkultureller Bemühungen erhoben werden soll. Die Versuche, dem neuen Schulverständnis aus unterrichtspraktischer Perspektive zu entsprechen, zeigen sich nur bedingt erfolgreich, denn über Jahrzehnte hinweg bestimmen die Forderungen nach einer „Pädagogik vom Kinde aus“¹⁰⁹ die Schlagzeilen in den pädagogischen Aufsätzen. So befassen sich z. B. Erwin Schwarz¹¹⁰ Anfang der 1970er, Klaus Geppert Ende der 1970er¹¹¹ und Klaus Schittko¹¹² Ende der 1980er mit der gleichen Thematik der Kritik der Gleichschrittigkeit im Grundschulunterricht und mit der Forderung einer grundsätzlichen Ausrichtung des Unterrichts nach den persönlichen Bedürfnissen und Interessen des einzelnen Kindes. Der Grund für die eher mäßige Bilanz der Orientierung an der Schülerpersönlichkeit wird in der veränderten Kindheit gesucht. Nun wird auch in den 1990er Jahren die Idee der Pädagogik „vom Kinde aus“ aufgegriffen, dieses Mal mit der Forderung, sich auf die „Kinder von heute“ einzustellen und ihre Sicht auf diese Welt zu berücksichtigen.¹¹³ Die „Sichtweise vom Kinde aus“ führt in den Jahren danach die neue Rolle der Kinder als „Akteure und Schöpfer ihrer eigenen Kindheit“¹¹⁴ vor Augen und bringt eine „Grundschule der Heterogenität“ zum Vorschein, die ein neues Selbstverständnis fordert, welches wieder in jeglicher Hinsicht mit einer Individualisierung der Lernkultur verbunden sein und an die Selbstbestimmungsfähigkeit der Grundschul Kinder anknüpfen soll. So zählen Individua-

¹⁰⁶ Bildungsrat 1970, S. 135. Zitiert nach: Klaas, M.: Das große Hin und Her. Zur Vereinbarkeit von individueller Förderung und Standardisierung in der Grundschule. In: Klaas, M. / Flügel, A. / Hoffmann, R. / Bernasconi, B. (Hrsg.): *Kinderkultur(en)*. Wiesbaden 2011, S. 211.

¹⁰⁷ Klaas, M.: Das große Hin und Her. Zur Vereinbarkeit von individueller Förderung und Standardisierung in der Grundschule. In: Klaas, M. / Flügel, A. / Hoffmann, R. / Bernasconi, B. (Hrsg.): *Kinderkultur(en)*. Wiesbaden 2011, S. 206 ff.

¹⁰⁸ Vgl.: Knauf, T.: *Einführung in die Grundschuldidaktik*. Stuttgart / Berlin / Köln 2001, S. 99.

¹⁰⁹ Siehe dazu: Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): *Kursbuch Grundschule*. Frankfurt am Main 2009, S. 16 ff.

¹¹⁰ Schwarz, E.. Zitiert nach Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): *Kursbuch Grundschule*. Frankfurt am Main 2009, S. 29.

¹¹¹ Geppert, K. / Preuß, E.: *Differenzierter Unterricht – konkret. Analyse, Planung, Gestaltung. Ein Modell zur Reform des Primarbereichs*. Klinkhardt 1978.

¹¹² Schittko, K.: *Differenzierung in Schule und Unterricht: Ziele, Konzepte, Beispiele*. München 1984.

¹¹³ Faust-Siehl, G. u. a. (Hrsg.): *Kinder heute – Herausforderungen für die Schule*. Frankfurt am Main 1992.

¹¹⁴ Föllig-Albers, M. 2001, S. 10. Zitiert nach Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): *Kursbuch Grundschule*. Frankfurt am Main 2009, S. 31.

lisierung und Differenzierung auch in den aktuellen pädagogischen Debatten zu den fundamentalen Prinzipien moderner Unterrichtskonzepte.¹¹⁵ Sie sind der Inbegriff offener Unterrichtsformen, die wiederum als Prädikat eines individualisierten und differenzierten Unterrichts gelten.¹¹⁶ Die moderne Didaktik der Grundschule ist ohne das Prinzip der Individualisierung von Unterrichts- und Lernprozessen kaum denkbar. Das Prinzip der Individualisierung beschreibt den Ausgangspunkt und das Ziel einer Reihe unterrichtstheoretischer und -praktischer Konzepte, die auf die Verwirklichung einer kindorientierten Bildung gerichtet sind. Individualisierung als didaktisches Prinzip steht für Subjektorientierung. Subjektorientierung impliziert eine weitgehende Berücksichtigung der Natur des Kindes, seiner aktuellen Entwicklung, seiner Persönlichkeit und der damit verbundenen individuellen Lernvoraussetzungen.¹¹⁷

Nach der hohen Anzahl der in der pädagogischen Literatur gesichteten Plädoyers für einen schülerzentrierten Unterricht und den dazu ausgearbeiteten methodisch-didaktischen Konzepten,¹¹⁸ die sich an den Prinzipien der Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit, Selbstreflexion, Selbstorientierung, Selbststeuerung, Selbstregulierung, Selbstorganisation orientieren, zu urteilen, wäre zu erwarten, dass kritische Äußerungen im Hinblick auf eine mangelnde Berücksichtigung der Schülerpersönlichkeit im gegenwärtigen Schulunterricht ausbleiben. Dem ist jedoch nicht so. Ungeachtet der langen Tradition der „Pädagogik vom Kinde aus“¹¹⁹ wird auch heute immer noch der Mangel an Möglichkeiten individueller und eigenaktiver Auseinandersetzung mit der Lernwirklichkeit beklagt, was gleichzeitig zum Anlass genommen wird, neue methodisch-didaktische und unterrichtsorganisatorische Maßnahmen zu entwickeln, die dem Mangel

¹¹⁵ Mehr dazu entnehme Abschnitt 8.4: Perspektivenübernahme in Konzepten zum jahrgangsübergreifenden Unterricht. Siehe auch: Knauf, T.: Einführung in die Grundschuldidaktik. Stuttgart / Berlin / Köln 2001, S. 99. Siehe auch: Heinzl, F. / Koch, K. (Hrsg.): Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken. Wiesbaden 2017.

¹¹⁶ „Offener Unterricht“ ist ein Oberbegriff, der in sich Unterrichtskonzepte vereint, die durch vielfältige Lernarrangements und spezifische methodisch-didaktische Zugriffe gekennzeichnet sind, welche „die individuelle Persönlichkeit des Schülers zum zentralen Punkt von Unterricht“ erheben und sich so an der Struktur der „Freien Arbeit“ orientieren. Siehe dazu: Knauf, T.: Einführung in die Grundschuldidaktik. Stuttgart / Berlin / Köln 2001, S. 102. Dazu zählen unter anderem Konzepte wie: Tagesplan, Wochenplan, Stationenarbeit, Werkstattarbeit, Projektunterricht, Entdeckendes Lernen, Problemorientiertes Lernen, Handlungsorientierter Unterricht, Selbstorganisiertes Lernen, etc. All diesen Konzepten liegen Prinzipien zugrunde, die auf eine Individualisierung und Differenzierung auf allen Ebenen des Unterrichts abzielen. Dazu zählen: Kind- und Interessensorientierung, Wahlfreiheit, selbstverantwortliches Lernen, Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit, Selbstorganisation, Kooperation. Vgl. Knauf, T.: Einführung in die Grundschuldidaktik. Stuttgart / Berlin / Köln 2001 S. 102-151.

¹¹⁷ Zum didaktischen Prinzip der Individualisierung siehe: Helmke, A.: Individualisierung, Missverständnisse, Perspektiven. In: Pädagogik 2/2013, S. 34-37. Helmke gibt hier eine Übersicht über die Struktur und Systematik des Prinzips und zeigt auch die Voraussetzung zur erfolgreichen praktischen Umsetzung. Diese Voraussetzungen machen deutlich, dass unter den Gegebenheiten eines gesellschaftsorientierten Unterrichts das Prinzip der Individualisierung deutlich an seine Grenzen stößt. Um das Prinzip der Individualisierung mit seinen spezifischen Ansprüchen in den Unterricht zu implementieren, muss die Schule nicht nur „neu gedacht werden“, wie es Hartmut von Hentig in den 90er Jahren forderte, sie muss vor allem neu gelebt werden.

¹¹⁸ Siehe dazu: Jank, W. / Meyer, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main 1991, S. 294 ff.

¹¹⁹ Siehe dazu: Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main 2009, S. 16 ff.

an individualisierter Vorgehensweise im Unterricht Abhilfe schaffen sollen. So wird das von Michael Bannach entwickelte Unterrichtskonzept „Selbstständige Arbeit an selbst gewählten Themen“¹²⁰ mit dem Vorherrschen in der gängigen Unterrichtspraxis an „Maßnahmen, die nichts anderes als anweisungsorientiertes Lernen generieren, [welche] dem Bildungsanspruch nicht nur entgegen[stehen], [sondern] ihn durch Außensteuerung und Manipulation geradezu [verhindern],“¹²¹ begründet. Hanna Kiper und Wolfgang Mischke setzen dem herkömmlichen Konzept des „Selbstgesteuerten Lernens“ das „Selbstregulierte Lernen“ entgegen mit dem Argument, dass das selbstgesteuerte Lernen „zu kurz greift“ und die Schülerinnen und Schüler so nur „unzureichend“ auf die neuen Anforderungen der modernen Gesellschaft vorbereitet würden.¹²² Herbert Gudjons rechtfertigt das Konzept des Handlungsorientierten Lehrens und Lernens in der modernen Schule durch das Aufzeigen der Notwendigkeit, dem „Verschwinden der Wirklichkeit“, dem Verlust der „Primärerfahrungen“ und der „individuellen Gestaltungsmöglichkeiten“ entgegenzuwirken.¹²³ Trotz der vorhandenen Fülle an Unterrichtskonzepten, die zur Verwirklichung der Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung entwickelt wurden, wird in der grundschuldidaktischen Literatur zunehmend mehr Kritik am immer noch vorherrschendem gleichschrittigen Unterrichtsgeschehen geübt. „Alle gleichaltrigen Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen“,¹²⁴ so beschreibt Andreas Helmke die in der Schule aktuell gängige „7 G“ Unterrichtspraxis. Woran liegt das? An der Qualität der Konzepte? An ihrer Komplexität? An der Lehrerprofessionalität?

Einer der Gründe für die verfehlte Wirkung des didaktischen Prinzips der Individualisierung wird weder in der schlechten Qualität noch in der hohen Komplexität der Unterrichtskonzepte vermutet, sondern vielmehr in der zunehmenden Standardisierung der schulischen Prozesse und Lerninhalte. Standardisierung zeigt sich in der Grundschule in unterschiedlichen Relationen: in den Zensuren und Zeugnissen, in der punktuellen Selektion zum Ende des 4. Schuljahrs, in den festgeschriebenen Kompetenzen in Form von Bildungsstandards, in der Instruktionsorientierung, aber auch in der Zukunftsorientierung. Was das Letztere betrifft, so liegt die Schwerpunktsetzung beim Implementieren

¹²⁰ Das Unterrichtskonzept „Selbstständiges Arbeiten an selbst gewählten Themen“ ist durch eine selbstbestimmte Wahl des Themas, der Arbeits- und Sozialform mit anschließender selbstständiger Präsentation der Ergebnisse der Klasse gekennzeichnet. Das Konzept wird als eine Form der „Freien Arbeit“ begriffen und dem Oberbegriff des „Offenen Unterrichts“ zugeordnet. Siehe dazu: Bannach, M.: Selbstbestimmtes Lernen. Bd. 41, Hohengehren 2002, S. 70 ff.

¹²¹ Bannach, J. im Vorwort der Reihenherausgeber Grundlagen der Schulpädagogik. In: Bannach, M.: Selbstbestimmtes Lernen. Bd. 41, Hohengehren 2002, S. XI.

¹²² Kiper, H. / Mischke, W.: Selbstreguliertes Lernen - Kooperation - Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart 2008, S. 11-12.

¹²³ Gudjons, H.: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit. 6. Aufl., Bad Heilbrunn 2001, S. 18.

¹²⁴ Helmke, A.: Was wissen wir über guten Unterricht? In: PÄDAGOGIK H. 2/2006, S. 32.

der Konzepte in die Unterrichtspraxis mehr auf den Zukunftsbelangen der Schüler als auf den aktuellen Bedürfnissen und Interessen des Einzelnen. Es sind Schwerpunkte, die sich in Wissen und Fähigkeiten offenbaren, deren individueller Nutzen erst im zukünftigen Leben als vollwertiges Gesellschaftsmitglied sichtbar wird. In diesem Setting zeigen sich die Folgen der in dem Abschnitt 1.3 dargelegten gesellschaftsorientierten Ausrichtung der Schulbildung nochmals besonders deutlich. Nur in seltenen Fällen schafft es die Schule über die standardisierte Wissensvermittlung im Rahmen von straff organisierten fünfundvierzig-Minuten-Lernintervallen hinaus. Diese Fälle beschränken sich auf Privatschulen oder staatliche Schulen mit dem Status einer Versuchsschule, die weder durch bildungspolitische, bürokratische, finanzielle noch durch institutionelle Vorgaben eingeengt sind. Standardisierung in den unterschiedlichen Facetten beherrscht gegenwärtig die Grundschulpädagogik und positioniert sich dabei wie ein Gegenpol zu der „Pädagogik der Vielfalt“. Getrennt sind diese zwei Pole, die gegensätzlicher nicht sein könnten, durch eine scheinbar unüberwindbare Kluft von Festschreibungen, die zu Diskrepanzen und Kontroversen führen, wenn es darum geht, die Intentionen des didaktischen Prinzips der Individualisierung einzulösen. Seit der Veröffentlichung der Arbeit von Annedore Prengel „Pädagogik der Vielfalt“ ist Verschiedenheit in den Grundschulklassen eine nicht mehr zu ignorierende Tatsache. Prengel macht in ihrem Konzept deutlich, dass es den „Normalschüler“ nicht gibt und dass die Pädagogen sich auf eine Vielfalt im Hinblick auf das Geschlecht, das Alter, die kulturellen Wurzeln, die physische Entwicklung und Verfassung, die religiöse Prägung, die soziale Herkunft, die persönlichen Interessen etc. einzustellen haben.¹²⁵ Aber anstatt der Vielfalt dominieren in gegenwärtigen bildungspolitischen Reformstrategien Standards und Normierungen.¹²⁶ Auf die Tendenzen der Standardisierung der schulischen Arbeit wird man auch in der Grundschulforschung aufmerksam. Nachdem die Kultusministerkonferenz für die vierte Jahrgangsstufe fachbezogene Bildungsstandards vorlegt,¹²⁷ und damit öffentlich und selbstverständlich mit Standards operiert, versucht man die Chancen und Risiken der Standardisierung zu erfassen und zu diskutieren. Margarete Götz und Karin Müller fassen in der Einleitung zu ihrem Tagungsband „Grundschule zwischen den Ansprüchen der Standardisierung und Individualisierung“ die kritischen Meinungen innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft wie folgt zusammen:

„Unter Berufung auf die Idee der Bildung befürchten Kritiker, dass die Standardisierung die schulische Arbeit in einem Ausmaß normiert und uniformiert, das im Ergebnis zu einer

¹²⁵ Siehe dazu: Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993.

¹²⁶ Im Folgenden wird lediglich ein kurzer Einblick in die Thematik der schulischen Bildungsstandards gewährt. Weiter unten, in Abschnitt 8.2 Bildungsstandards oder die Vermessung der Bildung erfolgt eine ausführliche Darstellung der thematischen Zusammenhänge.

¹²⁷ Siehe dazu: http://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=0855f6a45ad20d19c47519bd1850cc97/ Zugriff am 15.08.2013.

Ignorierung der Bildungsansprüche des Subjekts führt und darin inbegriffen eine Individualisierung von schulischen Lehr- und Lernprozessen, von Leistungsforderungen und –ergebnissen ausschließt.“¹²⁸

Vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Diskussionen und gesellschaftlicher Entwicklungen erlangt die Thematik der Standardisierung der Bildung eine hohe Relevanz. Diese widerspiegelt sich nicht zuletzt in der Vielzahl von Veröffentlichungen zum Thema. So lesen sich Buchtitel wie „Grundschule zwischen den Ansprüchen der Standardisierung und Individualisierung“¹²⁹, „Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität“¹³⁰, „Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur“¹³¹, um einige Beispiele zu nennen, wie Warnungen, die auf tendenziös subjektgefährdete Entwicklungen hinweisen. Die genannten Sammelbände dokumentieren Beiträge, die sich explizit mit der Diskrepanz zwischen den Polen Standardisierung und Individualisierung auseinandersetzen. In den zahlreichen Beiträgen wird das Thema unter verschiedenen grundschulspezifischen, aber auch allgemeinbildenden Aspekten aufgegriffen, kritisch, befürwortend und lösungsorientiert beleuchtet, wobei durchgehend der vordergründige Stellenwert des Spannungsverhältnisses Individualisierung und Standardisierung zum Vorschein kommt.¹³² Auch wird deutlich, dass das Thema der Standardisierung von Lernprozessen erst aus der Perspektive der „Schule der Vielfalt“ zum Problem wird, da wo Heterogenität und Bildung aufeinander treffen. So gibt Ludwig Duncker zu bedenken, dass in dieser Relation „kaum ein harmonisches Miteinander und ein additives Sowohl-als-auch nebeneinander“ möglich ist, vielmehr solle man hier von einer Dialektik ausgehen, die für die Pädagogik von heute eine „nur schwer zu lösende Aufgabe darstellt“.¹³³ Vermutlich liegt es an der Dimension der Herausforderung, dass man es bislang versäumt hat, diese Aufgabe anzugehen und zufriedenstellend zu lösen. Man kann von einer Fehlentwicklung sprechen, wenn auf der einen Seite Unterrichtskonzepte entwickelt werden, die der Heterogenität begegnen und auf der anderen Seite die Intentionen dieser Konzepte durch standardisierte Vorgaben nivelliert werden.

¹²⁸ Götz, M. / Müller, K. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. In: Götz, M. / Müller, K. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden 2005, S. 12.

¹²⁹ Götz, M. / Müller, K. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden 2005.

¹³⁰ Buschkühle, C.-P / Duncker, L. / Oswald, W. (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität - ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden 2009

¹³¹ Klein, R. / Dungs, S. (Hrsg.): Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur. Wiesbaden 2010.

¹³² Vgl. dazu: Götz, M. / Müller, K. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden 2005. Buschkühle, C.-P / Duncker, L. / Oswald, W. (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden 2009. Klein, R. / Dungs, S. (Hrsg.): Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur. Wiesbaden 2010.

¹³³ Duncker, L.: Bildung und Heterogenität. Zerreißproben für das Bildungssystem. In: Buschkühle, C.-P / Duncker, L. / Oswald, W. (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden 2009, S. 215.

Am Ende dieses Abschnitts kann resümierend festgehalten werden, dass Schule gegenwärtig in einem paradoxen Anforderungsprofil gefangen ist: Erziehung zur Wettbewerbs- und Konkurrenzfähigkeit mit Hilfe von pädagogisch-didaktischen Instrumenten der Differenzierung und Individualisierung. Auf diese geradezu pervertierte Weise wird eine Grundlage für die Akzentuierung des Konkurrenzgedankens und des Wettbewerbs geschaffen. Denn durch die Leistungs Betonung auf individuellem Niveau wird aus der gegebenen Heterogenität systematisch eine konkurrierende Homogenität gebildet, so dass am Ende zwangsläufig „Ichlinge“ oder „Egotaktiker“ dastehen. Dass unter diesen Umständen weder Vielfalt noch Gemeinsamkeit gedeihen kann, ist selbstverständlich, denn wo Leistungsvergleich und damit Selektion zum Ziel erkoren werden, steht jeder für sich.

Im nächsten Abschnitt soll der Aspekt des Verlustes von geteilten Erfahrungen in den Fokus genommen werden. Dabei wird die Struktur des engen Rahmens für die Herausbildung von gemeinsamen Erfahrungen im Zusammenhang mit der schulischen Aufgabe der Enkulturation und Sozialisation der Heranwachsenden nachgezeichnet. Es wird gezeigt, dass sowohl Enkulturation als auch Sozialisation nur dann gelingen, wenn Schule auf eine gemeinsame kulturelle Erfahrungsbasis zurückgreifen kann. Dies jedoch stellt sich als Hürde dar, die in Anbetracht der oben beschriebenen Gesellschaftsorientierung nur schwer zu überwinden ist, da Lernsituationen, die von der Idee des Gemeinsamen gespeist werden, durch Effizienz und Standardisierung aus dem schulischen Alltag eher verdrängt werden. In diesem Setting wird die Relation zwischen Standardisierung und Individualismus, die sich in einem Widerspruch offenbart, besonders deutlich: Ohne Gemeinsamkeit ist keine Vielfalt möglich und ohne Vielfalt ist nur Individualismus möglich. So soll im Folgenden auch ein Versuch unternommen werden, das Auseinanderdriften der Bildungswirklichkeit auf eine gemeinsame Plattform zurückzuführen, die im Rahmen der Vermittlung von allgemeingültigen Bezugssystemen ihre Konturen erhält. Der auf den ersten Blick triviale Lösungsvorschlag, der an sich kein bahnbrechendes pädagogisches Novum ist, wird durch das Abbilden der Folgen des Verlustes von sozialen Grundkompetenzen untermauert, die als kulturelle Normen betrachtet werden. In diesem Zusammenhang wird gezeigt, dass in der Vermittlung von allgemeingültigen kulturellen Normen die unterschiedlichen Seiten des Spannungsfeldes Einheit und Vielfalt aufgehoben sind. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, wenn es darum geht, Konzepte zu entwickeln, die erfolgsversprechend in die Schulpraxis implementiert werden sollen. Denn die Betonung nur einer Seite, entweder Einheit, Standardisierung, Normierung oder Differenzierung, Individualisierung, Pluralität, führt an der Substanz der Dialektik Vielfalt und Gemeinsamkeit vorbei und verfehlt die intendierte Wirkung der Konzepte.

1.5 Vom Verlust geteilter Erfahrungen hin zur sozialen Inkompetenz

Die oben beschriebenen Tendenzen der Gesellschaftsorientierung, der immer noch vorherrschenden gleichschrittigen Vorgehensweise im Unterricht und der Standardisierung der Bildung können als Belege für den in der Schule betonten Konkurrenzgedanken, der Hinweise auf den sich in der Grundschule ausbreitenden Individualismus gibt, betrachtet werden. Weitere Indizien für das Phänomen des Individualismus wären solche Ausprägungen wie z. B. ein ichzentrierter Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander, die auf eigene Interessen bezogene Art und Weise Konflikte auszutragen, die abschätzende Art dem Fremden zu begegnen, aber auch ein sozialer Erfahrungsraum, dem es an gemeinsamer Erfahrung mangelt. Gerade das Letztere zeigt sich für ein positives soziales Miteinander als ein wesentlicher Aspekt, der jedoch im Kontext der genannten Tendenzen verlorenzugehen droht. Wie kommt das?

Die einer individualisierten Gesellschaft typische Verschiedenheit in allen Bereichen des menschlichen Lebens, wie die Aufspaltung des kulturellen Rahmens in Subkulturen, die Entstehung von digitalen Parallelwelten, die Pluralität von religiösen Weltanschauungen,¹³⁴ zählen zu den selbstverständlichen Lebensbedingungen des modernen Erwachsenen, die sich auch im Bereich Schule durch das Verschwinden der gemeinsamen Erfahrungsgrundlage abbilden. Diese Tendenz wird in der pädagogischen Literatur im Zusammenhang mit der Thematik der Verinselung des einzelnen Kindes, dem Mangel an sozialer Erfahrung sowie mit der problematischen Persönlichkeitsentwicklung aufgrund von Defiziten im Bereich sozialer Kompetenzen diskutiert.¹³⁵ Dabei wird der nicht zu unterschätzende Stellenwert von gemeinsamen Erfahrungen für Kinder und Jugendliche immer wieder betont. Während erwachsene Personen das natürliche Bedürfnis nach sozialen Netzwerken durch die Erzeugung „neuer soziokultureller Gemeinsamkeiten“¹³⁶ wie z.B. Bürgerbewegungen zu kompensieren versuchen, führt bei Kindern ein Dasein jenseits von „Gemeinsamkeit stiftenden Vorgaben“¹³⁷ nicht nur zum Verlust geteilter kultureller Erfahrungen, sondern auch zum Schwenden wesentlicher sozialer Qualifikationen, in denen die Fähigkeit zu zwischenmenschlichen Beziehungen ihren Ursprung findet.¹³⁸ Dies ist eine Entwicklung, die Schule in ihrem Verständnis als sozialer Ort gefähr-

¹³⁴ Siehe dazu Abschnitt 1.1.

¹³⁵ Vgl.: Bohnsack, F.: Soziales Lernen als Weg zu einer Sozialkultur der Schule. In: Bohnsack, F. / Leber, S. (Hrsg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Grundlagen, Kontroversen, Wege. Weinheim und Basel 1996, S. 18 ff.

¹³⁶ Vgl. Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine Moderne. Frankfurt am Main 1986, S. 206.

¹³⁷ Drieschner, E.: Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden 2007, S. 33.

¹³⁸ Siehe dazu: König, E.: Rechtfertigung und Möglichkeiten des sozialen Lernens. In: Fromm, M. / Keim, W.: Diskussion Soziales Lernen. Baltmannsweiler 1982, S. 43 ff.

det. Denn an keinem anderen Ort sind Heranwachsende in einer solchen Vielzahl anzutreffen wie in der Schule. Deshalb ist Schule dazu prädestiniert, für den Fortbestand und die Weiterentwicklung jener kulturellen Aspekte zu sorgen, die das menschliche Zusammenleben auf der Grundlage gemeinsamer Werte sichern. Die heranwachsende Generation ist in diesem Sinne dazu zu befähigen, die bestehenden Traditionen, Werte und Normen aufzunehmen, zu bewahren und in einer schöpferischen, kreativen Art und Weise weiterzuentwickeln. In diesem Sachverhalt liegt der Teil des gesellschaftlichen Auftrags der Schule begründet, den zu erfüllen sie mit ihrer Aufgabe der Enkulturation verpflichtet ist.¹³⁹ Dass sich Schule diesem Part zu widmen hat, bedarf aus seiner Selbstverständlichkeit heraus keiner zusätzlichen theoretischen Rechtfertigung. Der Aufgabe der Enkulturation gerecht zu werden kann Schule jedoch nur dann, wenn eine gemeinsame kulturelle Erfahrung aller Beteiligten vorliegt. Im Hinblick auf die Tendenzen des Verlustes von Gemeinsamkeit stiftenden Erfahrungen bemerkt Ludwig Duncker, dass unter den Bedingungen einer offenen und pluralistischen Gesellschaft, die den Einzelnen in zunehmender Weise aus den „traditionellen Festlegungen“ entbindet, auch „die gemeinsame Erfahrungsbasis, auf die hin Schule immer konzipiert sein muss“, im Begriff ist, sich aufzulösen. Vor diesem Hintergrund könne die Schule sich nicht mehr auf einen „breiten kulturellen Konsens“ stützen, was die „Frage nach dem Sinn des Lernens [...] zur Frage nach dem Sinn der Schule und ihrer pädagogischen Begründbarkeit“ werden lässt.¹⁴⁰ Diese Radikalität ist im Horizont der gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse nachvollziehbar und verständlich, denn die modernen gesellschaftlichen Konzessionen setzen das Individuelle in Szene und grenzen es gleichzeitig vom Gemeinsamen ab. Dabei entsteht ein Verständnis von Kultur, das mit einer Akkumulation von Einzelkulturen, die das auf der Basis der begrenzten Eigenerfahrung selbsterzeugte individuelle Weltbild widerspiegeln, verglichen werden kann. In diesem Kulturverständnis gibt es keinen Platz für das Typische, Charakteristische und Repräsentative einer Gesellschaft, also für das, das für alle gültig ist, das alle miteinander teilen und das alle miteinander verbindet. In dem Typischen und Charakteristischen liegen kennzeichnende Verhaltensmuster wie Werte, Normen, philosophische und religiöse Vorstellungen aufgehoben. Diese tragen nicht nur die Wiedererkennungsmerkmale einer Gesellschaft, sondern bilden auch die Grundvoraussetzung der Identitätsbildung. Letzten Endes bilden sie das Fundament der gemeinsamen Erfahrungen. Als soziale Wesen können Menschen mit sozialen Abgrenzungen nur bedingt umgehen. Der Mensch bedarf des Gemeinsamen und Verbindenden, das ihm einen Bezugspunkt zu sich selbst, der Gesellschaft und auch der Welt bietet. Für Schule als Sozialisationsinstanz, die Sorge für identitätsstiftende

¹³⁹ Vgl. Duncker, L.: Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule. Langenau - Ulm 1996, S. 32.

¹⁴⁰ Duncker, L.: Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule. Langenau - Ulm 1996, S. 33.

Momente zu tragen hat, sind Elemente des Gemeinsamen und Verbindenden deshalb nicht zu unterschätzen, und dennoch scheint es dafür im pädagogischen Alltag immer weniger Raum zu haben. Die Bedeutung der geteilten Erfahrung im Prozess der Vermittlung von Sozialität hebt auch Duncker hervor, indem er sich dazu wie folgt äußert:

„Pädagogisches Handeln kann nicht gelingen nur im Respekt vor einer sich immer stärker ausdifferenzierenden kulturellen Vielfalt. Genauso erforderlich sind auch Angebote zur Identifikation und zur Ermöglichung von Kommunikation und geteilter Erfahrung. Sozialität muss gestaltet und gefördert werden, was prinzipiell immer auch die Begrenzung individueller Handlungsspielräume einschließt. Integration kann nicht bewältigt werden vor dem Hintergrund einer postmodernen Beliebigkeit, individueller Sinnorientierungen und dem Postulat eines grenzenlosen Relativismus.“¹⁴¹

Im Spiegelbild der von dem modernen Menschen angestrebten Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit¹⁴² erweist sich das Gemeinsame jedoch geradezu verdächtig. In seiner inhaltlichen Mannigfaltigkeit schwingt auch ein Unterton mit, der bei seinem Missverstehen zur Verbreitung von falschen Ideologien, wie z. B. dem Kollektivismus, führen kann.¹⁴³ Das Gemeinsame wird hier aber nicht als politische Festlegung verstanden, die vom Einzelnen eine ideologische Unterwerfung verlangt, sondern als kulturelle Handlungsbasis, die auf Einsicht gründet und die so über den Prozessen sozialer Abgrenzung steht. Das Gemeinsame umfasst jene kulturellen Elemente, die verbindliche Haltungen und für alle geltende Bezugssysteme hervorbringen, welche für die Orientierung in der unüberschaubaren Wirklichkeit unabdingbar sind. Das Gemeinsame bringt Kultur hervor und ist Folge kultureller Handlungen. Dem oben verwendeten Zitat von Ludwig Duncker ist zu entnehmen, dass die Aufgabe der Schülersozialisation im Rahmen des pädagogischen Handelns nur im Kontext des Gemeinsamen realisiert werden kann. Umso wichtiger ist es, dass die Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit der Gesellschaft und mit der Kultur, in der sie leben, nicht vom individualistischen Standpunkt aus geschieht, sondern aus der Perspektive der Allgemeinheit. Der Individualismus hat dort seine Grenzen, wo die soziale Verantwortung für die Allgemeinheit beginnt. Diese Grenze ist vor allem da auszumachen, wo Pluralität in eine Beliebigkeit mündet, wo Sicherheiten und Gewissheiten zerstört werden, was als Umkehrschluss zu einer fundamentalistischen und extremistischen Weltsicht führen kann. Dies ist ein Phänomen der heutigen Zeit, das als Protestform gegen die Welt der Differenz, Heterogenität und Vielfalt, aufzufassen ist. Laut Wolfgang Sander liegt die Ursache für dieses Phänomen nicht zuletzt am „Mangel an verbindlicher Sinnstiftung“, der durch die weltanschauliche, kulturelle und politische Offenheit entsteht. Aber auch an den „Zumutungen der Freiheit“, die

¹⁴¹ Duncker, L.: Kulturen im Plural: Zur dialektischen Rekonstruktion des Kulturbegriffs – Vorbemerkungen zum Kapitel Enkulturation in und um Lernkulturen. In: Hartung, O. u. a.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 173.

¹⁴² Siehe dazu Abschnitte 1.1 - 1.2.

¹⁴³ Dies war auch einst mit dem Begriff der Gemeinschaft der Fall. Durch seine Vereinnahmung von den Nationalsozialisten verlor er damals seine ursprüngliche inhaltliche Bestimmung, und verkam zu einer politisch gesteuerten Anordnung.

keine „verbindliche Wahrheiten mehr kennt und [die] Pluralität zum Programm macht“.¹⁴⁴ Den Ausführungen von Duncker und Sander zufolge kann Schule die Aufgabe der Kultivierung des Gemeinsamen nicht zurückweisen. Aber wie kann es der Schule gelingen, die Schülerinnen und Schüler vor der ausufernden Beliebigkeit zu schützen und gleichzeitig der Vielfalt Raum zu geben? Die Lösung könnte im Brückenschlag zu den Prinzipien gesucht werden, die kulturübergreifend sind und die dennoch den Anspruch der Allgemeingültigkeit in sich tragen. Diese Prinzipien sind im Kontext des sozialen Lernens zu verorten.

Im Folgenden soll ein Ansatz diskutiert werden, der Fähigkeiten in den Fokus nimmt, die auf das Zwischenmenschliche, das gegenseitige Verständnis und die Beziehungsfähigkeit abzielen. Das sind Kompetenzen, die es ermöglichen, dem Anderen zu vertrauen, auf ihn zuzugehen, sich in ihn hineinzusetzen, Situationen aus seiner Perspektive zu betrachten, seine Handlungen zu verstehen, etc.. Diese Fähigkeiten sind sowohl aus der Perspektive der Heterogenität von zentraler Bedeutung, wenn es darum geht, das Eigene, Unverwechselbare zu wahren, eigenen Interessen zu folgen, eine freie Wahl zu haben, als auch aus dem Blickwinkel der Allgemeinheit, wenn es z. B. um die Anerkennung der Rechte der anderen Menschen geht. Die Rede ist hier von sozialen Kompetenzen. Soziale Kompetenzen spielen eine wichtige Rolle in unterschiedlichen Kontexten. Sie stellen an sich eine besondere Form kultureller Werte und Normen da, welche als gemeinsame Basis der zivilisierten Menschheit gelten. Denn hier geht es um nichts Geringeres als um die Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten und dem der Anderen. Um die Einstufung als kulturelle Dimension zu begründen, soll an dieser Stelle vorgreifend auf nur wenige Inhalte der komplexen Kategorie der sozialen Kompetenz eingegangen werden.¹⁴⁵ So zählt zu den strukturellen Dimensionen sozialer Kompetenz neben Kommunikationsfähigkeit (zuhören, sich mitteilen), sozialer Orientierung (eigene Interessen und die der anderen vertreten, Toleranz gegenüber dem Fremden), Verhaltenskontrolle (emotionale Stabilität) vor allem soziale Wahrnehmung, die unmittelbar mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme verbunden ist, die im weiteren Verlauf der Dissertation immer mehr in das Zentrum der Betrachtung rücken wird, und die, wie weiter unten festzustellen ist, auf unterschiedlichen Ebenen auf das gegenseitige Verständnis ausgerichtet ist.¹⁴⁶ Bereits diese noch sehr oberflächliche Beschreibung zeigt, dass soziale Kompetenz in ihrer Mehrdimensionalität eine wichtige kulturelle Errungenschaft der

¹⁴⁴ Sander, W.: Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz. In: Duncker, L. / Sander, W. / Surkamp, C.: Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 26.

¹⁴⁵ Eine fundierte Auseinandersetzung mit der Kategorie der sozialen Kompetenz folgt erst in Kapitel 6.

¹⁴⁶ Siehe dazu Teil II - III dieser Dissertation.

Menschheit ist, die eine Orientierung im Zusammenleben bietet. Mit Hilfe sozialer Kompetenzen, die als subtiles Verhaltenswissen im Inneren des Menschen verankert sind, gehen Menschen aufeinander zu und agieren miteinander. In diesem Sinne steuern soziale Kompetenzen das Verhalten von Personen und reduzieren Verhaltensunsicherheit, was für das Funktionieren einer Gemeinschaft unabdingbar ist. Überall dort, wo das Bedürfnis der Menschen nach Autonomie auf der einen Seite und nach sozialer Eingebundenheit auf der anderen Seite entsteht, haben die sozialen Kompetenzen eine tragende Rolle.

Das unter den Bedingungen gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse mehr denn je aktuelle Thema des sozialen Lernens¹⁴⁷ droht jedoch durch die Betonung von Kompetenzen, die bildungspolitisch gesetzt und zukunftsrelevant sind, leicht in den Hintergrund pädagogisch-didaktischer Bemühungen zu geraten und so einer Entwicklung Vorschub zu leisten, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sich Egozentrismus, Egoismus und Individualismus zunehmend mehr ausbreiten und so die Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern bestimmen. Ohne die Fähigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen, stagniert jedoch nicht nur der Sozialisationsprozess der Kinder, auch die Entwicklung der Fähigkeit, „sich zum Subjekt seines Selbstbezugs und seines Bezugs zur Welt und zu den anderen zu machen“¹⁴⁸ wird gehemmt, um es mit André Gorz zu verdeutlichen. Auf diese Weise gerät Schule in ein Spannungsfeld, das sich aus nicht notwendig konkurrierenden Konzepten des individuellen und sozialen Lernens ergibt. Vor diesem Hintergrund fordert Maria Fölling-Albers, dass „...der Individualisierungsanspruch [...] mit dem sozialen Anspruch [...] [in Einklang gebracht werden muss.]“¹⁴⁹ Es gilt nun, den Gegensatz von „Vielfalt und Gemeinsamkeit“¹⁵⁰ so einzufangen, dass er in einer Grundschule der Heterogenität fruchtbar genutzt werden kann. Dieser Gegensatz wird von Ansprüchen wie Selbstbestimmung und Autonomie auf der einen Seite, gegenseitigem Verständnis, Kooperationsbereitschaft und Solidarität auf der anderen Seite getragen. Der Erfolg der Symbiose zwischen Vielfalt und Gemeinsamkeit hängt nun davon ab, inwieweit Schule es schafft, diese Gegensätze in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen und dabei den gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht zu wer-

¹⁴⁷ Siehe dazu: Bolscho, D.: Grundschule und soziales Lernen. Braunschweig 1977. Siehe auch: Petillon, H.: Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt am Main 1993. Beck, G. / Scholz, G.: Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule. Reinbeck bei Hamburg, 1995.

¹⁴⁸ Gorz, A.: Die entzauberte Arbeit. In: Beck U. (Hrsg.): Generation Global. Ein Crashkurs. Frankfurt am Main 2007, S. 218.

¹⁴⁹ Fölling-Albers, M.: Veränderte Kindheit. Neue Aufgaben für die Grundschule. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. Weinheim und Basel 1991, S. 62.

¹⁵⁰ Siehe dazu Schmitt, R. (Hrsg.): Grundschule – Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit. Frankfurt am Main. Grundschulverband 2000.

den. Vielfalt und Gemeinsamkeit stehen als pädagogisches Konstrukt in einer dialektischen Beziehung zueinander und werden als solches von ihrer Wechselseitigkeit getragen. Es ist die Wechselseitigkeit, die als Verknüpfungspunkt zwischen den genannten gegensätzlichen Ansprüchen fungieren kann, vorausgesetzt, man gibt ihr Raum, um sich zu entfalten. Die Wechselseitigkeit als verbindendes Element spiegelt sich u. a. auch in der Zwischenmenschlichkeit wider, dort, wo Handlungen auf der Basis des gegenseitigen Verständnisses erfolgen, aus Einsicht und aus sozialer Notwendigkeit heraus. Wo Menschen von sich selbst und ihren individuellen Interessen absehen können, sind Autonomie und Gemeinsinn gleichzeitig angesprochen. Autonomie kann nicht gelehrt werden, sie kann nur durch Bindungen zu anderen Personen hervorgerufen werden.¹⁵¹

Analytisch betrachtet, erfährt in diesem Zusammenhang das soziale Lernen in der Schule eine Aufwertung gegenüber der Wissensvermittlung. Denn so gesehen, scheint nichts wichtiger zu sein, als das "Überleben aller menschlichen Gesellschaften" zu sichern, das von der Entwicklung sozialer Fähigkeiten abhängt,¹⁵² um es erneut mit Wolfgang Sander auszudrücken. Nur scheint das soziale Lernen im Kontext wirtschaftlicher Anforderungen an die Schule seine Konjunktur verloren zu haben, da Schule, wie bereits oben beschrieben, sich immer mehr dem Weg der Leistung, Effizienz und Normierung hinwendet. Dabei wird übersehen, dass soziale Beziehungen nicht nur die Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler mitbestimmen, sondern auch einen enormen Einfluss auf die Lernmotivation haben.¹⁵³

An dieser Stelle soll die Diskussion um soziale Kompetenzen als Bindeglied in der Dialektik Vielfalt und Gemeinsamkeit unterbrochen werden, um sie jedoch in dem Abschnitt 6.4 in neuen Zusammenhängen präziser zu entfalten. Es bedarf einer genauen Betrachtung des Paradigmas der sozialen Kompetenz und ihrer unterschiedlichen Dimensionen, um ihre Funktion im Spannungsverhältnis Vielfalt und Gemeinsamkeit zu begründen. Hier soll nun eine Brücke zum Ausgangspunkt der Dissertation geschlagen werden, nämlich zu den Prozessen der gesellschaftlichen Individualisierung. Im Abschnitt 1.1 wurden u.a. die negativen Auswirkungen der Individualisierungstendenzen auf die Individuen dargelegt, ohne dabei spezifisch auf Kinder im Grundschulalter einzugehen. Dies soll nun im nächsten Abschnitt verdeutlicht werden. Im Zusammenhang mit der schwin-

¹⁵¹ Vgl. Gorz, A.: Die entzauberte Arbeit. In: Beck U. (Hrsg.): Generation Global. Ein Crashkurs. Frankfurt am Main 2007, S. 218.

¹⁵² Siehe dazu: Sander, W. Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz. In: Duncker, L. / Sander, W. / Surkamp, C.: Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 27.

¹⁵³ Mehr dazu entnehme Kapitel 3 und Abschnitt 5.4.

denden Basis für gemeinsame Erfahrungen und vor dem Hintergrund des engen Rahmens für die Vermittlung von sozialen Kompetenzen gilt es im folgenden Abschnitt, das Konstrukt der gesellschaftlichen Individualisierung im Spektrum der Sozialisationsforschung zu analysieren. Auf diese Weise sollen Befunde zum Einfluss von Individualisierungstendenzen auf das Verhalten von Kindern zusammengetragen und betrachtet werden. Die Vermutung der schwindenden sozialen Fähigkeiten bei Kindern und des sich immer mehr einstellenden Individualismus soll dabei weiter verfolgt und belegt werden.

1.6 Das Konstrukt der Individualisierung in der Sozialisationsforschung

„Jeder Mensch muss sich über den Sinn des Lebens klar werden, was heißt, er muss ein Verständnis von sich selbst als Teil einer Gemeinschaft entwickeln - da dieses Verständnis über Sprache hergestellt wird und Sprache immer schon ein Gemeinschaftsprodukt ist, so ist auch das Individuum nicht ohne Bezug auf andere zu denken - und [das Individuum] muss sein Handeln auf die (moralischen) Anforderungen der Gemeinschaft orientieren – sich sozialisieren.“¹⁵⁴

Vor dem Hintergrund der weiter oben dargestellten Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge (Individualisierung der Gesellschaft – Individualismus – Verlust von gemeinsamen Erfahrungen) führt dieses Zitat das Spannungsverhältnis zwischen Vielfalt und Gemeinsamkeit im Horizont der Gemeinschaft als einer unabdingbaren Sozialisationsinstanz besonders ausdrucksvoll vor Augen. Wie in weiteren Ausführungen zu zeigen ist, haben die Prozesse der gesellschaftlichen Individualisierung auf die Sozialisation von Kindern, gerade was den Aspekt der gemeinsamen Erfahrungen angeht, eine enorme Auswirkung. Es ist grotesk, aber Individualisierung lässt die pädagogisch ausgerichtete Betrachtung der Gemeinschaft und des Gemeinsamen im Hinblick auf Sozialisationsfragen als zentral erscheinen.¹⁵⁵

Im Folgenden sollen Rechercheergebnisse in Bezug auf die veränderten Sozialisationsbedingungen von Kindern, die mit gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen in Verbindung stehen, dargestellt werden. In der Sozialisationsliteratur werden diese hauptsächlich im Kontext des Wandels von Kindheit beschrieben, wozu bereits eine Vielzahl von Arbeiten vorliegt.¹⁵⁶ Bei den folgenden Darstellungen gilt jedoch zu berücksich-

¹⁵⁴ Faulisch-Wieland, H.: Individuum und Gesellschaft. Sozialisierungstheorien und Sozialisationsforschung. Oldenburg 2000, S. 36.

¹⁵⁵ An dieser Stelle wären Darstellungen zu den unterschiedlichen Modellen der Persönlichkeitsentwicklung und die Rolle der Gemeinschaft dabei wichtig. Um den Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht zu sprengen, wird auf entsprechende wissenschaftliche Literatur verwiesen. Siehe dazu: Faulisch-Wieland, H.: Individuum und Gesellschaft. Sozialisierungstheorien und Sozialisationsforschung. Oldenburg 2000, S. 38 ff.

¹⁵⁶ Vgl. Faulisch-Wieland, H.: Individuum und Gesellschaft. Sozialisierungstheorien und Sozialisationsforschung. Oldenburg 2000, Faust-Siehl, G. u. a. (Hrsg.): Kinder heute – Herausforderungen für die Schule.

tigen, dass sich die Sozialisationsforschung gegenwärtig in einer Umbruchsphase befindet. Immer mehr rückt man von dem klassischen Paradigma der Sozialisationsforschung ab und wendet sich dem neuen, das eine größere Nähe zu der Kindheitsforschung aufweist, zu. Diese Neuausrichtung lässt sich an einem Perspektivenwechsel auf „die Kinder“ und „die Kindheit“ festmachen. Während die Sozialisationsforschung im herkömmlichen Stil die Welt der Kinder durch die Augen der Erwachsenen darstellt, versucht die Kindheitsforschung, kindheitsrelevante Themen durch den Blickwinkel der Betroffenen, also der Kinder darzustellen, wobei häufig auf Ergebnisse aus der klassischen Sozialisationsforschung Bezug genommen wird. Die Perspektive der Sozialisationsforschung geht von der Annahme aus, dass die Entwicklung der Kinder von den Bedingungen ihres Aufwachsens abhängig ist. Die Kindheitsforschung betont die aktive Rolle der Kinder, die darin besteht, die Umwelteinflüsse subjektiv zu verarbeiten und durch eigene Handlungen die eigene Entwicklung und die Umwelt selbst aktiv zu beeinflussen. In der Fachliteratur überlagern sich die Ansätze der Sozialisationsforschung und die der Kindheitsforschung. Bei den folgenden Darstellungen wird grundsätzlich der Begriff Sozialisationsforschung verwendet, da hier zum einen Ergebnisse aus beiden Linien ihre Verwendung finden und zum anderen wird hier von der Annahme ausgegangen, dass die von den Kindern als „aktive Akteure“¹⁵⁷ mitgestaltete Umwelt eine unmittelbare Auswirkung auf ihre eigene Entwicklung hat.

Betrachtet man den in der Sozialisationsforschung gültigen Sozialisationsbegriff, so wird der Einfluss der individualisierten Lebensbedingungen auf die soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sehr deutlich. Im Allgemeinen werden mit Sozialisation Prozesse des Hineinwachsens des Menschen in eine Gesellschaft beschrieben. In der Sozialisationsforschung ist man sich jedoch über die Begrenztheit einer einzelnen fachwissenschaftlichen Perspektive einig und geht deshalb von einem integrierten Sozialisationsbegriff aus.¹⁵⁸ Um die hochkomplexen Sozialisationsprozesse näher zu definieren,

Frankfurt am Main 1992. Föllig-Albers, M.: Veränderte Kindheit. Neue Aufgaben für die Grundschule. In: Haarmann Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. Weinheim und Basel 1991, S. 52-64. Gansen, P.: Kindheitsforschung in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Hartung, O. u. a. Hrsg.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 179-191. Rolff, H.-G. / Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim und Basel 1990. Postman, N.: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt am Main 1992.

¹⁵⁷ Föllig-Albers, M.: Kinder und Kompetenzen – Zum Perspektivenwechsel in der Kindheitsforschung. In: Heinzl, F.: Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Grundschulverband. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main 2010, S. 10.

¹⁵⁸ Vgl. Manz, W.: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische, psychologische und soziologische Aspekte schulischer Sozialisation. München 1980, S. 9 ff.

wird deshalb die wechselseitige Beeinflussung der Fachrichtungen Soziologie, Psychologie, Anthropologie, Pädagogik in den Sozialisationsbegriff einbezogen.¹⁵⁹ Seit der Einführung des Modells der „produktiven Realitätsverarbeitung“ durch Klaus Hurrelmann, das auf der dialektischen Beziehung zwischen Individuum und gesellschaftlich vermittelter Realität aufbaut, hat sich in der Sozialisationsforschung ein Sozialisationsbegriff etabliert, der die aktive Rolle des Individuums betont. Das Individuum ist zugleich Ergebnis gesellschaftlicher Einflüsse, aber auch Gestalter der Gesellschaft. Sozialisation bezeichnet demnach einen „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt.“¹⁶⁰ Dieser Begriff akzentuiert den unvermeidlichen gesellschaftlichen Einfluss auf das Individuum und macht gleichzeitig seine konstruierende Rolle deutlich. Auf der einen Seite konstruieren die Individuen ihre soziale Umwelt durch ihre eigenen Handlungen und auf der anderen Seite agieren sie dann in der entstandenen sozialen Realität. Besonders deutlich wird dieses Verhältnis, wenn man die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen der Individualisierung unter die Lupe nimmt.¹⁶¹ Denn hier dominiert die sozialisationstheoretische Einsicht, dass „...die Realität, bzw. Realitätserfahrung besonders in der Kindheit konstitutiv und qualitativ bestimmend für die Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit ist...“¹⁶²

¹⁵⁹ Auf Darstellungen einzelner Sozialisationstheorien wird an dieser Stelle verzichtet. Informationen über die Entwicklung der Sozialisationsforschung, die unterschiedlichen Sozialisationsbegriffe und über den Einfluss von psychologischen Theorien, wie der Lerntheorie, der Psychoanalyse und der Entwicklungstheorie sowie über den Einfluss von soziologischen Theorien, wie der Systemtheorie, der Handlungstheorie und der Gesellschaftstheorie auf den heute gültigen Sozialisationsbegriff, entnehme: Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. 7. Aufl., Weinheim und Basel 2001.

¹⁶⁰ Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. 7. Aufl., Weinheim und Basel 2001, S. 65.

¹⁶¹ Im Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit stehen Kinder im Grundschulalter. Also sollen sich auch die folgenden auf die Sozialisation bezogenen Ausführungen auf diese Zielgruppe beziehen. In der Sozialisationsliteratur ist in diesem Zusammenhang jedoch nicht immer klar, welche Altersgruppe gemeint ist. Denn in der Regel ist von der Sozialisation von „Kindern und Jugendlichen“ die Rede, was eine breite Altersspanne umfasst. Was speziell Grundschulkindern betrifft, so ist der Altersbereich der mittleren Kindheit, also das Alter zwischen 7 und 10 Jahren, am wenigsten erforscht. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Sozialisation der Kinder in diesem Alter von der sozialen Lage ihrer Eltern abhängig ist und dass dieser Altersbereich noch zur Kindheit gehört, die, wie Hans-Joachim Busch treffend bemerkt, schlecht „mittelbar“ und „schwer zugänglich“ ist. Deshalb ist es oft so, dass, wenn sozialisationstheoretisch über Kinder gesprochen wird, meist über Eltern die Rede ist, über deren Handlungsformen, Umweltbedingungen, Klassen- und Lebenslagen. Man erforscht die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern über die soziale Lage der Eltern, auf die wiederum über statistische Daten geschlossen wird. Busch weist auf die „zweifelhafte Zuverlässigkeit eines solchen Erkenntnisgewinns“ hin, was er auch als Ursache dafür sieht, dass „wir auch heutzutage wenig über Kindheit wissen.“ Vgl. Busch, H.-J.: Kindheit am Ende oder Kindheit ohne Ende. In: Geulen, D. (Hrsg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. 2. Aufl. Weinheim 1994, S. 25. Dieses Bild bestätigt sich insbesondere dann, wenn man versucht, eine Recherche über die Sozialisation von Grundschulkindern vor dem Hintergrund von Individualisierungsprozessen durchzuführen. In diesem Bereich lassen sich vielfältige empirisch belegte Befunde in Bezug auf die Sozialisation von Jugendlichen oder Kindern in der späten Kindheit (11.-14. Lebensjahr) finden, aber nur wenige für den Bereich der mittleren Kindheit. Hier macht man sich gerne ein Bild über die Kindersozialisation, indem man statistische Daten über Scheidungsraten der Eltern, Ein-Kind-Familien, Ein-Elternfamilien, den elterlichen Bildungsgrad, elterliche Berufstätigkeit, außerfamiliäre Kinderbetreuung etc. anschaut. Anders stellt sich das Bild in der Kindheitsforschung da. In diesem Bereich hat man mittlerweile Forschungsmethoden entwickelt, welche es ermöglichen, die unmittelbare Sicht der Kinder auf das Geschehen um sie herum zu ermitteln und auszuwerten.

¹⁶² Geulen D.: Einführung. In: Geulen, D. (Hrsg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. 2. Aufl. Weinheim 1994, S. 9.

Um die zahlreichen Ergebnisse der Sozialisationsforschung im Hinblick auf die Individualisierungstendenzen einzugrenzen, sollen nachfolgend lediglich die Befunde eine Erwähnung finden, die Auskunft über Zusammenhänge zwischen Individualisierungsprozessen, Sozialisationsbedingungen und dem sozialen Verhalten von Kindern geben. Eine systematische Untersuchung der heterogenen Lebensbedingungen der Kinder, die sich in einer Vielfalt von kindlichen Lebenswelten widerspiegeln, kann hier nicht geleistet werden, deshalb ist der Anspruch dieses Kapitels, Trends und Entwicklungsrichtungen einzufangen, die in der Sozialisationsforschung aktuell diskutiert werden. Die in Kapitel 1.1 dargelegten Erkenntnisse im Hinblick auf die Individualisierungsgesellschaft bilden den Rahmen der folgenden Darstellungen von Sozialisationsbedingungen der Kinder im Grundschulalter.

In der Sozialisationsforschung wird das Konstrukt der Individualisierung vor dem Hintergrund der Auswirkungen der zunehmenden Pluralisierung, Heterogenität und Autonomie in der Erwachsenenwelt auf Kinder und Jugendliche charakterisiert. Man spricht in diesem Zusammenhang von einer veränderten Kindheit, die für Eltern und Pädagogen, vor allem aber für die Kinder selbst eine Herausforderung darstellt.¹⁶³ Der Anspruch der Eltern auf Selbstverwirklichung und auf finanzielle Unabhängigkeit, die daraus resultierende Notwendigkeit, sich den wechselnden Bedingungen des Arbeitsmarktes anzupassen, gehen Hand in Hand mit einer veränderten Familienplanung, Familiengröße und Familienstruktur. Die Diskrepanz zwischen dem Bedürfnis der Kinder nach Kontinuität und sicheren sozialen Bindungen und der zunehmenden Flexibilisierung der Eltern auf allen Ebenen ihrer Existenz steht im Mittelpunkt der kritischen Betrachtung der Kindersozialisation unter den Bedingungen der Individualisierung. Solche Aspekte der veränderten Kindheit, wie Vollzeitbeschäftigung beider Elternteile und die daraus entstandene Notwendigkeit der Nachmittagsbetreuung, Aufwachsen als Einzelkind, Aufwachsen als Scheidungskind, Aufwachsen in einer Ein-Eltern-Familie, verändertes Freizeitverhalten, das durch eng aufeinander folgende Termine in Einrichtungen wie Musik-, Tanz- und Kunstschule oder in Sportvereinen gekennzeichnet ist, die enorme Ausbreitung diverser Medien, die einen Einfluss auf das Spiel-, Kommunikations- und Sozialverhalten der Kinder und Jugendlichen ausüben, markieren Eckpfeiler der immer komplexer werdenden Lebenswelt der Kinder, welche die individualisierten Sozialisationsbedingungen ausmachen.¹⁶⁴

¹⁶³ Siehe dazu: Rolff, H.-G./Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim und Basel 1990. Bohnsack, F.: Soziales Lernen als Weg zu einer Sozialkultur der Schule. In: Bohnsack, F. / Leber, S. (Hrsg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Grundlagen, Kontroversen, Wege. Weinheim und Basel 1996, S. 20 ff. Liegle, L.: Hat sich Kindheit verändert oder sie im Begriff zu verschwinden? In: Hartinger, A. / Bauer, R. / Hitzler, R.: Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung. Klinkhardt 2008, S. 23 - 31.

¹⁶⁴ Vgl. Zimmermann, P.: Grundwissen Sozialisation. Stuttgart 2000, S. 87 ff.

Im Allgemeinen lassen sich drei Bereiche der veränderten Kindersozialisation isolieren. Dazu zählen die Familie, die Schule und das Freizeitverhalten von Kindern. Der je einzelne Bereich wird in sich vielfach differenziert, so dass auch hier nur ausgewählte Aspekte dargestellt werden können. Übereinstimmend wird die Familie als die einflussreichste Sozialisationsinstanz bezeichnet. Hier wird untersucht, wie sich das innere Milieu der Familie auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder auswirkt. Als eine der entscheidendsten Veränderungen in Bezug auf die Familie wird in der Sozialisationsforschung „der Wandel privater Lebensformen“ konstatiert, der mit neuen Familienformen einhergeht.¹⁶⁵ In diesem Zusammenhang ist im Zuge der Individualisierung aufgrund der neuen Frauenrolle und der veränderten Arbeitsbedingungen eine abnehmende Heiratsneigung, eine zunehmende Ehescheidung und eine dementsprechend steigende Zahl der „Ein-Eltern-Familien“ zu verzeichnen. Ebenfalls hat die Zahl der unverheiratet zusammenlebenden Paare zugenommen,¹⁶⁶ sowie die Anzahl der Familien mit nur einem Kind.¹⁶⁷

Als großer Sozialisationsfaktor wird in der Sozialisationsforschung das Aufwachsen in einer „Ein-Eltern-Familie“ diskutiert. Ob sich dies jedoch positiv oder negativ auf die Kindersozialisation auswirkt, ist laut Peter Zimmermann nicht ausreichend erforscht und die Ergebnisse, die vorzufinden sind, seien anzuzweifeln, da sie über „testartige Prozeduren oder über Befragungen der Mütter“ erlangt wurden. Auch darüber, was die Folgen des Aufwachsens als Einzelkind angeht, gibt es keine eindeutigen Ergebnisse. „Man kann nicht sagen, dass ihre Situation [die Situation der Kinder] besser oder schlechter ist; sie ist zunächst anders.“¹⁶⁸ Jedoch gibt Sabine Walper an, dass die Funktion der Geschwister als „Spiel- und Kooperationspartner, als Übungspartner zur Austragung von Rivalitäten und Konflikten“ von großer Bedeutung ist.¹⁶⁹ Auch Heike de Boer belegt, dass die Entwicklung des sozialen Verhaltens von den Möglichkeiten, sich mit Gleichaltrigen verständigen zu können, abhängt. „Damit ist auch entscheidend, ob Kinder und Jugendliche z. B. mit Geschwistern aufwachsen,“¹⁷⁰ so de Boer. Was den Aspekt der Sozialisation von Scheidungskindern betrifft, so finden sich auch hier keine übereinstimmenden An-

¹⁶⁵ Vgl. Hurrelmann, K. u. a.: Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Auflage, Weinheim und Basel 2015, S. 365.

¹⁶⁶ Vgl. Geulen D.: Einführung. In: Geulen, D. (Hrsg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. 2. Aufl. Weinheim 1994, S. 11.

¹⁶⁷ 2012 lebte in 42 Prozent der Familien nur ein Kind im Haushalt. Vgl. Hurrelmann, K. u. a.: Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Auflage, Weinheim und Basel 2015, S. 379.

¹⁶⁸ Zimmermann, P.: Grundwissen Sozialisation. Stuttgart 2000, S. 96.

¹⁶⁹ Vgl. Walper, S. u. a.: Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, K. u. a.: Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Auflage, Weinheim und Basel 2015, S. 381.

¹⁷⁰ De Boer, H.: „Weil Freunde wichtig sind“- Gleichaltrige, Freundschaft und Schule. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten. Frankfurt am Main, S. 108.

gaben. Ein Scheitern der elterlichen Ehe kann noch nach 15 Jahren die eigenen Beziehungen der Kinder dominieren.¹⁷¹ Dies ist jedoch nicht zwangsläufig der Fall, sondern hängt von solchen Faktoren wie dem Kontakt zum getrenntlebenden Elternteil oder von elterlichen Konflikten vor, während und nach der Trennung ab.¹⁷² Hans-Joachim Busch versucht den Auswirkungen der veränderten Familiensituation auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern über einen anderen Weg auf die Spur zu kommen. Er konstatiert, dass sich Kinderpsychotherapeuten über eine „steigende Tendenz zu psychischer Krankheit“ und „Verhaltensauffälligkeiten“ bei Kindern beklagen. Zu den Hauptursachen dieser Phänomene werden u. a. „zerrüttete Familienverhältnisse“ und „soziale Isolation“ gezählt. „Das Zunehmen von Ein-Kind-Familien fördere Kontaktarmut“ und diese wirke sich negativ auf das Sozialverhalten von Kindern aus, da Kinder unter Bedingungen sozialer Isolation nur begrenzte Möglichkeiten haben, sich darin zu üben.¹⁷³ Dies stimmt mit den oben aufgeführten Angaben von Sabine Walper zur Bedeutung des Aufwachsens mit Geschwistern überein. Gleiches bestätigt auch eine Studie von Kürthy aus dem Jahr 1988. In seiner Studie findet Kürthy heraus, dass Einzelkinder im Vergleich zu Kindern, die mit Geschwistern aufwachsen, insgesamt „selbstständiger, idealistischer, aufgeschlossener, [...] aber auch streitsüchtiger und egoistischer...“¹⁷⁴ erscheinen.

Eine herausragende Rolle in der Kindersozialisation spielen Eltern-Kind-Beziehungen. Diese werden in der Individualisierungsgesellschaft vom ökonomischen Status des Kindes bestimmt.¹⁷⁵ Laut Helmut Wintersberger findet hier eine „Sentimentalisierung der Kindheit“ statt. Denn durch die „Einsicht in die biologische Reproduktion“ sind Kinder in den meisten Fällen Ergebnisse einer bewussten Entscheidung und „dienen der Selbstverwirklichung“ ihrer Eltern. In diesem Sinne werden Kinder zu „Konsumgütern“. Dieser

¹⁷¹ Zimmermann, P.: Grundwissen Sozialisation 2000, S. 98. Zimmermann kommt zu diesem Ergebnis vor dem Hintergrund einer Längsschnittstudie zur Sozialisation von Scheidungskindern von Wallerstein / Blakeslee aus dem Jahr 1989, die mit Kindern aus Familien der Mittelschicht durchgeführt wurde. Er weist deshalb darauf hin, dass aus dieser Studie nicht ersichtlich ist, welche Erfahrungen Kinder anderer Sozial-schichten machen.

¹⁷² Vgl. Walper, S. u. a.: Sozialisation in der Familie. In Hurrelmann, K. u. a.: Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Auflage, Weinheim und Basel 2015, S. 377.

¹⁷³ Busch, H.-J.: Kindheit am Ende oder Kindheit ohne Ende. In: Geulen, D. (Hrsg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. 2. Aufl. Weinheim 1994, S. 27.

¹⁷⁴ Entnommen in: Zimmermann, P.: Grundwissen Sozialisation. Stuttgart 2000, S. 96.

¹⁷⁵ Vgl. Wintersberger, H.: Generationale Arbeits- und Ressourcenteilung. Die Evolution der Kindheit aus ökonomischer Perspektive. In: Hengst, H. / Zeiher, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden 2005, S. 181-200. Wintersberger bestimmt mehrere Stufen der ökonomischen Evolution der Kindheit, die er von der gesellschaftlichen Entwicklung abhängig macht: Agrargesellschaft – Kinder als Arbeitskraft im eigenen Haushalt, frühe Industriegesellschaft – Kinder als Arbeitskraft in der Industrie zur Kapitalerwirtschaftung, entwickelter Kapitalismus – verschulte Kindheit: Kinder als gesellschaftliche Reproduktionseinheiten, moderne Gesellschaft – Kinder als Konsumgüter. Wintersberger gibt der modernen Gesellschaftsform keine konkrete Benennung. Im Sinne der Darlegungen in Abschnitt 1.1 wird diese von mir als Individualisierungsgesellschaft bezeichnet.

Status hat unmittelbare Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung, die Ulrich Beck folgendermaßen umreißt:

„Einerseits wird das Kind Hindernis im Individualisierungsprozess. Es kostet Arbeit, Geld, ist unberechenbar, bindet an und würfelt die sorgfältig geschmiedeten Tages- und Lebenspläne durcheinander. Mit seinem Erscheinen entwickelt und perfektioniert das Kind seine Diktatur der Bedürfnisse und zwingt mit der nackten Gewalt seiner Stimmbänder und dem Leuchten seines Lächelns den Eltern seinen kreatürlichen Lebensrhythmus ab. [...] Das Kind wird zur letzten verbleibenden, unaufkündbaren, unaustauschbaren Primärbeziehung. Partner kommen und gehen. Das Kind bleibt. [...] Das Kind wird zur letzten Gemeinsamkeit.“¹⁷⁶

Peter Zimmermann kennzeichnet die Eltern-Kind-Beziehung unter Bedingungen der Individualisierung mit „Kindzentrierung“. Für die Kindersozialisation hat das einen langen Ablösungsprozess der Kinder von den Erwachsenen zur Folge, wodurch eine verzögerte Selbstständigkeit des Kindes eintritt.¹⁷⁷ Auf der anderen Seite der „Kindzentrierung“ steht die Erwerbstätigkeit der Eltern, insbesondere der Mutter, welche mit einer außerfamilialen Betreuung der Kinder verbunden ist. So ist nach Hurrelmann für die Kindheit in der Individualisierung ein „...stark reglementierter Tagesablauf, der in organisierter Form in speziellen Institutionen abläuft...“,¹⁷⁸ typisch. Dadurch steigen die Anforderungen an die Kinder nach einem hohen Maß an Selbstorganisation, dem sie zum Teil noch nicht gewachsen sind. In den Institutionen selbst wiederum befinden sich die Kinder unter sozialer Kontrolle, welche die Möglichkeiten des selbstständigen Handelns bis aufs Minimum eingrenzen. Denn die vorgefertigten Spiele, die durchgeplanten Unterhaltungsangebote reduzieren die Freiräume, in welchen selbstständiges Handeln, spontanes Reagieren, kreatives Gestalten ausprobiert werden kann. Diese Elemente jedoch erweisen sich als grundlegend, wenn es um den Erwerb sozialer Kompetenzen im Kindesalter geht; dementsprechend hemmend wirkt sich ihr Fehlen auf die Aneignung sozialer Verhaltensweisen aus.¹⁷⁹ Eine veränderte Position des Kindes den Eltern gegenüber ist ein weiterer Aspekt von Eltern-Kind-Beziehungen unter den Bedingungen der individualisierten Gesellschaft. Aus der untergeordneten Position wechselt das Kind in die Position eines gleichberechtigten „Gegenübers“.¹⁸⁰ Dies resultiert aus der Ansicht, dass Erziehung nicht auf Befehlen und Gehorchen abzielt, sondern auf Verhandeln. Regeln, Normen und Grenzen werden nicht mehr von den Eltern bestimmt, sondern mit dem Kind ausgehandelt, wodurch ein „Normpluralismus“ entsteht. Die Vermittlung von einheitlichen Werten und Normen obliegt sozialen Institutionen, wie z. B. der Schule. Die Position des Kindes als das „Gegenüber“ relativiert sich jedoch, wenn Eltern die für Individuen in der individualisierten Gesellschaft typische Selbstbezogenheit¹⁸¹ hervorkehren und den Anspruch auf Selbstverwirklichung als Lebensziel betrachten. In diesem Zusammenhang

¹⁷⁶ Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine Moderne. Frankfurt am Main 1986, S. 193 f.

¹⁷⁷ Vgl. Zimmermann, P. Grundwissen Sozialisation. Stuttgart 2000, S. 90 f.

¹⁷⁸ Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. 7. Aufl., Weinheim und Basel 2001, S. 247.

¹⁷⁹ Vgl. Rolff, H.-G. / Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim und Basel 1985, S. 104.

¹⁸⁰ Vgl. Schweizer, H.: Soziologie der Kindheit. Wiesbaden 2007, S. 128.

¹⁸¹ Siehe dazu Abschnitt 1.1.

weist Klaus Hurrelmann darauf hin, dass „... der angewandten Sozialisationsforschung die Aufgabe [zukommt], realistische Wege aufzuzeigen, wie Kinder vor den Übergriffen ihrer Eltern geschützt werden können, zugleich aber eine zuverlässige und emotional sichere Beziehung zu erwachsenen Betreuungspersonen aufbauen können.“ Denn „Un-eigennützigkeit“, „Zurückstellen von Ansprüchen an Karriere und Beruf“, „Ausbalancie-rung der Ansprüche des Lebenspartners und der eigenen Person“ gehören nicht zu den typischen Mustern der Familienbildung in einer individualisierten Gesellschaft, wodurch die Interessen und Bedürfnisse der Kinder zu kurz kommen.¹⁸² Wenn Eltern jedoch das eigene Ziel der Selbstverwirklichung verfehlen, kommt es mitunter zu einer Verlagerung der eigenen Ziele auf die Kinder, wobei Eltern hohe Ansprüche an ihre Kinder in den Bereichen Bildung und Erziehung stellen. In diesem Zusammenhang sprechen Sozial-wissenschaftler von der „Protoprofessionalisierung der Elternrolle“,¹⁸³ also von der Über-nahme von professionellen Aufgaben durch Eltern, wie z. B. den Aufgaben von Erziehern oder Lehrern.

Der Sozialisation durch die Schule, in der Heranwachsende die Möglichkeit erhalten, Kontakt zu Gleichaltrigen herzustellen, wird in der Sozialisationsforschung eine beson-dere Bedeutung beigemessen. Denn „...es gilt als sichere Erkenntnis, dass Beziehungen zu Gleichaltrigen im Verlauf der Kindheit bis zur Jugend einen positiven Einfluss auf die Sozialkompetenz Heranwachsender nehmen.“¹⁸⁴ Eine sozialisationstheoretische Be-trachtung von Schule überschreitet die pädagogisch-didaktische Perspektive und nimmt die Institution als ein „komplexes soziales Erfahrungsfeld in den Blick“. Dabei wird betont, dass soziale Erfahrungen aller Art (Hierarchie, Konkurrenz, Solidarität, Anerkennung, etc.) für die Sozialisation von Kindern den gleichen Stellenwert haben wie der Erwerb von Fachwissen.¹⁸⁵ Was den Bereich der mittleren Kindheit angeht, also die Phase der Grundschulzeit, so ist diese für die kindliche Entwicklung insofern wichtig, als die Kinder hier ihre Fähigkeiten zu sozialen Kontakten immer mehr ausdifferenzieren. Freund-schaftskonzepte stabilisieren sich und entwickeln sich vom „anlassbezogenen Spiel“ zu einer „prinzipiellen sozialen Beziehung“.¹⁸⁶ Auch bilden sich hier erste Cliquen, die sich nach solchen sozialen Kategorien wie Geschlecht, Interesse (z. B. Sammelleidenschaf-ten) oder Freizeitaktivitäten (z. B. Fußball) unterscheiden.¹⁸⁷ Auch diese dienen nicht

¹⁸² Vgl. Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. 7. Aufl., Weinheim und Basel 2001, S. 250-251.

¹⁸³ Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main 2009, S. 153.

¹⁸⁴ Reinders, H.: Sozialisation in der Gleichaltrigengruppe. In: Hurrelmann, K. u. a.: Handbuch Sozialisati-onsforschung, 8. Auflage, Weinheim und Basel 2015, S. 404.

¹⁸⁵ Vgl. Horstkemper, M. / Tillmann, K.-J.: Sozialisation in der Schule. In: Hurrelmann, K. u. a.: Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Auflage, Weinheim und Basel 2015, S. 437.

¹⁸⁶ Vgl. Reinders, H.: Sozialisation in der Gleichaltrigengruppe. In: Hurrelmann, K. u. a.: Handbuch Sozialisati-onsforschung, 8. Auflage, Weinheim und Basel 2015, S. 400.

¹⁸⁷ Vgl. Reinders, H.: Sozialisation in der Gleichaltrigengruppe. In: Hurrelmann, K. u. a.: Handbuch Sozialisati-onsforschung, 8. Auflage, Weinheim und Basel 2015, S. 400. Siehe auch Abschnitt 3.2 in dieser Arbeit.

zuletzt dazu, sich im Verhandeln mit Gleichaltrigen, im Behaupten eigener Interessen, im Tolerieren der Vorlieben anderer zu üben. Stabile Beziehungen zu Gleichaltrigen werden nicht nur als wichtige soziale Ressource betrachtet, sondern auch als Voraussetzung für die Auslösung ko-konstruktiver Lernprozesse sowie produktiver Problemlöseprozesse. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse belegen, dass Kinder für die Internalisierung von Regeln auf die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen angewiesen sind, da hier die Regelaushandlung in einem symmetrischen Verhältnis stattfindet, was zur Aneignung von Handlungsstrategien, die auf Einsicht beruhen, ausschlaggebend ist.¹⁸⁸ Für die Grundschule als Sozialisationsinstanz und als Ort der Stiftung von gemeinsamen Erfahrungen hat dies zur Folge, dass Freiräume geschaffen werden müssen, in welchen soziale Beziehungen im Allgemeinen und die Entstehung von Freundschaften im Speziellen initiiert werden können.

Wenn man unter Freizeit eine Zeitspanne versteht, die für selbstbestimmte Aktivitäten zur Verfügung steht, so ist diese Zeit für Kinder im mittleren Alter nur sehr begrenzt vorhanden. Denn oft haben die Freizeitaktivitäten der Grundschul Kinder auch einen verpflichtenden Charakter. Dies ist dann der Fall, wenn es darum geht, dem Wunsch der Eltern nachzukommen und etwas zu erlernen, das sich vielversprechend auf die allgemeine Entwicklung des Kindes auswirken soll, wie z. B. das Spielen eines Musikinstrumentes, Ballett, Tennis etc. Auch die durchstrukturierten und durchgeplanten Nachmittagsbetreuungsangebote, die in der Schule oder in den Freizeitzentren stattfinden, können nicht immer als Kinderfreizeit betrachtet werden, denn haben diese doch häufig den Charakter von Wahlpflicht-AGs, die im vorgegebenen Rahmen mit gezielten Inhalten und Methoden durchgeführt werden. Auch wenn Kinder selbst ihre freie Zeit als nicht verplant empfinden,¹⁸⁹ öffnet dieser Sachverhalt einen Blick auf eine Kindheit, in der selbstinitiierte, zweckfreie Eigenaktivitäten nur eingeschränkt möglich sind. Um Bezug auf die Ausgangsposition dieses Kapitels zu nehmen, so wirkt sich auch dieser Umstand hemmend auf die Entstehung von Strukturen, in welchen das Gemeinsame in Form von geteilten Erfahrungen initiiert und gepflegt werden kann und so dem Individualismus Vorschub leistet. Und dennoch wird den Kindern eine Zeit, in der sie sich ihren eigenen Interessen widmen können, zugestanden, die auf eine differenzierte Art und Weise genutzt wird. Die Vielfalt der Freizeitgestaltung zeigt sich in einer breiten Palette an Aktivitäten, die so unterschiedlich sind wie die Kinder selbst. Man unterscheidet hier den „institutionalisierten Freizeiter“, der gerne ins Kino geht, Ausflüge unternimmt, in Vereinen

¹⁸⁸ Welche Bedeutung die Gleichaltrigen für die soziale Entwicklung haben, wird in ausführlicher Form weiter unten, in Kapitel 3 eingegangen. Hier werden sowohl Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie als auch aus der Kindheitsforschung in Bezug auf Freundschaften und stabile soziale Beziehungen vorgestellt.

¹⁸⁹ Vgl. Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main 2009, S. 158.

eingebunden ist, den „nicht-institutionalisierten Freizeiter“, der häufig auf dem Spielplatz oder auf der Spielstraße anzutreffen ist. Weiterhin wird der „Indoor-Freizeiter“ unterschieden, der gerne liest oder zu Hause mit Spielsachen spielt, und der „sportive Freizeiter“, der sportlich aktiv ist.¹⁹⁰ Die Freizeit der Kinder wird in der Sozialisationsforschung als wertvoller Erfahrungsraum betrachtet, der einen enormen Anteil an der sozialen Entwicklung der Kinder hat. Trotz der vielen Unterschiede in der Freizeitgestaltung, die vom Elternhaus, der sozialen Schicht, dem Alter der Kinder etc. abhängig sind, ist es die Nutzung der Medien und der Zugang zur Massenkultur, die für den Alltag der Kinder in der individualisierten Gesellschaft typisch sind.¹⁹¹ Beides trägt dazu bei, dass die Freizeitaktivitäten der Kinder nicht mehr nur in der lokalen Umgebung stattfinden. Spielkonsolen und Spiele im Internet lösen die Spiele mit den Kindern aus der Nachbarschaft ab. Das vertiefte Verweilen mit anderen Kindern, in dem spielerisch mit Konflikten, Regeln, Ordnungen hantiert wurde, in dem „indirekt Persönlichkeitsbildung“¹⁹² stattgefunden hat, wird von einer virtuellen Realität abgelöst. Die digitale Spielwelt, und darin sind sich die Sozialisationsforscher einig, hat neben einer breiten Palette positiver Effekte auch negative, die sich unter anderem auch auf den Erwerb sozialer Kompetenzen niederschlagen. Die Massemedien vermitteln „professionell vorfabrizierte“ und „routinisierte“ Schablonen der menschlichen Lebensführung und Lebensbewältigung, die mit der Realität wenig zu tun haben. Sie geben vor, unter welcher Voraussetzung man zu sozialem Ansehen und sozialem Erfolg gelangt und sorgen dafür, dass interaktive Freizeitaktivitäten und kulturelle Praktiken aus dem privaten und familialen Raum immer „weiter herausgedrängt werden“.¹⁹³ So äußert sich Busch folgendermaßen über das Fernsehen:

„Die keine Frustrationserfahrungen vermittelnde „Droge im Wohnzimmer“ tritt an die Stelle der Auseinandersetzung mit der Umwelt und dem sozialen Umfeld. Die Folge sind Defizite im Bereich der affektiven Beziehungsfähigkeit, wie im Vermögen, Konflikte mit Interaktionspartnern zu bewältigen und zu verarbeiten.“¹⁹⁴

Wenn von Medien im Zusammenhang mit Kindersozialisation die Rede ist, so sind in der Regel Fernsehen, Musikanlagen und computerisierte Spielzeuge gemeint. Da Internetnutzung auch durch Kinder im mittleren Alter ein relativ neues Phänomen ist, das nicht nur das Spielverhalten der Kinder, sondern auch das Kommunikations- und das Sozialverhalten nachhaltig verändert, ist es in der sozialisationstheoretischen Literatur noch

¹⁹⁰ Vgl. Lange, A. / Zerle, C.: Zwischen Sponge Bob und Sportverein: Freizeitgestaltung von Kindern heute. In: Heinzl, F.: Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Grundschulverband. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main 2010, S. 57.

¹⁹¹ Hier finden nur die Aspekte der Mediennutzung eine Erwähnung, die unmittelbar mit der Sozialisation der Schülerinnen und Schüler in Verbindung stehen. Detaillierte statistische Angaben zum Medienkonsum entnehme Abschnitt 7.5.

¹⁹² Schweizer, H.: Soziologie der Kindheit. Wiesbaden 2007, S. 148.

¹⁹³ Vgl. Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. 7. Aufl., Weinheim und Basel 2001, S. 248

¹⁹⁴ Busch, H.-J.: Kindheit am Ende oder Kindheit ohne Ende. In: Geulen, D. (Hrsg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. 2. Aufl. Weinheim 1994, S. 40-41.

weitestgehend ausgeklammert. Dass Grundschul Kinder Internet in differenzierter Weise nutzen und dabei bestimmten Gefahren und Risiken ausgesetzt sind, ist jedoch vielfach untersucht und belegt.¹⁹⁵ Was fehlt, sind gezielte Untersuchungen zur Auswirkung der Nutzung von Internet auf die Sozialisation von Kindern. Auch wenn empirische Studien darüber noch ausstehen, so markieren solche Veröffentlichungen wie „Cybermobbing - Wenn das Internet zur W@ffe wird“,¹⁹⁶ „Internetwerbung und Kinder“,¹⁹⁷ „Digitale Demenz: wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen“,¹⁹⁸ „Wenn Schüler im Internet mobben“,¹⁹⁹ „Nur ein Mausklick zum Grauen“²⁰⁰ etc. die Sorge um einen negativen Einfluss der virtuellen Welt auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.²⁰¹ Christiane Eichenberg und Felicitas Auersperg beschreiben vor dem Hintergrund der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion um die Gefahren digitaler Medien fünf Risikobereiche bei ihrer Nutzung. Die Bereiche der exzessiven Nutzungsweisen, dysfunktionalen Nutzungsweisen, selbstschädigenden Nutzungsweisen, devianten Nutzungsweisen und jugendgefährdender Inhalte umfassen unter anderem solche Gefahrenpotenziale wie Informationsüberflutung, Cyberchondrie, Suizid-Foren, Ritzer-Seiten, Pro-ana-Bewegungen, Cybermobbing, Cyberstalking, sexuelle Gewalt, politischer Extremismus.²⁰² Dass dieses Risikopotenzial die Sozialisation insbesondere der hiervon betroffenen Kinder und Jugendlichen beeinflusst, ist anzunehmen.

Gerade durch die Nutzung von Medien werden Kinder in der modernen Gesellschaft zu „aktiven Konsumenten“. Durch gezielte Marktstrategien werden Strukturen geschaffen und Produkte entwickelt, die den vielfältigen, ständig wechselnden Vorlieben der Kinder angepasst sind. In diesem Bereich ziehen die Kinder mit den Erwachsenen gleich. Denn was die Produktauswahl angeht, so gibt es auf dem Kindermarkt nichts, was es auch nicht auf dem Erwachsenenmarkt gibt. Die permanent wechselnden Moden und Trends machen es für Kinder schwierig, sich auf nur einen Interessensgegenstand zu konzentrieren und so aus einer Vorliebe ein richtiges Interessensfeld auszubauen. Denn dies bedarf Zeit und Ausdauer, was sich die Konsumwelt jedoch nicht leisten kann. Zur Kon-

¹⁹⁵ Kinder online 2004: Internetnutzung von Kindern; Studie der Agentur für neue Medien. NEUE DIGITALE in Zusammenarbeit mit dem Frankfurter Kinderbüro und Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Zugang über: urn:nbn:de:hebis:30-1030034. Siehe auch: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf / Zugriff am 07.04.2020.

¹⁹⁶ Katzer, C.: Cybermobbing - Wenn das Internet zur W@ffe wird. Heidelberg 2014.

¹⁹⁷ Schulze, A.: Internetwerbung und Kinder. Eine Rezeptionsanalyse. Wiesbaden 2013.

¹⁹⁸ Spitzer, M.: Digitale Demenz: wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München 2014.

¹⁹⁹ Dambach, K. E.: Wenn Schüler im Internet mobben. Präventions- und Interventionsstrategien gegen Cyber-Bullyng. München 2011.

²⁰⁰ Richard, R. / Krafft-Schöning, B.: Nur ein Mausklick zum Grauen. Berlin 2007.

²⁰¹ Eine vertiefende Betrachtung und Darstellung der Auswirkungen von digitalen Medien auf das soziale Lernen von Grundschulkindern findet weiter unten, im Abschlusskapitel dieser Dissertation statt.

²⁰² Eichenberg, C. / Auersperg, F.: Chancen und Risiken digitaler Medien für Kinder und Jugendliche. Ein Ratgeber für Eltern und Pädagogen. Göttingen 2018, S. 77 ff.

sumwelt der Kinder zählen Waren und Dienstleistungen, die der Vergnügung in der Freizeit dienen sollen, nicht selten aber mit einem bestimmten Lerneffekt verknüpft sind, um dem Anspruch der Eltern, die Freizeit der Kinder mit pädagogisch wertvollen Dingen auszufüllen, gerecht zu werden. So bekommt alles einen Unterhaltungscharakter, auch das Lernen. In diesem Zusammenhang kann geschlussfolgert werden, dass Tätigkeiten, die eine gewisse Anstrengung abverlangen, die möglicherweise mit Frustrationserlebnissen verbunden sind, eher gemieden werden. Zu solchen Tätigkeiten zählt auch das gemeinsame Spiel mit mehreren Kindern. Geprägt von der Befehlsausführung im Computerspiel und der immer vorhandenen Möglichkeit, das Fernsehprogramm zu wechseln, sobald es langweilig wird, stagniert bei Kindern die Fähigkeit, Konflikte auszuhalten, auszutragen, sie zu lösen und zu bewältigen.

Aufgrund von sozialen Ungleichheiten, welchen Kinder durch ihre Zugehörigkeit zu einer Kultur, einer sozialen Schicht oder einem Familienverband unterworfen sind, ist ihre gesellschaftliche Rolle und Position sehr differenziert, so dass an dieser Stelle tatsächlich nur von Trends, Tendenzen oder Richtungen die Rede sein kann. Und dennoch bestätigt der gegenwärtige sozialisationswissenschaftliche Erkenntnisstand, dass Kinder auf allen Ebenen ihrer Existenz nach wie vor von der Lebenslage der Erwachsenen abhängig sind. Insofern spielen die Erwachsenen in der Sozialisation der Kinder, ob bewusst oder unbewusst, eine entscheidende Rolle. Zusammenfassend ergibt sich vor dem Hintergrund von Individualisierungsprozessen ein Bild der Kindersozialisation, das durch veränderte Lebensbedingungen der Erwachsenen seine Konturen annimmt. Der Prozess der ständigen Anpassung der Existenz der erwachsenen Gesellschaftsmitglieder an die individualisierten Lebensanforderungen ist einer der wesentlichen Aspekte der Kindersozialisation. Vor diesem Hintergrund können Zusammenhänge zwischen den aufgezeigten Sozialisationsumständen und dem sozialen Verhalten von Kindern angenommen werden. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass sowohl die veränderten familiären Strukturen als auch das veränderte Lern-, Spiel- und Freizeitverhalten von Kindern den Rahmen für die Entwicklung und Festigung sozialer Kompetenzen immer geringer werden lassen.

1.7 Resümee

Ziel dieses Kapitels war es, die Konturen der Individualisierung im Zusammenhang mit ihren Folgen für die Gesellschaft und für die Individuen nachzuzeichnen. Individualisierung konnte vor diesem Hintergrund als Zeichen der Spätmoderne identifiziert werden,

das sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Individuen und auf die gesellschaftliche Strukturen haben kann, wovon auch die Schule als gesellschaftliche Instanz betroffen ist. Um die Auswirkung der Individualisierungstendenzen auf die Institution Schule herauszuarbeiten, wurde die Rolle des einzelnen Individuums in der individualisierten Gesellschaft näher betrachtet. Auf dieser Grundlage wurde die These des sich in der Schule ausbreitenden Individualismus aufgestellt und im Verlauf des Kapitels, im Spiegel des in der Schule vorherrschenden Konkurrenzgedanken, zu belegen versucht. Dabei hat sich gezeigt, dass die Struktur der Schule durch eine betonte Gesellschaftsorientierung gekennzeichnet ist, die Effizienz, Standardisierung, Konkurrenz und so Individualismus forciert, was den Aspekten der Vielfalt, der Gemeinsamkeit und der geteilten Erfahrungen wenig Raum übrig lässt. Es hat sich ferner gezeigt, dass die Individualismustendenzen auch durch die in der Individualisierungsgesellschaft dominierenden Sozialisationsvoraussetzungen begünstigt werden: Das Aufwachsen in einer „kinderarmen“ Familie, der individuell ausgerichtete Konsum, der auf den Einzelnen abgestimmte Umgang mit Medien reduzieren die Möglichkeiten zum Aufbau und zur Festigung von sozialen Beziehungen der Kinder untereinander und unterstützen so ichbezogene, egoistische und selbstsüchtige Verhaltensweisen, die mit sozialer Inkompetenz bezeichnet werden können. Die Paradoxie in diesem Sachverhalt liegt jedoch darin, dass soziale Kompetenzen unter den Bedingungen der Individualisierung auf der einen Seite keine Entfaltungsmöglichkeiten erhalten und auf der anderen Seite ihre Bedeutung sowohl für den beruflichen Erfolg als auch für die private Zufriedenheit der Individuen immer mehr zunimmt. Denn diese Fähigkeiten sind überall dort von Belang, wo Menschen miteinander interagieren und kommunizieren. Sie sind Grundlage für ein zufriedenes Familienleben, aber auch für Kollegialität und Teamfähigkeit. Bereits heute scheinen diese Kompetenzen aber keine Selbstverständlichkeit mehr zu sein, sondern müssen von den Supervisoren, Coaches, Mediatoren oder Trainern für Teambildung geschult werden, was eine Erklärung für den gegenwärtigen Boom von diversen Teambildungsmaßnahmen ist. In einer exemplarischen Darstellung ausgewählter Zeitdiagnosen soll im Folgenden geklärt werden, inwiefern die moderne Gesellschaft, in der das einzelne Individuum Dreh- und Angelpunkt des gesamten Systems ist, sich einschränkend auf den Erwerb sozialer Kompetenzen auswirkt und inwieweit das moderne Individuum der Gemeinschaft und des Gemeinsamen überhaupt noch bedarf. Im Zuge der Individualisierung scheint der menschliche Fortschritt, der Neues hervorbringt und Altes wie selbstverständlich verschwinden lässt, rasanter denn je vonstatten zu gehen. Nicht selten ist es dabei so, dass das, was gestern noch wichtig schien, heute nicht mehr benötigt wird und morgen schon vergessen ist. Möglicherweise verhält es sich auf die gleiche Art auch mit dem Konstrukt des Gemeinsamen und mit der Gemeinschaft selbst sowie mit den Fähigkeiten zu zwischenmenschlichen Beziehungen. Möglicherweise gehören die

hier so hoch gesetzten sozialen Werte einer längst vergangenen Kultur an und die hier mitschwingende Sorge um den Verlust von sozialen Fähigkeiten, die es ermöglichen, Konflikte friedlich auszutragen, auf Andere zuzugehen, Andere zu verstehen, lediglich ein verzweifelter Versuch ist, Attribute, die heute längst obsolet sind, aus der Vergangenheit in die Zukunft herüberzuretten. Im Folgenden soll die Erfordernis von sozialen Kompetenzen und der Bezug zu dem Gemeinsamen im Kontext moderner Gesellschaftsanalysen betrachtet werden. Durch die Analyse der Gesellschaft, wie sie von Gerhard Schulze pointiert als „Erlebnisgesellschaft“, von Peter Gross als „Multioptionsgesellschaft“ und von Wolfgang König als „Konsumgesellschaft“ bezeichnet wird, soll die Rolle des Individuums näher erfasst und die Notwendigkeit des sozialen Lernens in der Schule von heute begründet werden. Auch soll dabei betrachtet werden, inwieweit in einer auf mehr Freiheit, Unabhängigkeit und Selbstbestimmung bedachten Gesellschaft soziale Fähigkeiten und die damit verbundenen Kompetenzen an Bedeutung verloren oder gewonnen haben.

2. Das Gemeinsame im Kontext moderner Gesellschaftsanalysen

2.0 Einführung

Im ersten Kapitel ist deutlich geworden, dass die Tendenzen gesellschaftlicher Individualisierung sowohl Auswirkungen auf die Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern als auch auf das pädagogisch-didaktische Geschehen in der Schule selbst haben. Durch Standardisierungsmaßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen verschiebt sich das pädagogische Leitziel der Individualisierung immer mehr in eine Richtung, die von Ausprägungen des Individualismus gekennzeichnet ist. In Folge der Orientierung der Schule an den Prinzipien der Leistung, Effizienz und ökonomischen Relevanz wird das Lernfenster, in dem es auf den Erwerb geteilter Erfahrungen, der Kultivierung der Vielfalt und Gemeinsamkeit ankommt, immer enger, wodurch ein Verlust von sozialen Kompetenzen vermutet werden kann. Familiäre Sozialisationsbedingungen, das veränderte Freizeitverhalten, die uneingeschränkten Konsummöglichkeiten wirken sich begünstigend auf die Tendenzen der Individuierung und Singularisierung, gleichzeitig aber auch hemmend auf den Erwerb sozialer Fähigkeiten von Kindern aus.

Es ist im Folgenden zu klären, wie relevant das Ziel der Kultivierung von sozialen Kompetenzen und der Gemeinsamkeit stiftenden Erfahrungsbasis im Horizont spätmoderner Gesellschaften ist. Eine genauere Betrachtung der Struktur spätmoderner Gesellschaften, deren gemeinsames Merkmal das Konstrukt der Individualisierung ist, kann zeigen, dass das Bedürfnis der Individuen nach sozialer Anerkennung, Geborgenheit, Akzeptanz, was nur durch den Habitus von bestimmten sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlangen ist, auch für das Individuum von heute von Bedeutung ist. Dazu sollen die „Erlebnisgesellschaft“, die „Multioptionsgesellschaft“ und die „Konsumgesellschaft“ näher betrachtet werden. Diese unterschiedlichen Zeitdiagnosen eignen sich für dieses Unterfangen aus mehreren Gründen. So beschäftigen sich die Autoren mit den Fragen des sozialen und kulturellen Wandels nicht auf der Gegenwartsplattform, sondern im Horizont zukünftiger Entwicklungen, was eine gewisse gesellschaftliche Aktualität gewährleistet. Viel wichtiger aber für die Zielsetzung dieser Dissertation ist zum einen, dass die Soziologen die genannten Zeitdiagnosen vor dem Hintergrund einer „subjektzentrierten Soziologie“ entwickeln, welche sich mit den Auswirkungen der strukturellen gesellschaftlichen Veränderungen auf das Individuum befasst, und zum anderen, dass in den Diagnosen das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft im Fokus der Beziehung des Individuums zu seiner sozialen Umwelt beschrieben wird. Auf dieser Basis

kann die Bedeutung unterschiedlicher sozialer Strukturelemente, wie z. B. der Gemeinschaft, für das einzelne Individuum analysiert werden. Um dies zu bewerkstelligen, soll im Folgenden hauptsächlich auf den Aspekt der sozialen Beziehung eingegangen werden. Dabei sollen Merkmale und Risiken der sozialen Beziehungen im Rahmen der ausgewählten Gesellschaftsdiagnosen betrachtet werden, und zwar mit der Überlegung, ob es sinnvoll ist, als pädagogische Antwort auf die veränderte gesellschaftliche Situation mit Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen, die das Gemeinsame in den Fokus nehmen, dagegen zu halten. Entgegen der chronologischen Entstehung der Zeitdiagnosen werden aus systematischen Gründen zuerst die Erlebnisgesellschaft (1992) und die Konsumgesellschaft (2000) und erst danach die Multioptionsgesellschaft, die von Gross bereits im Jahr 1994 veröffentlicht wurde, dargestellt. Da die Erlebnis- und die Konsumgesellschaft an gleiche Voraussetzungen anknüpfen und in gewisser Weise zu den Merkmalen der Multioptionsgesellschaft zählen, ist es zu einer besseren Vergleichbarkeit sinnvoll, die chronologische Reihenfolge aufzubrechen und die Multioptionsgesellschaft erst am Ende zu präsentieren.

2.1 Erlebnisgesellschaft – Gerhard Schulze (1992)

Im Mittelpunkt der von Gerhard Schulze entworfenen Gesellschaftsdiagnose steht der Begriff „Erlebnis“, womit der Autor die Basismotivation und die charakteristische Haltung des Individuums in der Erlebnisgesellschaft beschreibt. Der Autor geht von einer These aus, nach der die Lebensplanung durch die materielle Absicherung eine neue Sinnbedeutung erhält. Diese ist mit der Meidung „situativ bedingter Probleme“²⁰³ und mit der Suche nach dem „schönen Leben“²⁰⁴ verbunden. Schulze untermauert die Annahme, indem er zwei Punkte isoliert, die für die Struktur der „Erlebnisgesellschaft“ bestimmend seien. Erstens geht er von einem subjektzentrierten Grundverhältnis zwischen Individuum und Welt aus, und zweitens nimmt er die Interpretation der gesellschaftlichen Situation nicht mehr vom „Gesichtspunkt der Knappheit“ vor, sondern von dem des „Überflusses“. Da der Kampf um das tägliche Überleben durch den Überfluss an Nahrung und Konsumgütern abgelöst wurde, strebt der spätmoderne Mensch nun nach „Selbstentfaltung“, nach „unmittelbarem Erleben und Genießen“.²⁰⁵ Dabei wird sein Anspruch auf ein „schönes, interessantes, angenehmes und faszinierendes Leben“ auch auf Kosten der

²⁰³ Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main / New York 1992, S. 22.

²⁰⁴ Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main / New York 1992, S. 35.

²⁰⁵ Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main / New York 1992, S. 22.

Anderen durch die sich eingestellte Subjektzentrierung legitimiert. Diese Umstände führen dazu, dass sich ein „Erlebnismarkt“ entfaltet, wodurch die Individualisierung alle gesellschaftliche Schichten erreicht. Denn der Markt der uneingeschränkten Erlebnismöglichkeiten hat zur Folge, dass sich jeder nach „eigenem Geschmack“ und nach eigenen materiellen Voraussetzungen bedienen kann. Die Menschen ziehen sich in Lebensformen zurück, die sich „mit perfekt eingerichteten Vergnügungskabinen“ vergleichen lassen. Die Erlebnisorientierung expandiert in alle gesellschaftlichen Systeme. Sie beansprucht den größten Teil des individuellen Zeitbudgets und beschränkt sich nicht mehr nur auf die Freizeit, sondern erfasst die Arbeit, die Wohnung, den täglichen Konsum und nicht zuletzt auch die sozialen Beziehungen. Sie wandert „ins Zentrum der persönlichen Werte; sie wird zum Maßstab über Wert und Unwert des Lebens schlechthin und definiert den Sinn des Lebens.“²⁰⁶

Nach Schulze liegt der Kern der Erlebnisgesellschaft in der „Erlebnisrationalität“, die eine neue Denkart des spätmodernen Individuums umschreibt. Das bedeutet, dass das Denken nicht mehr auf äußere Umstände gerichtet ist, sondern auf innere Prozesse wie Gefühle und Erlebnisse. Man verändert Situationen mit der Absicht, zufriedenstellende innere Wirkungen zu erzielen nach dem Motto „Erlebe dein Leben“. Dieses Motto, das im Mittelpunkt des Handelns des erlebnisorientierten Individuums steht und zum kategorischen Imperativ avanciert, entwickelt sich jedoch zum existenziellen Problem. Für die Individuen stellen sich Lebenskrisen ein, die eine neue Qualität aufweisen, denn „...bedroht ist nicht mehr das Leben, sondern sein Sinn.“²⁰⁷ Die scheinbar unbegrenzten Optionen auf dem Weg zur Selbstverwirklichung und zur Suche nach dem Sinn des Lebens münden in der berühmten „Qual der Wahl“, die letzten Endes zur Enttäuschung und Unsicherheit führt. Denn etwas zu wählen bedeutet, andere Möglichkeiten auszuschlagen, was gleichzeitig Unsicherheit auslöst, ob die andere Möglichkeit nicht doch die bessere gewesen wäre. Der entgangene Gewinn kann nicht angemessen eingeschätzt werden, wodurch sich zwangsläufig Enttäuschung einstellt. Durch das fortwährende Wiederholen dieser Vorgänge steht der Mensch nun vor der Frage „Was will ich eigentlich?“²⁰⁸ An dem inhaltlichen Punkt dieser Frage markiert Schulze die Grenze der Individualisierung, die da verläuft, wo sich „subjektive Krisenerscheinungen wie Anomie, Entwurzelung, Sinnverlust, Kontaktunfähigkeit, Einsamkeit“ bemerkbar machen.²⁰⁹ Hier zeigt der Autor,

²⁰⁶ Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main / New York 1992, S. 59.

²⁰⁷ Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main / New York 1992, S. 59 ff.

²⁰⁸ Schulze G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main / New York 1992, S. 69.

²⁰⁹ Vgl. Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main / New York 1992, S. 18.

wie die individualisierten Lebensumstände in einen Widerspruch zum Freiheits- und Autonomieanspruch geraten. Dieser Widerspruch wird nicht zuletzt durch einen optionalen Blick der Individuen auf menschliche Beziehungen erzeugt. Die unüberschaubaren Wahlmöglichkeiten, mit denen die Individuen in der Erlebnisgesellschaft konfrontiert sind, werden nach dem Prinzip des „Erlebniswertes“ bewältigt.²¹⁰ Die Erlebnisansprüche im Hinblick auf die sozialen Beziehungen konkretisieren sich zum einen in der optionalen Bindung und zum anderen in der Instabilität von Freundschaften. Denn sobald bestimmte menschliche Kontakte nicht den erwünschten Erlebniswert bringen, werden sie abgebrochen. Was es subjektiv bedeutet, in einer Welt der Optionen aufzuwachsen und welche Auswirkungen diese auf die Persönlichkeitsentwicklung hat, definiert Peter Zimmermann, indem er die Sozialisation in der Erlebnisgesellschaft folgendermaßen umreißt:

„Die vorherrschende Form der Sozialisation wird geleitet von der Suche nach einem schönen, interessanten und subjektiv lohnend empfundenen Leben. Diese Suche hat für heutige Vergesellschaftungsprozesse schon den Charakter einer kollektiven Basismotivation eingenommen, nach der alle Alltagsabläufe, Freizeitangebote, Institutionen, Gruppenbindungen und Beziehungsmuster ausgerichtet werden.“²¹¹

Für die Beziehungsgestaltung in der Erlebnisgesellschaft sind Bindungslosigkeit, die durch berechnende Beziehungsmuster erzeugt wird, persönlicher Erlebnisprofit, der soziale Pflichten den anderen gegenüber aushebelt, Erlebnisansprüche des Einzelnen, die das Miteinander zum Austragungsort individueller Kapriolen herabsetzen, charakteristisch. Im Hinblick auf die Entwicklung von Gemeinsamkeiten stellt sich für Schulze die Frage: „Geraten nicht die letzten Reste von Gruppenerfahrung und Solidarität, die übriggeblieben sind [...] in eine Zertrümmerungsmaschine, die [...] den Einzelnen als soziales Atom zurücklässt?“²¹²

In seinem Gesellschaftsentwurf zeichnet Schulze Individuen, die in einem Dilemma verhaftet sind, welches die Problematik der Sinnhaftigkeit ihrer Existenz zusätzlich verstärkt. Er zeigt auf, dass ein Ausweg aus der Lebenskrise, die der Frage „Was will ich eigentlich?“ entspringt, in „stabilisierenden Handlungsstrategien“, die in gemeinsamen Traditionen und stabilen sozialen Beziehungen ihren Ursprung haben, zu finden wäre, wozu die Individuen in der Erlebnisgesellschaft jedoch zunehmend weniger fähig werden.²¹³ Aber auch in der Erlebnisgesellschaft bleibt der Mensch ein soziales Wesen, das auf die Gemeinschaft angewiesen ist. In der ich-zentrierten Erlebnisgesellschaft holt

²¹⁰ Vgl. Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main / New York 1993, S. 59.

²¹¹ Zimmermann, P.: Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden 2006, S. 64.

²¹² Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main / New York 1992, S. 17-18.

²¹³ Vgl. Schulze G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main / New York 1992, S. 76-77.

sich das Individuum Gemeinschaftserfahrungen und das Gefühl, mit Gleichgesinnten verbunden zu sein, über Milieus und Szenen.²¹⁴ Allerdings ist das Verbindende an Milieus und Szenen die „Betonung der individuellen Eigenarten“, was jedoch die Unterschiede und nicht das Gemeinsame in den Vordergrund stellt.

„Der Psychofreak befremdet sich am Politfreak, der Hardrockfan am Jazzfan, der Aufsteiger am Aussteiger, der Gestylte am Alternativen. In der Kommunikation spielt der milieuspezifische Phänotyp eine geringere Rolle als die milieuinternen Unterschiede: Ob eine Rockgruppe gut ist oder nicht, was von rigorosen Vegetariern zu halten ist, wie man zu Beruf und Karriere eingestellt ist. Nicht das Selbstverständliche ist interessant, sondern der individuelle Variationsspielraum, den das Selbstverständliche noch übriglässt. Hinter den kleinen Unterschieden tritt die große Gemeinsamkeit zurück. Sie wird nur noch negativ manifestiert: als symbolischer Konflikt sozialer Milieus in einer Struktur gegenseitigen Nichtverstehens.“²¹⁵

Der für eine Erlebnisgesellschaft charakteristische Ich-Welt-Bezug, der sich in der Vorstellung äußert, dass sich die Welt variabel zum dem Ich als einer gegebenen Konstante zu verhalten hat, spiegelt sich auch in sozialen Beziehungen und Bindungen wider.²¹⁶ Diese ich-zentrierte Ansicht verhindert, dass Menschen tiefe Beziehungen miteinander eingehen und führt dazu, dass durch das ständige Bemühen um das eigene Wohlergehen die Anderen verzwecklicht werden. Die Anderen werden nur ausschnitthaft zur Kenntnis genommen, nur dann, wenn sie dazu dienlich sind, das eigene Ego in den Vordergrund zu stellen. Die so geartete Weise, sich der Welt gegenüber zu positionieren, hat Auswirkungen auf den emotionalen Zustand der Individuen. „Für die Wählbarkeit von Waren, Lebensläufen und Beziehungspartnern haben wir mit dem Verlust jener emotionalen Balance zu zahlen, die uns das Vorgegebene selbst dann vermittelt, wenn es uns das Leben schwer macht.“²¹⁷

Die Erlebnisorientierung lässt sich auch auf die Welt der Kinder übertragen.²¹⁸ In der wissenschaftlichen Literatur wird die Thematik „Erlebnisgesellschaft und Kinder“ nicht selten im Zusammenhang mit „Spaßgesellschaft“ und mit „Mediengesellschaft“ diskutiert. Dabei schwingt stets ein Unterton mit, der eine „falsche“ Entwicklung markiert, die besonders dann „nicht richtig“ sei, wenn sie den Bereich der kindlichen Beziehungen und der Bildung tangiert. So stellt Giesela Wegener-Spöhring vor dem Hintergrund der Rezeption von Schulzes Erlebnisgesellschaft fest: „...LehrerInnen praktizieren also einen

²¹⁴ Mit Milieus bezeichnet Schulze Ähnlichkeitsgruppen, die eigene Interaktionsstile, Rituale, soziale Spielstrukturen, Sprachregelungen aufweisen. Mit Szene wird ein soziales Gebilde bezeichnet, in dem die Teilnehmer drei Arten von Ähnlichkeiten aufweisen: partielle Identität von Personen, von Orten und von Inhalten. Vgl. Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main / New York 1992, S. 411, 463.

²¹⁵ Schulze, G. 1992, S. 413.

²¹⁶ Vgl. Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main / New York 1992, S. 235 ff.

²¹⁷ Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main / New York 1992, S. 77.

²¹⁸ Den Bereich Kindheit klammert Schulze in seiner Gesellschaftsdiagnose weitestgehend aus. Auf der Grundlage der Rezeption seines Werkes widmen sich diesem Bereich andere Autoren.

Unterricht, der die Erscheinungsformen der Erlebnisgesellschaft aufnimmt, der, so würde Giesecke²¹⁹ sagen, auf eine falsche Weise kindgerecht ist.“²²⁰ Sie bezieht sich hier auf zwei konstitutive Grundelemente der Erlebnisgesellschaft: Das „Wählen“ und das „Erleben“. Wenn Wählen und Erleben zu zentralen Ausgangspunkten in der Beziehungs- und Bildungsgestaltung avancieren, muss sowohl von einer Verfehlung von den Bildungs- als auch von den Erziehungszielen ausgegangen werden. Denn die Attribute „Wählen“ und „Erleben“ stehen im Gegensatz zu den Tugenden der „Anstrengung“ und „Mühe“, und wenn Kinder es verlernen, Anstrengung und Mühe aufzubringen, sind Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit die Folgen, die das menschliche Miteinander bestimmen. Dafür, dass auch Kinder zu vollwertigen Teilhabern der Erlebnisgesellschaft werden, machen Wissenschaftler vor allem die Ausbreitung von Medien verantwortlich.²²¹ Medien machen das Erleben auch für Kinder leicht verfügbar. Virtuelle Erlebnisse der unterschiedlichsten Art sind ohne jegliche Anstrengung vom Kinderzimmer aus und ohne die Begleitung von störenden Erwachsenen möglich. Dabei beschränkt sich das Abtauchen in digitale Welten nicht nur auf kindgemäße Arrangements, zum Erlebnis werden auch Spiele mit Gewaltcharakter. Figuren mit Superkräften, die auf Knopfdruck Unerwünschtes eliminieren und Erwünschtes herbeiholen können, werden zu Vorbildern, die jedoch immer unerreichbar bleiben, da sie nicht in der realen, sondern nur in der digitalen Welt existieren. Dies hat Auswirkungen darauf, wie Kinder ihre Umwelt wahrnehmen und welche Ansprüche sie an ihre Mitmenschen stellen. Medien verändern nicht nur die Kommunikationsart, sie „...verändern die Struktur der Interessen [...], den Charakter der Symbole und das Wesen der Gemeinschaft (die Sphäre, in der sich Gedanken entwickeln).“²²² Für Heinz Moser ist der Begriff des „Erlebnisses“ in diesem Zusammenhang zentral. Denn die genannten Veränderungen greifen in die sozialen Beziehungen ein, dort wo kindliche Freundschaften nicht mehr mit „...Absprechen, Begründen oder Aushandeln verbunden [sind] – sondern mit „Erleben...“²²³ Die Imperative des „Wählens“ und „Erlebens“ prägen den Alltag der Kinder in der Erlebnisgesellschaft und dominieren ihre sozialen Beziehungen. Viel mehr noch, sie werden zu identitätsstiftenden Elementen, die unter bestimmten Voraussetzungen auch bei Kindern zur psychischen Belastung werden. Wolfgang Bergmann bezeichnet die Symptomatik der Erlebnisorientierung bei

²¹⁹ Im Jahr 1995 veröffentlicht der Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke einen Aufsatz mit dem Titel „Wozu ist die Schule da?“ In diesem setzt er sich kritisch mit den Aufgaben und der Vorgehensweise der Schule auseinander. Aufsatz entnommen: www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/.../documents/.../giesecke_wozuschule.pdf / Zugriff am 02.02.2018.

²²⁰ Wegener Spöhring, G.: „Die Menschen stärken und die Sachen klären“ – Bildung in der Grundschule heute. In: Klaas, M. u. a. Hrsg.: Kinderkultur(en). Wiesbaden 2011, S. 136.

²²¹ Siehe dazu: Moser, H.: Aufwachsen in der Erlebnisgesellschaft. In: Moser, H.: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 4. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 71-120.

²²² Postman, N.: Zitiert nach Moser, H.: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 4. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 72.

²²³ Moser, H.: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 4. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 84.

Kindern mit „Unfähigkeit zu Verzichten“ und mit „Leiden unter Langeweile“.²²⁴ Die von Highlights geprägten Kinder lehnen alles ab, was ihnen langweilig erscheint. Auch Kontakte zu anderen Kindern, die nicht den gewünschten Erlebniseffekt bringen, werden als langweilig eingestuft. Nicht langweilig ist das, was Faszination erzeugt. Jedoch ist das, was heute noch faszinierend ist, bereits schon morgen langweilig. Laut Bergmann findet aufgrund der Erlebnisorientierung eine Abstumpfung der Gefühle statt. Die Ursache dafür liege in der fehlenden „Gemeinschaftlichkeit“, die Kinder nicht erfahren haben und so nicht wissen, wie man sie herstellt. Bergmann konstatiert, dass moderne Kinder eine Art von Gemeinschaft bevorzugen, in der „das Ich zu seinem größtmöglichen Recht kommt. Das lässt sich zu zweit gerade noch so ausbalancieren, zu dritt schon sehr viel schwerer, in größeren Gruppen gelingt es nicht.“²²⁵ So haben Kinder für jeden Lebensbereich einen anderen Freund:

„Computerspiele spielt man mit Georg, Strategiespiele mit Franz, in den Sportverein geht man mit Lukas, vielleicht, weil sein Vater den Chauffeur macht. Es sind weniger die Beziehungen als solche, die im Vordergrund stehen, als vielmehr die jeweiligen Dinge, Vorlieben und Aufgaben, die man miteinander teilt. Bindungen an eine Gruppe gibt es kaum. [...] Der eigene Wille der Kinder steht so massiv im Vordergrund, dass er durch nichts anderes verdrängt werden kann. Gemeinschaftlichkeit ist dann kaum noch möglich. [...] Das Zusammensein der Kinder ähnelt eher Interessensgemeinschaften, die man braucht und benutzt und ohne Bedauern wieder verlässt, wenn sie ihren Zweck erfüllt haben. Wo gefühlmäßige Bindungen fehlen oder schwach ausgeprägt sind, da entstehen natürlich auch keine gemeinschaftlichen Werte und Verhaltensweisen. Zugleich zeichnet sich aber auch eine gegenläufige Entwicklung ab. Mit ihrem Hang zur ausgeprägten Individualisierung haben diese Kinder offensichtlich ein Grundbedürfnis des Menschen vernachlässigt. [...] Allem Anschein nach gibt es bei ihnen auch eine diffuse Sehnsucht nach Gemeinschaftswerten und Gemeinschaftsformen. Man weiß aber nicht, wie man sie herstellen, und schon gar nicht, wie man sie verlässlich gestalten soll.“²²⁶

Aus diesem Zitat wird deutlich, dass auch in der Erlebnisgesellschaft die Zufriedenheit des Einzelnen nicht von der Diversität an Erlebnismöglichkeiten abhängig ist, sondern von der Qualität sozialer Bindungen. Wenn der Bereich der menschlichen Beziehungen im Sinne des von Schulze formulierten Imperativs „Erlebe dein Leben!“ zum reinen Vergnügungsbereich wird, so sind wir von Neil Postmans Prophezeiung, dass „wir uns zu Tode amüsieren“²²⁷ nicht mehr weit, vor allem dann nicht, wenn hier der Tod nicht auf den physischen, sondern den soziomoralischen Zustand bezogen wird. Wie wichtig für Kinder stabile soziale Beziehungen sind, wird ausführlich in Kapitel 3 erörtert. An dieser Stelle sei nur darauf hingewiesen, dass, wenn Heranwachsende das Miteinander verler-

²²⁴ Siehe dazu: Bergmann, W.: Ich bin der Größte und ganz allein. Der neue Narzißmus unserer Kinder. Düsseldorf 2009.

²²⁵ Bergmann, W.: Ich bin der Größte und ganz allein. Der neue Narzißmus unserer Kinder. Düsseldorf 2009, S. 37-38.

²²⁶ Bergmann, W.: Ich bin der Größte und ganz allein. Der neue Narzißmus unserer Kinder. Düsseldorf 2009, S. 37-38.

²²⁷ Postman, N.: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt am Main 1992.

nen, ihnen gleichzeitig eine bedeutende Schlüsselgröße im Hinblick auf die Lernmotivation, die Entwicklung von Kreativität, die psychische und die allgemeine Zufriedenheit abhandeln kommt.

2.2 Konsumgesellschaft – Wolfgang König (2000)

Der Konsum zählt zu den charakteristischen Merkmalen unserer Zeit. Er betrifft alle gesellschaftlichen Schichten und alle Altersgruppen. Konsum ist ein entscheidender wirtschaftlicher Faktor mit der Aussagekraft über den Wohlstand von einzelnen Personen sowie von ganzen Staaten. Der Konsum ist Dreh- und Angelpunkt des gesamten gesellschaftlichen Systems, er markiert über den Besitz von Gütern persönliche Größe und motiviert so die Gesellschaftsmitglieder zu noch mehr Leistungsbereitschaft. Der gesamte Wirtschaftssektor scheint allein auf Konsum aufzubauen, der sich auf diese Weise in alle gesellschaftlichen und persönlichen Systeme erstreckt. Er ist nicht nur Ursache für die Veränderung von Landschaftsbildern,²²⁸ sondern auch für die Veränderung von menschlichen Persönlichkeiten.²²⁹ Den Konsum als einen bedeutenden gesellschaftspolitischen Faktor erkennt man auch in der Wissenschaft. In der Soziologie widmet man diesem Bereich eine eigenständige Fachdisziplin, die „Soziologie des Konsums“, dementsprechend umfangreich sind die wissenschaftlichen Literaturquellen zum Thema. Wolfgang König ist im deutschsprachigen Raum einer der ersten, der über einen geschichtlichen Aufriss des Konsums in Deutschland systematisch nach seinen Ursachen und Auswirkungen forscht und den Begriff „Konsumgesellschaft“ als Zeitdiagnose etabliert.²³⁰ Seine Erkenntnisse dienen anderen Wissenschaftlern als Grundlage für weitere, tiefere Untersuchungen. In diesem Sinne finden im Folgenden auch Erkenntnisse anderer Soziologen ihre Erwähnung.

Wolfgang König beschäftigt sich in seinem umfangreichen Werk mit der Geschichte des Konsums in der Bundesrepublik Deutschland und in den USA. Dabei beschränkt sich der Zeitraum seiner Untersuchung hauptsächlich auf das 20. Jahrhundert. In dem Band „Geschichte der Konsumgesellschaft“ fasst König nicht nur die prozesshafte Entwicklung

²²⁸ Wenn z. B. Regenwälder gerodet werden, um Palmölplantagen zu kultivieren, damit ausreichend Palmöl zur Produktion von Konsumartikeln wie Kosmetika und diversen Nahrungsmitteln zur Verfügung zu haben.

²²⁹ Wenn Menschen von ihrer Moralität abweichen, nur um bestimmte Gegenstände oder Dienstleistungen konsumieren zu können, oder wenn der übermäßige Konsum zum Psychopathologien führt.

²³⁰ Die Arbeit des französischen Soziologen Jean Baudrillard aus dem Jahr 1970, die ebenfalls unter dem Titel „Konsumgesellschaft“ erscheint, gilt als Klassiker in der Teildisziplin Soziologie des Konsums. Baudrillard entwickelt eine systematische Theorie des Konsums im Sinne eines universalen sozialen Systems. Im deutschsprachigen Raum bleibt diese Arbeit bis zu ihrer Übersetzung in die deutsche Sprache im Jahr 2014 weitestgehend unberücksichtigt. Vgl.: Baudrillard, J.: Die Konsumgesellschaft. Ihre Mythen, ihre Strukturen. Konsumsoziologie und Massenkultur, Wiesbaden 2014. Im Folgenden wird auch auf diese Arbeit Bezug genommen.

einer konsumbezogenen Gesellschaft zusammen, sondern arbeitet gleichzeitig auch ihre unverkennbaren Merkmale heraus. Ähnlich wie in Schulzes Erlebnisgesellschaft ist auch hier die Ausgangsbasis für den Konsum der Wohlstand und der Überfluss. Die industrielle Revolution, die mit der Entstehung von Fabriken einhergeht, führt zu veränderten Lebens-, Arbeits- und Freizeitbedingungen. Wenn vor der Industrialisierung die Freizeit und die Arbeitszeit ineinander übergehen, so sind diese zwei Phasen mit einer räumlichen Abgrenzung zwischen Arbeitsstätte und privatem Wohnraum voneinander getrennt. Die normierte Arbeitszeit hat mehr Freizeit zur Folge, die nun mit Konsum ausgefüllt werden kann. Außerdem bringt die Industrialisierung einen Zuwachs an Kaufkraft. In Deutschland ist ein besonders großer Zuwachs an Kaufkraft zwischen 1950 und 1970 zu verzeichnen. Dies ist gleichzeitig der Zeitpunkt, der den Übergang in die „Wohlstands- und Überflusgesellschaft“ markiert.²³¹ Zusammen mit dem Einkommen ist die Freizeit eine notwendige Bedingung für die Teilhabe an der Konsumgesellschaft.²³² Die industrielle Verarbeitung von Rohstoffen macht eine Massenproduktion von Artikeln möglich, was den Konsum zusätzlich begünstigt. Mit der Verbreitung von Verkehrsmitteln und Medien weitet sich der Konsum unaufhaltsam in alle menschlichen Bereiche aus. Von Kleidungs- über Kosmetikartikeln bis hin zur Sexualität: Alles transformiert zur Konsumware, auch Dienstleistungen.²³³ Werbung, Mode, Kredite, Verpackungen, Wegwerfprodukte wirken als „Konsumverstärker“, indem sie sowohl an bestehende Wünsche und Bedürfnisse der Kunden anknüpfen, aber auch neue erzeugen.²³⁴ Laut König ist eine Konsumgesellschaft dann gegeben, wenn die Mehrheit der Bevölkerung an den genannten Konsumformen teilhaben kann.²³⁵

Die im 20. Jahrhundert verstärkt eingesetzten Prozesse der Individualisierung bringen in das Ausmaß des Konsums eine neue Qualität, die in einer Referenz zu der Betonung der eigenen Individualität steht. Das Individuum inszeniert sich selbst durch den Besitz spezifischer Konsumgüter. Da Konsum ein wichtiger Bestandteil der Erlebnisgesellschaft ist, beschäftigt sich auch Gerhard Schulze mit diesem Phänomen. In Bezug auf den Konsum von Gütern, die die eigene Besonderheit hervorheben sollen, stellt er fest:

„...Trotz der Massenhaftigkeit des Artikels wird dieser als Metapher für Individualität offeriert und akzeptiert. Bestimmte Zigaretten, Surfbretter, Motorräder [...] mal kurze, mal lange Haare sind Beispiele für allgemein bekannte Varianten gemäßiger Exzentrizität. Man wird durch ihren Besitz zum Mitglied einer Gemeinschaft von Individualisten, die als Ausnahmeerscheinung definiert sind, wie viele sie der Zahl nach auch sein mögen. Dafür, daß das [...] Objekt zum Sinnbild für Besonderheiten werden kann, ist sein vielfaches Auftreten geradezu Voraussetzung.“²³⁶

²³¹ König, W.: Geschichte der Konsumgesellschaft. Stuttgart 2000, S. 124.

²³² König, W.: Geschichte der Konsumgesellschaft. Stuttgart 2000, S. 129.

²³³ Vgl. König, W.: Geschichte der Konsumgesellschaft. Stuttgart 2000, S. 248.

²³⁴ Vgl. König, W.: Geschichte der Konsumgesellschaft. Stuttgart 2000, S. 387 ff.

²³⁵ Vgl. König, W.: Geschichte der Konsumgesellschaft. Stuttgart 2000, S. 8.

²³⁶ Schulze, G. Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main / New York 1992, S. 119.

Laut König stehen die Vorgänge der Individualisierung mit dem Konsum sowohl in einer mittelbaren als auch unmittelbaren Beziehung. Individualisierung erweist sich in dieser Konstellation gleichermaßen als Voraussetzung für den uneingeschränkten Konsum wie als Folgeerscheinung des Konsumverhaltens. „Individualisierung liegt sowohl im Interesse der Produzenten als auch der Konsumenten. [...] Die Konsumenten erweitern durch die Anschaffung von Konsumgütern ihre Dispositionsspielräume. [...] Eigenbesitz erweitert die Privatsphäre und befreit von häufig als lästig empfundener sozialer Kontrolle.“²³⁷ Die Befreiung von sozialer Kontrolle wird von den Soziologen auf eine differenzierte Weise diskutiert. Dieser Aspekt wird gleichzeitig als positive und als negative Entwicklung in der Konsumorientierung betrachtet. Denn auf der einen Seite stehen von der Einsamkeit bedrohte Menschen, die z.B. durch die Möglichkeit, ein Automobil zu besitzen, soziale Kontakte gewinnen und auf der anderen Seite steht die Abkapselung von der Gemeinschaft, welche durch die gewonnene Unabhängigkeit droht, woraus wiederum Vereinsamung resultieren kann. Vereinsamung wird auch als Folge des veränderten Konsumverhaltens, vom kollektiven hin zum individualisierten Konsum, betrachtet. So tritt soziale Isolation auch deshalb auf, weil die Menschen aufgrund des materiellen Wohlstands nun nicht mehr kollektiv konsumieren, sondern individuell. Laut Wolfgang König befreit die Verdrängung des kollektiven Konsums durch den individualisierten den Einzelnen von Einschränkungen, die weniger aufgrund materieller Voraussetzungen empfunden werden als mehr durch die Mitmenschen. So lösen Musikabspielgeräte, von welchen der Einzelne gleich mehrere besitzt, die kollektiv besuchten Konzerte ab, das Kino wird durch das Fernsehen ersetzt, mit dem nicht nur Familientreffpunkte wie Wohnzimmer, sondern auch andere Räume, wie Küche, Bad, Schlafzimmer und alle Kinderzimmer ausgestattet sind, so dass jedes Familienmitglied seine eigenen Vorlieben pflegen kann und keine Rücksicht mehr auf die anderen nehmen muss. Das gemeinschaftliche Treffen am Stammtisch wird durch das Chatten im virtuellen Raum ersetzt, was von der Anwesenheit anderer Mitmenschen befreit.²³⁸ „Als Konsequenz [werden feste] soziale Beziehungen [...] aufgegeben. An ihre Stelle [treten] freier konstituierte Beziehungen, welche meist informeller und mehr im Fluß [sind].“²³⁹

Den informellen Charakter sozialer Beziehungen bestätigt auch Jean Baudrillard in seiner Theorie der Konsumgesellschaft. Für ihn verflechten sich zwischenmenschliche Beziehungen mit dem „Netz personalisierter Kommunikation“, zu dem Fürsorge, Mitgefühl,

²³⁷ König, W.: Geschichte der Konsumgesellschaft. Stuttgart 2000, S. 434.

²³⁸ Vgl. König, W.: Geschichte der Konsumgesellschaft. Stuttgart 2000, S. 433. Die genannten Aktivitäten sind nicht gänzlich verschwunden. Konzerte, Kino, Stammtisch finden immer noch statt, jedoch zunehmend seltener.

²³⁹ König, W.: Geschichte der Konsumgesellschaft. Stuttgart 2000, S. 433.

Wärme etc. zählen, die als standardisierter Service, vergleichbar mit dem einer Verkäuferin, je nach Situation verabreicht werden, so dass zwischenmenschliche Beziehungen selbst zur Konsumware werden.²⁴⁰ Ganz nüchtern stellt er fest, dass „...der Verlust der (spontanen, wechselseitigen, symbolischen) zwischenmenschlichen Beziehung [...] die Grundtatsache unserer Gesellschaft [ist]. Vor diesem Hintergrund erleben wir, wie diese menschliche Beziehung, diese menschliche Wärme – als Zeichen – systematisch in den Kreislauf und als Signifikate wieder in den Konsum „injiziert“ werden.“²⁴¹ Nach Baudrillard entspricht der Ideologie der Konsumgesellschaft ein menschliches Wertschätzungsideal, nach dem der Einzelne nur als Konsument eine Bedeutung hat. Das Schema des Konsums, das offensichtlich an der freien Willensentscheidung der Individuen anknüpft, setzt jedoch im Verborgenen, auf der subtilen Ebene, an der Verhaltenssteuerung an. So wird der Konsum zum Element sozialer Kontrolle, die sich auf das Lenken von Vorlieben, Interessen, Verhalten und den sozialen Beziehungen ausdehnt. Individuen werden einer „sozialen Dressur“²⁴² unterzogen, die der Struktur des Individualismus folgt, in der das Ich am Ausgangspunkt allen Geschehens – allen Konsumierens – steht. Das Miteinander, das in der Konsumgesellschaft durch einen „entfesselten Egoismus“²⁴³ gekennzeichnet ist, das Gemeinsame, das alle miteinander teilen und das alle miteinander verbindet „... ist nicht mehr eine „Kultur“, [...] nicht mehr die unmittelbare Gegenwart der Gruppe, [...] es ist nicht einmal mehr ein Wissen im eigentlichen Sinn [...]“, es ist der kollektive Massenkonsum, so Jean Baudrillard.²⁴⁴ Nur dass der kollektive Massenkonsum weder dauerhafte persönliche Befriedigung noch allgemeine Zufriedenheit, sondern eher das Gefühl der Ausgeschlossenheit und sozialer Abgeschlossenheit auslöst, w welchem man wiederum durch das Konsumieren entgegenzuwirken versucht.

Das Problem der sozialen Vereinsamung durch den Konsum beschreibt auch Zygmunt Bauman. So ist ein uneingeschränkter Zugang zu Gütern, die weniger der Befriedigung der Grundbedürfnisse dienen, sondern mehr zur Befriedigung der Lusttriebe, ein wichtiges Charakteristikum der Konsumgesellschaft. Der Konsument, der sich am „Lustprinzip“ orientiert, ist jedoch nur noch darauf aus, die durch die Werbung künstlich erzeugten Wünsche und Bedürfnisse zu befriedigen, wobei er sich immer mehr der Verantwortung seinen Mitmenschen gegenüber entzieht. Eine Lebensweise, die das „Lustprinzip“ zur

²⁴⁰ Vgl. Baudrillard, J.: Die Konsumgesellschaft. Ihre Mythen, ihre Strukturen. Konsumsoziologie und Massenkultur, Wiesbaden 2014, S. 236.

²⁴¹ Baudrillard, J.: Die Konsumgesellschaft. Ihre Mythen, ihre Strukturen. Konsumsoziologie und Massenkultur, Wiesbaden 2014, S. 236.

²⁴² Baudrillard, J.: Die Konsumgesellschaft. Ihre Mythen, ihre Strukturen. Konsumsoziologie und Massenkultur, Wiesbaden 2014, S. 118.

²⁴³ Baudrillard, J.: Die Konsumgesellschaft. Ihre Mythen, ihre Strukturen. Konsumsoziologie und Massenkultur, Wiesbaden 2014, S. 124.

²⁴⁴ Baudrillard, J.: Die Konsumgesellschaft. Ihre Mythen, ihre Strukturen. Konsumsoziologie und Massenkultur, Wiesbaden 2014, S. 152.

Basis hat, führe den „...Einzelnen in die Einsamkeit asozialen und soziopathischen Verhaltens,“ denn das Prinzip der Selbsteinschränkung, das als „Kern der Zivilisation“ gilt, wird hier außer Kraft gesetzt.²⁴⁵ Wenn König und Baudrillard die sozialen Beziehungen zum Konsumgut erklären, ist es bei Bauman die individuelle Freiheit, die in der Konsumgesellschaft zur Ware wird. Bauman beschreibt diese Freiheit als „ausgedehnte Freiräume“ mit der Akzentuierung, dass hier mit „frei“ frei von anderen gemeint ist. Für Bauman ist das „...jene Art von Leere, die der ausschließlich als Solist auftretende Konsument [...] unablässig nachfragt, und von der er nie genug bekommen kann“. Diese Freiräume zu schaffen ist in der Konsumgesellschaft durchaus möglich, jedoch nur unter der Prämisse der „Evakuierung der anderen“.²⁴⁶ In diesem Zusammenhang stellt Bauman fest, dass unter den Bedingungen der Konsumgesellschaft den Menschen als „...von Natur aus moralischen Wesen, ein selbstsüchtiges, selbstbezügliches, egoistisches Leben ermöglicht wird, indem die Verantwortung für andere ausgeblendet wird, die aus der Präsenz des Antlitzes des anderen erwächst, also aus der menschlichen Gemeinschaft selbst.“²⁴⁷ Aus diesen Umständen entstehen Vereinsamung, Verantwortungslosigkeit und Egoismus, woraus laut Bauman, ein Unvermögen, soziale Beziehungen und Bindungen einzugehen, erwächst.

„Da die Fähigkeit, miteinander zu reden und sich um Verständnis zu bemühen, schwindet, wird das, was einst Anlaß für vorbehaltlose und geduldige Verhandlungen war, mehr und mehr zum Vorwand, das Gespräch zu beenden, sich abzuwenden und den Kontakt abzubrechen. Da sie damit ausgelastet sind, Geld für Dinge zu verdienen, die sie für ihre Zufriedenheit zu brauchen glauben, haben die Menschen weniger Zeit für andere und für intensive, manchmal schmerzhaft und quälende, auf jeden Fall aber langwierige und kraftraubende Auseinandersetzung mit Mißverständnissen und Meinungsunterschieden – von deren Beilegung ganz zu schweigen. [...] Die Suche nach individuellem Genuß, die das heutige Warenangebot spiegelt und die von entsprechenden Werbekampagnen angeführt, gelenkt und ständig neu ausgerichtet wird, ist das einzige annehmbare und sogar dringend benötigte und ersehnte Substitut für die frühere Solidarität unter Kollegen und die Wärme gegenseitiger Fürsorge in Familie und Nachbarschaft.“²⁴⁸

Ähnliche Beobachtungen lassen sich auch auf Kinder übertragen, die als Verbraucher in der Konsumgesellschaft einen wichtigen Platz einnehmen. Denn, wie Heinz Hengst anführt, „...kann die Reproduktion von Konsumgesellschaften [...] ohne die lebensgeschichtlich früh einsetzende Produktion von Konsumenten kaum funktionieren. Diese Gesellschaften [...] werden sich zurückentwickeln, wenn die Produktion von Verbrauchern nicht bereits in der frühen Kindheit beginnt.“²⁴⁹ Dass Kinder vor dem Hintergrund

²⁴⁵ Bauman, Z.: Ist moralisches Handeln in der globalen Konsumgesellschaft möglich? In: Baumann, Z.: Leben in der flüchtigen Moderne. Frankfurt am Main 2007, S. 26.

²⁴⁶ Bauman, Z.: Ist moralisches Handeln in der globalen Konsumgesellschaft möglich? In: Baumann, Z.: Leben in der flüchtigen Moderne. Frankfurt am Main 2007, S. 34-35.

²⁴⁷ Bauman, Z.: Ist moralisches Handeln in der globalen Konsumgesellschaft möglich? In: Baumann, Z.: Leben in der flüchtigen Moderne. Frankfurt am Main 2007, S. 35.

²⁴⁸ Bauman, Z.: Ist moralisches Handeln in der globalen Konsumgesellschaft möglich? In: Baumann, Z.: Leben in der flüchtigen Moderne. Frankfurt am Main 2007, S. 41-42.

²⁴⁹ Hengst, H.: Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft. Weinheim und Basel 2013, S. 49.

veränderter familiärer Umstände eine besondere Stellung haben, wird von den Marketingstrategen erkannt und ausgenutzt, denn die Werbung setzt auf die Bereitschaft der Erwachsenen, für ihre Kinder Dinge anzuschaffen, deren Kosten auch über das Familienbudget hinausgehen. Auch wird auf das Mitspracherecht der Kinder bei der Anschaffung kostspieliger Konsumgüter und auf das schlechte Gewissen der Eltern gesetzt, die den Mangel an Zeit für ihren Nachwuchs, der aufgrund der Berufstätigkeit oder der Abwesenheit eines Elternteils entsteht, durch materielle Dinge ersetzen. Sie setzt auf die Kaufkraft der Eltern, die selbst beim mittleren Einkommen es sich leisten können, für ihr einziges Kind angesagte Konsumartikel zu kaufen. Nicht zu unterschätzen ist auch die Kaufkraft der Kinder selbst. Denn aktuelle Zahlen belegen, dass Kinder und Jugendliche in Deutschland jährlich über 25 Mrd. Euro Taschengeld verfügen.²⁵⁰ Die Regeln des Kinderkonsums werden vom Kindermarketing diktiert, das Kinder als spezifische Konsumentengruppe in den Fokus nimmt und strategische Maßnahmen zur Steigerung des Absatzes von Kinderprodukten und -Dienstleistungen entwickelt. Diese gezielte Vorgehensweise zeigt sich als wirkungsvoll, wenn auch zum Nachteil der Kinder selbst. Denn die negativen Auswirkungen des erfolgreichen Marketings gipfeln in gesundheitlichen Beeinträchtigungen wie Übergewicht oder in psychischen Erkrankungen.²⁵¹

In der Lebenswelt der Kinder spielt Konsum eine zunehmend größere Rolle.²⁵² Die Bandbreite des Kinderkonsums reicht vom Kauf von Kaugummi aus dem Kaugummiautomat, bis hin zu kostspieligen Gegenständen oder Markensachen zum anziehen. Was die Dienstleistungen angeht, so stehen auch hier Kinder den Erwachsenen in Nichts nach: Kinderfriseur, Kinderyoga, Kindermassage, Kinderkochkurs etc.; Kinder konsumieren wie die Erwachsenen, haben nur nicht deren Reife, um Dinge richtig einzuordnen und zu verstehen, was die hauptsächliche Kritik am Kinderkonsum ist.

2.3 Multioptionsgesellschaft – Peter Gross (1994)

In den Zeiten der Individualisierung zeigt sich die menschliche Wirklichkeit als sehr komplex und undurchschaubar. Diese Komplexität erwächst nicht zuletzt aus der Vielfalt der

²⁵⁰ Effertz, T.: Die dunkle Seite kindlicher Konsumkultur. Kindermarketing und seine ökonomischen Kosten. In: Schinkel, S. / Herrmann, I. (Hrsg.): Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion. Bielefeld 2017, S. 78.

²⁵¹ Vgl. Effertz, T.: Die dunkle Seite kindlicher Konsumkultur. Kindermarketing und seine ökonomischen Kosten. In: Schinkel, S. / Herrmann, I. (Hrsg.): Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion. Bielefeld 2017, S. 80-83.

²⁵² Dies belegt auch Ludwig Duncker. In seinen Untersuchungen zu den Sammelaktivitäten von Kindern stellt er eine „Kommerzialisierung kindlichen Sammelns“ fest. Vgl. Duncker, L.: Die Kommerzialisierung kindlichen Sammelns. Beobachtungen zum Aufwachsen von Kindern in der Welt der Dinge. In: Schinkel, S. / Herrmann, I. (Hrsg.): Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion. Bielefeld 2017, S.106 ff.

Optionen, die sich dem modernen Individuum bieten. Die Attribute des Wählens und Entscheidens stehen im Zentrum der Lebensgestaltung des Individuums von heute. An diese Vorgänge knüpft auch Peter Gross in seinem Entwurf der „Multioptionsgesellschaft“ an. Gross fasst unter das Modell seiner „Multioptionsgesellschaft“ ähnliche Vorgänge zusammen, wie sie bereits in den Grundrissen der Erlebnis- und Konsumgesellschaft identifiziert wurden. Die Aspekte der Individualisierung, Optionalisierung und Enttraditionalisierung finden sich auch bei Gross in zentraler Position wieder. Bereits der erste Blick in das Inhaltsverzeichnis seines Werkes lässt auf der Grundlage der Überschriften zu den einzelnen Kapiteln erahnen, durch welche Merkmale die Multioptionsgesellschaft gekennzeichnet ist. So lesen sich Titel wie „Entgrenzung“, „Entzeitlichung“, „Enthierarchisierung“, „Entheiligung“, „Mobilisierung“, „Beschleunigung“, um nur einige zu nennen, wie Botschaften aus einer Welt, in der nichts mehr so ist, wie es einmal war, in der alles im Begriff ist, sich aufzulösen und zu verändern. Dieser Eindruck täuscht nicht, auch nach einer vertiefenden Lektüre des Werkes bleibt er und verfestigt sich.

Peter Gross begreift unter der Multioptionsgesellschaft Prozesse, die sich durch eine „Steigerung der Erlebnis-, Handlungs- und Lebensmöglichkeiten“ auszeichnen. Dabei ist die Optionensteigerung der „augenscheinlichste Vorgang der Modernisierung“. Alles wird von der Optionenvielfalt bestimmt. Die Moderne selbst „lebt in der Möglichkeitsform“.²⁵³ Die Optionierung kennzeichnet die äußeren Lebensumstände des Individuums und geht in sein Inneres über. Das Denken der Mitglieder der Multioptionsgesellschaft ist von einer grundsätzlichen Optionierung bestimmt, die sich auf allen „Seinsebenen“ wiederfindet. „...[Die] freie Auswahl aus einer hohen Anzahl von Wahlmöglichkeiten bildet den geheimen Lehrplan jedes fortschrittlichen Denkens. Der globale Supermarkt an Möglichkeiten, an realisierbaren Möglichkeiten, ist das erstrebte Endziel...“²⁵⁴ so Gross. Das Muster der Multioptionsgesellschaft folgt der fortdauernden Optionensteigerung durch eine permanente Neuerzeugung von Möglichkeiten. Die Optionenvielfalt nimmt dadurch eine Eigendynamik an, die von den Individuen nur noch schwer zu kontrollieren und zu überblicken ist. Das Überangebot an Wahlmöglichkeiten in allen menschlichen Sphären führt zu einer Unordnung, die in einer kulturellen Beliebigkeit sichtbar wird. Es bildet sich ein „kultureller Supermarkt“ für Weltdeutungsangebote, in dem sich jeder bedienen kann, so oft er will.

„[Der Markt] bedient uns mit einer Vielzahl von religiösen, ästhetischen, esoterischen, chauvinistischen, rassistischen, nationalistischen, globalistischen, klassenkämpferischen, ökologischen, sexistischen und dergleichen Ideen mehr – sowie natürlich auch mit den jeweiligen Anti-Ideen. Gerade angesichts dieser vieldimensionalen Palette ideologischer Optionen gibt es für die mannigfaltigen Entscheidungssituationen, mit denen der einzelne

²⁵³ Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994, S. 14-15.

²⁵⁴ Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994, S. 41.

Mensch konfrontiert ist, keine verlässlichen Rezepte mehr. Infolgedessen ziehen die Menschen sozusagen ständig von einem Sinngehäuse ins nächste um, ohne dabei je wieder irgendwo eine geistige oder gar geistliche Heimat von vergleichbarer Selbstverständlichkeit und Sicherheit zu finden.²⁵⁵

Die Beliebigkeit erstreckt sich nicht nur auf ideologische Aspekte, sondern auch auf sichere Erkenntnisse und Wahrheiten und führt so zu einem Wahrheitsrelativismus. Durch die Optionalisierung von Wahrheiten verschwinden nun auch die letzten existenzielle Sicherheiten und Gewissheiten. Es findet eine Transformation der Obligationen in Optionen statt.²⁵⁶

Der Aspekt der Individualisierung spielt in der Multioptionsgesellschaft eine übergeordnete Rolle, da dieser die Optionensteigerung sowohl bedingt als auch aus ihr heraus resultiert. Da sich die vielen Möglichkeiten für die Individuen als unübersichtlich und irritierend erweisen, sind sich die Individuen „ihrer selbst“, also ihrer eigenen Identität, nicht mehr sicher. Darauf reagieren sie mit noch mehr Abgrenzung, also mit noch mehr Individualisierungszügen, um auf diese Weise das sichere Identitätsempfinden wieder herzustellen. Peter Gross umreist diesen Prozess mit Hilfe eines Zitats von Thomas Luckmann wie folgt: „Individualisierung, so eine Allgemeingut gewordene Umschreibung, heißt, dass sich die Produktion persönlicher Identität in die Individuen selbst hineinverlagert habe.“²⁵⁷ Das Ausmaß der Individualisierung wächst in der Multioptionsgesellschaft proportional zu den steigenden Handlungsmöglichkeiten der Individuen, womit gleichzeitig eine „Vervielfältigung der Lebensstile“ angestoßen wird. Es findet, so Gross, eine „Pluralisierung an Lebensformen“ statt, die an sich ein „genaues Abbild der Multioptionssituationen“ darstellt.²⁵⁸ Das Mehr an Wahlmöglichkeiten führt nicht nur bei der Identitätsfindung zu Irritationen, sondern auch beim Aufbau des Weltbildes. So wird die Optionenvielfalt von den Mitgliedern der Multioptionsgesellschaft als ein Mehr an Freiheit gedeutet. Um diese Freiheitsempfindung jedoch dauerhaft aufrecht zu erhalten, ist wiederum eine stete Steigerung an Optionen von Nöten, was letztlich zu Zwängen und Abhängigkeiten und somit zum Gegenteil von Freiheit führt. Um die Sucht nach Optionensteigerung zu befriedigen, wird von den Individuen alles, was im Verdacht steht einzuengen und zu bremsen, beseitigt. Vor allem bezieht sich dieser Prozess auf die Eliminierung von kollektiven Sozialformen, wie z. B. von Gemeinschaften, da diese das eigene Ich einzuengen drohen. So zählen laut Gross Prozesse der „Steigerung und Zerstörung“ zu den unverkennbaren Merkmalen der Multioptionsgesellschaft. Steigerung

²⁵⁵ Hitzler, R.: Existenzbastler als Erfolgsmenschen. Notizen zur Ich-Jagd in der Multioptionsgesellschaft. In: Brosziewski, A. / Eberle, T. S. / Maeder, C. (Hrsg.): Moderne Zeiten. Reflexionen zur Multioptionsgesellschaft. Konstanz 2001, S. 185.

²⁵⁶ Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994, S. 14 ff, S. 150 ff.

²⁵⁷ Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994, S. 16.

²⁵⁸ Vgl. Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994, S. 60.

und Zerstörung beziehen sich hier weniger auf materielle Güter, sie markieren den Weisenszug der multioptionalen Kultur. In der Multioptionsgesellschaft ist keine Steigerung ohne Zerstörung möglich. So ist beispielsweise das Ziel der Verwirklichung der Freiheit des Individuums nicht „eine Philosophie des Schaffens, sondern des Abschaffens.“²⁵⁹ Unter dem Irrglauben, mehr Freiheit zu erlangen, zerstören die Mitglieder der Multioptionsgesellschaft alles Verbindliche und Dauerhafte: „Erst wenn alles beseitigt ist, was die Entfaltung des Individuums verhindert, tritt strahlend die Freiheit hervor,“²⁶⁰ so Gross.

Das autonom entscheidende und handelnde Individuum ist die Leitfigur der Multioptionsgesellschaft, das seine Existenz nach einem „Dreipunkteprogramm“ ausrichtet. Das Dreipunkteprogramm beinhaltet die Steigerung der Handlungsmöglichkeiten, die Steigerung der Teilhabe an den Handlungsmöglichkeiten und die Garantierung minimaler Teilhabe an den eröffneten Handlungsmöglichkeiten.²⁶¹ Aus diesen Punkten, die weniger eine Orientierung als vielmehr einen Anspruch für ein zufriedenstellendes Dasein darstellen, ergibt sich ein Dilemma, das Gross unter dem Begriff „Ich-Jagd“ subsummiert. In einer Reflexion zur Gross´ Multioptionsgesellschaft arbeitet Roland Hitzler die Auswirkungen der ewigen „Ich-Jagd“ auf das soziale Leben der Individuen heraus, welche laut Hitzler bereits heute sichtbar sind:

„Zur Gegenwart hin nun hat diese Ich-Jagd anscheinend ein historisch einmaliges Ausmaß erreicht. Unverschämter formuliert: Konstatieren lässt sich eine zunehmende Verbreitung von Selbstbewusstsein, von Selbstgewissheit, von Durchsetzungswillen – und das heißt natürlich auch: von Bornierung, von Anmaßung, von Dreistigkeit bei jedermann und jederfrau, gleich welchen Alters und welcher Positionierung im sozialen Raum.“²⁶²

Das Dilemma der „Ich-Jagd“ bestehe nach Hitzler auch darin, dass durch die vordergründige Positionierung der eigenen Wünsche eine Loslösung von zwischenmenschlichen Abhängigkeiten stattfindet, die zwar zur Freiheit führt, aber auch zur Einsamkeit.²⁶³ Gross selbst hält fest, dass durch die vielfältigen Entscheidungsmöglichkeiten auf der einen Seite und die „verblassten Selbstverständlichkeiten“ auf der anderen Seite sich für den Menschen eine „Leere auftut“, die ihn auf „sich selbst zurückwirft“.²⁶⁴ Solche Prozesse wirken sich im Hinblick auf soziale Bindungen zerstörerisch aus, da sie zur „Entpflichtung“ anderen gegenüber führen. Durch die übergeordnete „Ich-Realisierung“ grenzen sich die Individuen immer mehr gegeneinander ab, sie gehen dazu über, sich von

²⁵⁹ Vgl. Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994, S. 38.

²⁶⁰ Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994, S. 16.

²⁶¹ Vgl. Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994, S. 332.

²⁶² Hitzler, R.: Existenzbastler als Erfolgsmenschen. Notizen zur Ich-Jagd in der Multioptionsgesellschaft. In: Brosziewski, A. / Eberle, T. S. / Maeder, C. (Hrsg.): Moderne Zeiten. Reflexionen zur Multioptionsgesellschaft. Konstanz 2001, S. 185.

²⁶³ Vgl. Hitzler, R.: Existenzbastler als Erfolgsmenschen. Notizen zur Ich-Jagd in der Multioptionsgesellschaft. In: Brosziewski, A. / Eberle, T. S. / Maeder, C. (Hrsg.): Moderne Zeiten. Reflexionen zur Multioptionsgesellschaft. Konstanz 2001, S. 184.

²⁶⁴ Vgl. Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994, S. 109.

der Gemeinschaft „freizusetzen“, wie es Hitzler benennt. Dies habe jedoch zur Folge, so Hitzler, dass die von den Kollektivbindungen freigesetzten, emanzipierten Individuen „symptomatischerweise“ an „Sehnsucht nach Gemeinschaft“ leiden. Denn eine absolut individualisierte Existenz ist nirgendwo „eingeboren“ oder „eingebettet“, was nicht dem sozialen Wesen des Menschen entspricht. Um sich wieder „einzubetten“ muss das Individuum Mitglied einer Gemeinschaft werden, wodurch jedoch Abhängigkeiten entstehen könnten, wozu das Individuum in der multioptionalen Gesellschaft nicht mehr bereit ist.²⁶⁵ Ähnlich wie in der Erlebnisgesellschaft suchen deshalb die Menschen auch in der Multioptionsgesellschaft nach Gemeinschaftsformen, die nicht verpflichten, nicht einengen und nicht binden.

Für Gross ist die Multioptionsgesellschaft „das letzte unüberbietbare Stadium der Moderne“.²⁶⁶ In diesem Stadium jedoch ist der Mensch dem einst von Habermas proklamierten „Projekt der Moderne“, dessen Ziel Freiheit, Emanzipation und Unabhängigkeit ist, ferner denn je. Denn durch die Steigerung der Optionen mit gleichzeitiger Abnahme von Obligationen begibt sich das Individuum in eine Selbstbezogenheit, die großen Druck erzeugt, aus all den Möglichkeiten die richtige zu wählen. Laut Gross kann dieser Zustand zu Entscheidungsverweigerung führen. Von der Komplexität und der Vielfalt überfordert, sehnt sich das Individuum nach einfachen, klaren Vorgaben, die Entscheidungen abnehmen. Dieser Zustand jedoch öffnet die Individuen für politische, ideologische oder religiöse Fundamentalismen, welche klare Meinungen, direkte Orientierungen und strikte Handlungen bieten. Als Ausweg aus solchen präkeren Situationen schlägt Peter Gross die „Akzeptanz der Differenz“ vor. „Differenzakzeptanz hieße das Sich-Lösen von der Vorstellung, alles müsse neu, anders, besser hergestellt oder vervollkommen werden.“²⁶⁷

Und was ist mit den Kindern in der Multioptionsgesellschaft? Die Frage nach dem Leben der Kinder nimmt ihren Ausgangspunkt in der Bewandnis, dass in der Welt der Optionen Kinder selbst zur Option werden.²⁶⁸ Welche Auswirkungen dies auf die Situation der Kinder hat, lässt sich teilweise an den aktuellen Untersuchungen zu der veränderten Familiensituation, die bereits in dem Abschnitt 1.6 beschrieben wurde, ablesen. Im Allgemeinen finden Kinder in der Multioptionsgesellschaft eine hochkomplexe Welt vor. Die Un-

²⁶⁵ Vgl. Hitzler, R.: Existenzbastler als Erfolgsmenschen. Notizen zur Ich-Jagd in der Multioptionsgesellschaft. In: Brosziewski, A. / Eberle, T. S. / Maeder, C. (Hrsg.): Moderne Zeiten. Reflexionen zur Multioptionsgesellschaft. Konstanz 2001, S. 193.

²⁶⁶ Zitiert nach Seibel, M.-A.: Eigenes Leben? Christliche Sozialethik im Kontext der Individualisierungsdebatte. Paderborn 2005, S. 156.

²⁶⁷ Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994, S. 404.

²⁶⁸ Vgl. Schweizer, H.: Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn. Wiesbaden 2007, S. 383.

gewissheit, die aus dem Chaos des Wahrheitsrelativismus entspringt, der Normenpluralismus, der dazu zwingt, sich immer wieder neu zu verorten, die Unzuverlässigkeit, die aus dem Leben im Optionenmodus resultiert, sind Aspekte, die das kindliche Leben bestimmen. Das natürliche Bedürfnis der Kinder nach Stabilität, Routine und Kontinuität, nach einer gewissen Vorhersagbarkeit kann in einer auf Veränderung und Steigerung ausgelegten Welt nur schwer befriedigt werden. Selbst das Bedürfnis nach Sicherheit, das in erster Linie durch stabile und zuverlässige Beziehungen befriedigt wird, ist in der Multioptionengesellschaft gefährdet. Wenn sich Eltern alle Optionen offenlassen, werden Kinder an die Optionalität der Eltern angepasst. Dies geschieht unter anderem durch die Verlagerung der Erziehung in außerfamiliäre Institutionen, wo sich Kinder unter permanenter sozialer Kontrolle befinden. Dauernde soziale Kontrolle schränkt jedoch nicht nur die Handlungsautonomie der Kinder ein, sondern engt auch den so wichtigen Übungsraum für Entscheidungen ein. Dass Kinder rechtzeitig lernen, mit Möglichkeiten umzugehen, ist in der Multioptionengesellschaft von besonderer Bedeutung. Denn wenn das Entscheiden und Wählen selbst Erwachsene überfordert, verlangt es von Kindern Fähigkeiten ab, über die sie aufgrund ihrer natürlichen psychosozialen Entwicklung zu einem bestimmten Zeitpunkt noch nicht verfügen können. Herbert Schweizer schreibt dazu, dass für Kinder in der Multioptionengesellschaft der „Begründungszwang“ einer Entscheidung immer größer und schwieriger wird. Dieser nehme mit den Optionen, die ungesichertes und „entwertetes“ Wissen produzieren, immer mehr zu. „Um handlungsfähig zu werden und zu bleiben, müssen Kinder die Optionenambivalenz soweit zu reduzieren in der Lage sein, dass Übergangszustände auf Abruf stabilisiert werden können.“²⁶⁹ Durch das fehlende Orientierungswissen erscheint für Kinder die Welt der Optionen intransparent, unstrukturiert und ambivalent, dementsprechend beliebig gehen Kinder in ihren Handlungen und Beziehungen vor. Die Optionenlogik wird in der Multioptionengesellschaft zur Entscheidungslogik auch für Kinder. Wenn aber Kinder ständig in Sequenzen und Optionen leben, überträgt sich diese Lebensweise auf ihr Verhalten und ihr Denken. Ruhe, Gelassenheit, Ausdauer vertragen sich mit der permanenten Möglichkeitssteigerung und dem Beschleunigungsmodus der Multioptionengesellschaft eher weniger, sind aber für eine gesunde Entwicklung der Kinder von zentraler Bedeutung.²⁷⁰

²⁶⁹ Schweizer, H.: Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn. Wiesbaden 2007, S. 470.

²⁷⁰ Mehr dazu in Kapitel 3 und 5.

2.4 Resümee

Die oben dargestellten Gegenwartsdiagnosen, so wie sie von Schulze als „Erlebnisgesellschaft“, von König als „Konsumgesellschaft“ und von Gross als „Multioptionsgesellschaft“ bezeichnet werden, lassen auf den ersten Blick differente strukturelle und inhaltliche Grundlagen vermuten. Auf den zweiten Blick jedoch wird schnell deutlich, dass die drei Diagnosen sich in vielen Parametern eher ergänzen als ausschließen. So können die drei Zeitdiagnosen als eine unterschiedliche Art der Darstellung der gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse aufgefasst werden, wobei das Erlebnis, der Konsum und die Optionen die je anderen charakteristischen Merkmale der Individualisierung markieren. Individualisierung zeigt sich als Schnittstelle der unterschiedlichen Diagnosen und somit als Zeichen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Auch das Bild des Individuums in der individualisierten Gesellschaft²⁷¹ findet sich in der Erlebnis-, Konsum- und Multioptionsgesellschaft wieder. Den Gesellschaftsmodellen entspricht ein Individuum, dessen Existenz von einer grundsätzlichen Ambivalenz bestimmt wird. Wir sehen auf der einen Seite ein emanzipiertes Individuum, das, befreit von den Schranken der festgeschriebenen Traditionen, Werten und Normen, die grenzenlosen Optionen und Handlungsspielräume ausnutzt und auf dem Weg ist, sich selbst zu verwirklichen; auf der anderen Seite jedoch entdecken wir ein gehetztes, eigensinniges und egoistisches Individuum, das rücksichtslos, unzufrieden und einsam durch die Welt geht. Diese Ambivalenz macht deutlich, dass auch in einer individualisierten Gesellschaft der Mensch ein „Zoon politikon“ bleibt, das auf gemeinschaftliche Strukturen, die auf den Säulen von Recht und Ordnung, Freiheit und Autonomie, aber auch Gemeinsamkeit und Verlässlichkeit fußen, angewiesen ist. Die Gesellschaft scheint sich nun an einem Punkt zu befinden, an dem es darum geht, solche Gegensätze wie Individualisierung und Gemeinschaft, Autonomie und Solidarität, Freiheit und Grenzen, Gemeinsamkeit und Vielfalt neu auszubalancieren und ins Gleichgewicht zu bringen. Gerade was den Aspekt des Gemeinsamen angeht, so zeigt er sich in den drei Gesellschaftsmodellen als besonders bedeutend, denn der Bezug zu den Gemeinschaftswerten trägt hier eine für das Individuum rettende Funktion. Durch die Loslösung von der Gemeinschaft steigt der Wunsch und das Bedürfnis des Individuums nach sozialer Sicherheit immer mehr an. In einer Welt, in der Freiheit und Unabhängigkeit mit dem Preis der sozialen Isolation bezahlt wird, besinnt man sich nun auf Werte, die diese Sicherheit gewährleisten. Werte wie Solidarität, Gemeinschaftssinn und soziale Verbundenheit sind wichtige Konstanten jeder Gesellschaft, in der das Zusammenleben der Menschen nach den Prinzipien der

²⁷¹ Siehe dazu Abschnitt 1.1.

Demokratie, sozialer Gerechtigkeit und sozialer Sicherheit gestaltet ist. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass das Paradigma des Gemeinsamen und die für das einzelne Individuum damit verbundenen sozialen Kompetenzen auch in zukünftigen Gesellschaftsmodellen nichts von ihrem Wert verloren haben. Im Gegenteil, sie scheinen wichtiger zu sein denn je.

Für die Grundschularbeit sind daraus einige Konsequenzen zu ziehen. So scheint es bereits heute wichtig zu sein, den Teil des Bildungsauftrags der Schule, bei dem es um die Erziehung der Kinder zu wachsender Selbst- und Sozialkompetenz geht, nicht aus dem Blickfeld zu verlieren. Es muss dabei beachtet und verstanden werden, dass es bei der Förderung der Selbstkompetenz zwar auch darum geht, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre eigene Identität zu finden und zu verwirklichen, dies jedoch nicht um jeden Preis und schon gar nicht ohne Rücksicht auf Andere, sondern immer im Hinblick auf die soziale Verantwortung seinen Mitmenschen gegenüber. In einer Welt der Multioptionen und Ambivalenzen geht es vor allem darum, die kulturelle Anschlussfähigkeit der Kinder, die unter anderem durch soziale Kompetenzen erreicht werden kann, zu fördern. Soziale Kompetenzen avancieren vor dem Hintergrund solcher Diagnosen wie „Bindungslosigkeit“, „Beziehungsunfähigkeit“, „Ichbezogenheit“ zu einem sozialen Kapital von unermesslichem Wert, unterstützen sie doch nicht nur die kulturelle Einbindung und Integration, sondern zeigen sich auch als Instrumentarium zur Befriedigung emotionaler Bedürfnisse. Wenn Grundschule in anthropologischem Sinne auch weiterhin als Ort, in dem Kinder ihre Fähigkeiten frei entfalten können, fungieren will, wäre es eine Fehlentwicklung, Kinder den oben beschriebenen Tendenzen anzupassen, um sie so gesellschaftskonform zu machen. Nun stellt sich an dieser Stelle erneut die Frage: Wie kann es Schule schaffen, der Vielfalt ebenso wie der Gemeinsamkeit und der Individualität ebenso wie der Allgemeinheit genügend Raum zu geben? Und erneut möchte ich einen Lösungsansatz einbringen, der an die Förderung kulturübergreifender Prinzipien, die den Anspruch der Allgemeingültigkeit in sich tragen, anknüpft, eben in der bewussten und gezielten Akzentuierung von sozialen Kompetenzen.

Eine verlässliche Aussage darüber, ob die oben dargestellten Zukunftsprognosen so eintreffen werden oder nicht, kann nicht mit Sicherheit getroffen werden. Und eigentlich kommt es auch gar nicht darauf an, welche Prognose und ob die Prognosen überhaupt eintreffen werden. Denn letzten Endes haben wir es hier mit Gesellschaftsmodellen zu tun, deren Entwicklung und Verlauf vom menschlichen Handeln abhängig ist. Deshalb geht es hier in erster Linie darum, diese Entwicklungstendenzen in eine Diskussion aufzunehmen, um nach Möglichkeiten zu suchen, wie das menschliche Handeln so ausgerichtet werden kann, um den negativen Tendenzen entgegenzuwirken und die positiven

zu verstärken. Auch pädagogische Diskussionen um die Vorzüge und die Schattenseiten der Individualisierung müssen entfacht und geführt werden, um den „Sehnsüchten“ und „Bedürfnissen“ der Kinder nach stabilen Beziehungen zu Gleichaltrigen und zu Erwachsenen gerecht zu werden. Was genau soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen für die Entwicklung von Kindern leisten, soll im nächsten Teilabschnitt dieser Arbeit betrachtet werden. Im 3. Kapitel sollen Beziehungserfahrungen, Beziehungsmuster und Beziehungsformen von Grundschulkindern unter die Lupe genommen und dabei jene Aspekte herausgearbeitet werden, die einen Einfluss auf den Aufbau von sozialen Beziehungen zeigen. Dass zu diesen Aspekten vor allem soziale Kompetenzen gehören, wird angenommen.

3. Beziehungserfahrungen als Voraussetzung für soziales Lernen

3.0 Einführung

In dem vorherigen Kapitel konnten vor dem Hintergrund der drei ausgewählten gesellschaftlichen Diagnosen der Erlebnis-, Konsum- und Multioptionsgesellschaft die Individualisierungstendenzen einmal mehr offen gelegt werden. Dabei wurde gezeigt, dass das menschliche Streben nach mehr Unabhängigkeit und Autonomie in der Umkehrung den Verlust von sozialer Einbindung bedeutet. Weiterhin wurde deutlich, dass die dem Menschen typische soziale Natur eine Verankerung in Beziehungsgeflechte erfordert, die ihm soziale Struktur, Sicherheit und Orientierung bieten. Denn eine Existenz außerhalb oder am Rande eines sozialen Netzwerks wirkt sich auf Individuen weniger befreiend, sondern vielmehr isolierend aus. Das Bedürfnis nach Gemeinsamkeit, das der Mensch in diesem Zusammenhang entwickelt, kann aufgrund des Verlustes von Fähigkeiten, soziale Beziehungen einzugehen und aufrecht zu erhalten, jedoch nicht mehr befriedigt werden. Dies gilt sowohl für Erwachsene als auch für Kinder und weist auf einen Zusammenhang zwischen Individualisierungstendenzen, dem bei Kindern zunehmenden Mangel an Fähigkeiten, soziale Bindungen einzugehen und dem Verlust von sozialen Kompetenzen hin. Dieser Zusammenhang konnte bisher lediglich auf der Grundlage einer bruchstückhaften Rezeption der Individualisierungstheorie gezeigt werden. Was fehlt, sind empirische Befunde, die das tatsächliche Abbild der Beziehungserfahrungen von Kindern offen legen. Diese sollen nun im folgenden Kapitel dargestellt werden. Die Fähigkeit, soziale Bindungen und Beziehungen einzugehen muss wie alle menschlichen Fähigkeiten entwickelt und kultiviert werden, wozu individualisierte Existenzformen weniger, gemeinschaftsähnliche Sozialformen, die einen dauerhaften Bezug bieten, dagegen eher geeignet sind.²⁷² In diesem Zusammenhang erscheint Schule als die Stätte, an der Kinder und Jugendliche über mehrere Jahre im Klassenverband unterrichtet werden, ein besonders geeigneter Ort zur Vermittlung von kulturellen und sozialen Grundlagen zu sein. Wie Forschungen belegen, findet bereits heute bei Kindern und Jugendlichen der Erwerb der Fähigkeit zu sozialem Miteinander verstärkt in pädagogischen Institutionen statt,²⁷³ weil hier für Schülerinnen und Schüler auch das größte Beziehungsangebot zu finden ist. Die Frage ist nur, ob vor dem Hintergrund der oben

²⁷² Vgl. Roth, W.: Sozialkompetenz fördern – In Grund- und Sekundarschulen auf humanistisch-psychologischer Basis. Klinkhardt 2006, S. 21.

²⁷³ Vgl. Fölling-Albers, M.: Veränderte Kindheit. Neue Aufgaben für die Grundschule. In: Haarmann Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. Weinheim und Basel 1991, S. 55.

beschriebenen Gesellschaftsorientierung im schulischen Alltag dafür genügend Raum vorhanden ist. Im folgenden Kapitel gilt es nun, den aktuellen Forschungsstand zu den Beziehungserfahrungen von Grundschulkindern zu umreißen. Zur Sprache sollen vor allem Ergebnisse aus der aktuellen Kindheits- und Grundschulforschung eingebracht werden, die sich mit der Beziehungsfähigkeit von Kindern und den unterschiedlichen Ausprägungen von kindlichen Beziehungen befassen. Denn so kann eine Aussage über die Bedeutung von sozialen Beziehungen für das Heranwachsen der Kinder getroffen werden. Durch das Skizzieren der Beziehungsformen und -muster sowie der Befunde zum Leben der Kinder in der Grundschule kann der vermutete Zusammenhang zwischen den abnehmenden sozialen Kompetenzen und der zugenommenen Beziehungsunfähigkeit von Kindern auch auf der empirischen Ebene belegt werden.

3.1 Kindheitsforschung: Studien zur Beziehungsfähigkeit

Die Kindheitsforschung ist ein Forschungsgebiet, das Kinder mit ihren unterschiedlichen Sicht- und Handlungsweisen, eingebunden in die gesamtgesellschaftlichen Strukturen, in den Blick nimmt. Hier geht es explizit um die subjektiven Wahrnehmungen der Kinder auf ihre eigenen Bedürfnisse und Lebensvorstellungen. Kinder werden als aktive „gesellschaftliche Akteure“²⁷⁴ wahrgenommen. Nicht die Erwachsenen geben über das Leben der Kinder Auskunft, sondern die Kinder selbst. Die so ausgerichtete Kindheitsforschung ist eine relativ junge Entwicklung. Noch zu Beginn der 1980er Jahre geht es hauptsächlich darum, Entwicklungsstufen im Reifeprozess der Kinder zu untersuchen und festzulegen. Erst Mitte der 1980er vollzieht sich in der Kindheitsforschung ein Perspektivenwechsel, nach dem man Kinder als eigenständige Persönlichkeiten mit eigenen Rechten wahrzunehmen beginnt. In den 1990er Jahren etabliert sich langsam die „Neue Kindheitsforschung“, die die Welt der Kinder aus dem Blickwinkel der Kinder untersucht. Es findet ein Wandel von der defizitorientierten hin zur kompetenzorientierten Betrachtung statt.²⁷⁵ Die moderne Kindheitsforschung ist durch die Bündelung von kindheitstheoretischen Diskursen in Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie gekennzeichnet. In diesem Sinne begreift man „...Kinder als Persönlichkeiten in sich wandelnden gesellschaftlichen Zusammenhängen, die in ihren alltäglichen Kontexten Praktiken des Umgangs mit den sie umgebenden Kindern und Erwachsenen, mit Dingen und Anforderungen ausbilden.“²⁷⁶ Entsprechend diesem veränderten Blick auf Kinder

²⁷⁴ Heinzl, F.: Einführendes Vorwort. In: Heinzl, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main 2010, S. 7.

²⁷⁵ Vgl. Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main 2009, S. 168.

²⁷⁶ Heinzl, F.: Einführendes Vorwort. In: Heinzl, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main 2010, S. 7.

und ihre Kompetenzen vollzog sich auch ein Wechsel in der Forschungsmethodologie. Hier greift man gerne auf solche Instrumente zurück wie Kinderbeobachtungen, direkte Befragungen mittels eines Interviews oder mit Hilfe von Fragebögen. Oft werden diese drei Methoden miteinander kombiniert: Durch die so genannte „Triangulation“ werden Interviews mit Fragebögen durchgeführt und mit Beobachtungen ergänzt.²⁷⁷ Hier knüpft auch die ethnografische Methode an. Die Forscher beobachten Kinderaktivitäten und notieren Kinderäußerungen in ihrem direkten Feld, welche später auf der „Basis kontrollierter Analyseschritte“ ausgewertet und interpretiert werden. Je nach Untersuchungsgegenstand können solche Beobachtungen über mehrere Jahre andauern.²⁷⁸ Weitere Methoden sind die Analyse von Kinderaufsätzen oder von Bildern zum Untersuchungsgegenstand.²⁷⁹ Allen Methoden ist der Anspruch gemeinsam, Wege zu finden, auf welchen Kinder, unabhängig von ihren individuellen Stärken und Schwächen, ihre eigene Sichtweise auf relevante gesellschaftliche oder private Aspekte darstellen können. Was den Untersuchungsgegenstand angeht, so sind der thematischen Vielfalt keine Grenzen gesetzt. Beispielhaft für die Themenbreite ist das LBS-Kindheitsbarometer, das seit 1997 jährlich aktuelle gesellschaftliche Themen aus der Sicht der Kinder untersucht.²⁸⁰ Zu der Themenpalette der Kindheitsforschung zählen auch Untersuchungen zu Kinderbeziehungen. Diese sind auch Schwerpunkt der Grundschulforschung. Seit ihren Anfängen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und bis heute verfolgt die Grundschulforschung das Ziel „...Erkenntnisse zu sammeln, um die Gestaltung von Unterricht und Schule wissenschaftlich zu begründen.“²⁸¹ So gesehen sind die Kindheits- und die Grundschulforschung zwei unterschiedliche Disziplinen. Da jedoch in beiden Disziplinen das Kind im Mittelpunkt der Forschung steht, überschneiden sie sich an einigen Stellen. Dies ist insbesondere bei der Untersuchung von Kinderinteraktionen in Schule und Unterricht der Fall. Auch wenn der Fokus ein anderer ist, nämlich die reine Interaktion, die weder schultheoretisch noch unterrichtsdidaktisch begründet wird, so zeigen die Ergebnisse der Kindheitsforschung einen Bezug zum Unterricht und zur schulischen Leistung der Kinder, so dass in diesem Fall die Ergebnisse aus der Kindheitsforschung auch für die Grundschulforschung interessant sind, indem sie Impulse für grundschulpädagogische Neuerungen oder Erklärungen für bestehende Problemfelder bieten. Bereits 1995 stellte

²⁷⁷ Vgl. Andresen, S. / Hurrelmann, K.: Kindheit. Weinheim und Basel 2010, S. 70 ff.

²⁷⁸ Vgl. Fölling-Albers, M.: Kinder und Kompetenzen – Zum Perspektivenwechsel in der Kindheitsforschung. In: Heinzl, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten. Frankfurt am Main 2010, S. 17.

²⁷⁹ Eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Methoden sowie Beschreibungen weiterer Methoden entnehmen: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Auflage, Weinheim / Basel 2012.

²⁸⁰ Vgl. Fölling-Albers, M.: Kinder und Kompetenzen – Zum Perspektivenwechsel in der Kindheitsforschung. In: Heinzl, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten. Frankfurt am Main 2010, S. 16.

²⁸¹ Vgl. Krappmann, L.: Bindung in Kinderbeziehungen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, 2013, 6, S. 837. Siehe auch: Breidenstein, G. / Prengel, A. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden 2005, S. 7.

Maria Fölling-Albers fest, dass die Kindheitsforschung die Verhaltensänderung von Kindern erklären kann.²⁸² Aus diesem Grund werden die folgenden Darstellungen zu der Thematik „Kinderbeziehungen“ durch Untersuchungen aus der Grundschulforschung ergänzt.

3.2 Beziehungsmuster und Beziehungsformen unter Grundschulkindern

Feste Bezugspersonen und sichere soziale Bindungen sind gerade für Kinder im mittleren Alter von hoher Relevanz. In ihrer Lebenswelt sind Kinder nicht immer nur glücklich und unbelastet, sie haben ihre spezifischen Probleme und Herausforderungen, für deren Bewältigung Kinder auf Erwachsene angewiesen sind. Wenn Gefühle der Unsicherheit, Angst oder soziale Ablehnung Oberhand gewinnen, sind es die festen Bezugspersonen, die Schutz und Sicherheit bieten. In diesem Sinne sind Eltern, Großeltern oder andere Familienmitglieder als primäre Fürsorger die wichtigsten Bezugspersonen im Leben der Grundschulkinde^r.²⁸³ Aber nicht nur Familienmitglieder können den Status einer Bezugsperson, zu der das Kind eine enge Beziehung aufbaut, erlangen. Es ist evident, dass Kinder im Zuge der gesellschaftlichen Individualisierung tendenziell mehr Zeit in pädagogischen Institutionen verbringen,²⁸⁴ so dass Erzieher, Lehrer, Trainer etc. ebenfalls zu dem Personenkreis gehören, mit dem Kinder eine enge Bindung oder Beziehung eingehen können. Zwar befinden sich Kinder sowohl zu Hause als auch in pädagogischen Einrichtungen unter Aufsicht und sozialer Kontrolle, dennoch bieten sich im Alltag auch immer wieder Situationen, in welchen Kinder ohne Einwirkung von Erwachsenen miteinander agieren und dabei Beziehungen knüpfen. Wenn im Vorschulalter stabile Beziehungen unter Gleichaltrigen noch einen eher seltenen Charakter haben, werden sie in der Grundschule häufiger und intensiver. In einer Synopse empirischer Befunde zu sozialen Beziehungen unter Kindern stellt Hanns Petillon fest, dass die Grundschulzeit als „sensible Phase“ für die Entwicklung des sozialen Verstehens und der sozialen Sensibilität betrachtet werden kann. Denn im Verlauf der Grundschulzeit vollziehen sich Veränderungen sowohl in der Qualität der sozialen Beziehungen als auch in der Häufigkeit der Kontakte. Die sozialen Beziehungen werden zielgerichteter und kompetenter, es findet eine Ausweitung auf mehrere Interaktionspartner statt und die Dauer der sozialen Interaktionen nimmt zu. Dabei vergrößern sich die Sprachanteile, verbale Strategien werden

²⁸² Vgl. Fölling-Albers, M.: Kindheitsforschung und Schule. Überlegungen zu einem Annäherungsprozess. In: Behnken, I. / Jaumann, O. (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim und München 1995, S. 19.

²⁸³ Vgl. Gloger-Tippelt, G. / König, L.: Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B). 2. Aufl., Weinheim, Basel 2016, S. 22.

²⁸⁴ Siehe dazu Abschnitt 1.6.

verfeinert. Weiterhin wächst die Fähigkeit zur Vorhersage des Verhaltens anderer und über die Folgen des eigenen Handelns – die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme erfährt einen Entwicklungsschub. Die Strategien im Umgang mit Konflikten zwischen den Gleichaltrigen werden differenzierter.²⁸⁵ Weiterhin beginnen Kinder ihre Beziehungen nach Qualität zu unterscheiden. Sie differenzieren zwischen Bekanntschaften und Freundschaften, worunter sie Beziehungen begreifen, die auf gegenseitiger Unterstützung und Vertrauen gründen.²⁸⁶ Damit wird die Phase des Grundschulalters in Bezug auf die Beziehungsgestaltung unter den Gleichaltrigen zu einem besonders wichtigen Entwicklungsstadium. Dies ist nach Ansicht von Lothar Krappmann damit verbunden, dass Kinder mit zunehmendem Alter eigene soziale Räume beanspruchen, in welchen sie eigenständig, ohne Einfluss von Autoritätspersonen, soziale Handlungen ausführen, Probleme selbstständig lösen und Beziehungen regulieren wollen.²⁸⁷ In der Grundschulzeit beginnen Kinder bewusst damit, Beziehungen aufzubauen und zu gestalten, indem sie ihre bevorzugten Beziehungspartner auswählen, was gleichzeitig dem Aufbau von sozialen und moralischen Kompetenzen einen Entwicklungsschub gibt.

Die Schule erweist sich, auch wenn nicht als einzige, so doch als eine sehr wichtige Quelle von Beziehungsangeboten. Neben der Schule suchen sich Kinder Beziehungspartner in der Familie unter den Geschwistern oder in der häuslichen Umgebung. Nach Angabe von Petillon können diese Beziehungen jedoch nur sehr begrenzt den fehlenden Peer-Kontakt in der Schule kompensieren.²⁸⁸ Am häufigsten greifen Grundschul Kinder auf die Beziehungsangebote in der Schulklasse zurück.²⁸⁹ Hier bilden Paarbeziehungen, Triaden, kleine Untergruppen oder auch „Cliques“,²⁹⁰ die nach Gruppengröße, Koopera-

²⁸⁵ Vgl. Petillon, H.: Soziales Lernen in der Gruppe gleichaltriger Kinder. Empirische Befunde zu einem zentralen Lernfeld im Unterricht des Primarbereichs. Entnommen: https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/grupaed/studium/downloads/petillon/sozialeslernen.pdf/at_download/file, / Zugriff am 10.03.2018. Petillon kommt zu diesen Ergebnissen auf der Grundlage der Befunde von: Lewis & Rosenblum 1975, Krappmann & Oswald 1995; 2002, Emmerich 1971, La Greca Stark 1986, Boueke & Schülein 1995, Scarlett 1971, Wiley 1983, Petillon 1993, Lubin & Forbes 1981, Halisch 1988.

²⁸⁶ Vgl. Krappmann, L.: Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen. In: Harring, M. u. a. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden 2010, S. 201.

²⁸⁷ Krappmann, L.: Bindung in Kinderbeziehungen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, 2013, 6, S. 838.

²⁸⁸ Vgl. Petillon, H.: Soziales Lernen in der Gruppe gleichaltriger Kinder. Empirische Befunde zu einem zentralen Lernfeld im Unterricht des Primarbereichs.: https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/grupaed/studium/downloads/petillon/sozialeslernen.pdf/at_download/file. Ohne Angabe des Erscheinungsjahrs, S. 2, Zugriff am 10.03.2018.

²⁸⁹ Vgl. Petillon, H.: Soziales Lernen in der Gruppe gleichaltriger Kinder. Empirische Befunde zu einem zentralen Lernfeld im Unterricht des Primarbereichs.: https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/grupaed/studium/downloads/petillon/sozialeslernen.pdf/at_download/file. Ohne Angabe des Erscheinungsjahrs, S. 2.

²⁹⁰ Cliques zeichnen sich durch die Freiwilligkeit der Teilnehmer und ihren besonderen Zusammenhalt aus. Im Allgemeinen sind sie eher für Jugendliche im Alter zwischen 15-21 Jahren typisch. Jedoch gibt es auch Beispiele aus der Grundschule, die ähnliche Gruppierungen belegen. Auch wenn Cliques in der Grundschule eher selten sind, so ist der Wunsch der Grundschul Kinder zu solch einer Gruppierung dazugehörigen, sehr hoch. Siehe dazu: Petillon, H.: Soziales Lernen in der Gruppe gleichaltriger Kinder. Empirische

tionsdauer, Kooperationsintensität, Interessensschwerpunkte, Auswahlkriterien der Mitglieder variieren,²⁹¹ die häufigsten Beziehungsformen. Wenn es um Beziehungsmuster und -formen bei Grundschulkindern geht, spricht Krappmann im Allgemeinen von Geflechten. Geflechte sind dadurch gekennzeichnet, dass die Mitglieder wechselnde dyadische oder triadische Beziehungen untereinander bilden, aber nie gemeinsam auftreten. Diese Beziehungsformen seien für Kinder im mittleren Alter typisch.²⁹² Alle Beziehungsmuster, die sich im Klassenverband finden, zeichnen sich durch eine Reihe gemeinsamer Merkmale aus, wie Gleichaltrigkeit, freie Bildung, freie Zugehörigkeit. In diesem Sinne zählen sie zu den Primärgruppen, deren Funktion die Sozialisation ist.²⁹³ Voraussetzung für die „sozialisierende Wirkung“ sind nach Krappmann und Oswald eine emotionale Bindung zu den Gruppenmitgliedern und häufige Interaktionen.²⁹⁴ In diesem Zusammenhang sprechen die Wissenschaftler von Peer-Beziehungen, was in der deutschen Übersetzung so viel wie „Gleichaltrigen-Beziehungen“ bedeutet.²⁹⁵ Krappmann weist jedoch darauf hin, dass mit „Peers“ nicht zwangsläufig Kinder im gleichen Alter gemeint sind. In Anlehnung an Hartup werden laut Krappmann Kinder dann zu Peers, wenn sie sich auf „der gleichen Ebene“ betrachten. Dies kann sich z. B. durch gleiche Spielinteressen, geteilten Spaß oder ähnliche Essensvorlieben äußern.²⁹⁶ Wichtig dabei ist, dass Peer-Beziehungen von den Kindern selbst, ohne Mitwirkung der Erwachsenen, initiiert werden. Deshalb grenzen sich Peer-Gruppen deutlich von organisierten Altersgruppen wie Schulklassen, Hortgruppen, Trainingsmannschaften etc. ab. Im Allgemeinen kann erst ab der Grundschulzeit von einer richtigen Peer-Beziehung gesprochen werden, denn es bedarf einer gewissen Reife und einer Reihe von Kompetenzen, die eine Peer-Beziehung begünstigen. So ist vorausgesetzt, dass Kinder in ihrer „Gleichaltrigenwelt“ z. B. mit neuen Sichtweisen konfrontiert werden, dass sie in der Lage sind, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken, dass sie auf andere eingehen können und dass sie sich auf freundschaftliche Beziehungen einlassen.²⁹⁷ Die Bedeutung der Peers für die soziale Entwicklung von Kindern im Grundschulalter ist enorm. Kinder

Befunde zu einem zentralen Lernfeld im Unterricht des Primarbereichs.: https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/grupaed/studium/downloads/petillon/sozialeslernen.pdf/at_download/file. Ohne Angabe des Erscheinungsjahrs, Zugriff am 10.03.2018.

²⁹¹ Vgl. Krappmann, L. / Oswald, H.: Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule. In: Ittel, A. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Wiesbaden 2011, S. 336 ff.

²⁹² Krappmann, L.: Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen. In: Harring, M. u. a. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden 2010, S. 201.

²⁹³ Vgl. Krappmann, L. / Oswald, H.: Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule. In: Ittel, A. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Wiesbaden 2011, S. 320.

²⁹⁴ Vgl. Krappmann, L. / Oswald, H.: Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule. In: Ittel, A. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Wiesbaden 2011, S. 320.

²⁹⁵ Krappmann, L.: Bindung in Kinderbeziehungen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 59 (2013), 6, S. 838

²⁹⁶ Die Anlehnung erfolgt an Hartup 1970. Siehe: Krappmann, L.: Bindung in Kinderbeziehungen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, 2013, 6, S. 838.

²⁹⁷ De Boer, H.: „Weil Freunde wichtig sind“ – Gleichaltrige, Freundschaft und Schule. In: Heinzl, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main 2010, S. 104.

regen sich nicht nur gegenseitig in ihrem kognitiven und moralischen Wachstum an, sie übernehmen auch Beziehungsaufgaben mit Bindungsqualität, die Erwachsene nicht im Stande sind zu leisten. Krappmann gibt an, dass Kinder in Notlagen gerne Hilfe bei anderen zuverlässigen und einfühlsamen Kindern suchen, weil Erwachsene die kinderspezifischen Gemeinheiten, Freuden oder Triumphe nicht angemessen einschätzen können. Dabei wird von anderen Kindern unterstützende Hilfe bei Diskrepanzen, Problemlösungen oder Verhandlungen erwartet. In diesem Sinne sind Kinder im Grundschulalter wider Erwarten nicht nur zu einer lockeren Beziehung fähig, sondern auch zu intensiven Freundschaften und festen Bindungen.²⁹⁸

In der Grundschulzeit sind Beziehungen unter den Schülerinnen und Schülern das, was die Kinder am meisten bewegt. Zu diesem Ergebnis kommt Hanns Petillon bereits in den 1990er Jahren in seinen Studien zum Sozialleben der Schulanfänger.²⁹⁹ Durch eine Befragung von Kindern aus dreizehn Grundschulklassen wurde u.a. deutlich, dass die Person des Lehrers die Schülerinnen und Schüler eher weniger interessiert, der Umgang mit den Mitschülern hingegen ein zentrales Thema ist.³⁰⁰ Diese Ergebnisse werden auch von der Neuen Kindheitsforschung bestätigt. So stellen Schönknecht und Michalek in einer Gruppendiskussion mit Kindern der dritten Jahrgangsstufe fest, dass dann, wenn Kinder Schule thematisieren, sie dies immer im Zusammenhang mit positiven oder negativen Erlebnissen mit Freunden tun.³⁰¹ Auch langjährige Beobachtungen von Kreisgesprächen (Morgenkreise, Tagesabschlusskreise, Wochenabschlusskreise) bestätigen die hohe Bedeutung des Geschehens zwischen den Mitschülerinnen und Mitschülern. So werden in den Kreisgesprächen überwiegend die Beziehungen zu den Gleichaltrigen thematisiert.³⁰² Der zentrale Stellenwert der Beziehungen zu den Gleichaltrigen spiegelt sich auch in selbstproduzierten Texten der Kinder wider. So analysiert Röhner Kinder-
texte zu einem offenen Schreibanlass und stellt fest, dass das häufigste und wichtigste Thema der Grundschul-
kinder in ihren Texten eben Beziehungen zu anderen Kindern sind.³⁰³

²⁹⁸ Vgl. Krappmann, L.: Bindung in Kinderbeziehungen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, 2013, 6, S. 840 ff.

²⁹⁹ Vgl. Petillon, H.: Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim 1993.

³⁰⁰ Vgl. Petillon, H.: Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim 1993, S. 47.

³⁰¹ Heinzl bezieht sich auf Schönknecht und Michalek 2005. Vgl. Heinzl, F.: Schule aus der Sicht von Grundschulkindern. In: Heinzl, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten. Frankfurt am Main 2010, S. 2.

³⁰² Vgl. Heinzl, F.: Schule aus der Sicht von Grundschulkindern. In: Heinzl, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main 2010, S. 24.

³⁰³ Heinzl bezieht sich auf Röhner 1997. Vgl. Heinzl, F.: Schule aus der Sicht von Grundschulkindern. In: Heinzl, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main 2010, S. 28.

In allen Beziehungsvarianten machen Grundschul Kinder sowohl harmonische als auch disharmonische Erfahrungen, bei welchen es darum geht, miteinander in einen Austausch zu treten und Interessen aufeinander abzustimmen, was für die Entwicklung sozialer Kompetenzen und moralischer Strukturen unabdingbar ist. Den Beziehungen unter den Grundschulkindern wird in der Kindheits- und Grundschulforschung, aber auch in der Entwicklungspsychologie eine Reihe positiver Effekte zugesprochen. Sie bilden z. B. nicht nur eine wichtige Ressource für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, sondern sind auch Grundlage für stabile soziale Beziehungen im Erwachsenenalter und sorgen für das emotionale Gleichgewicht in der Kindheit.³⁰⁴ Für die Herausbildung der eigenen Identität sind nicht nur die Anregungen der Erwachsenen von Bedeutung, sondern auch der Gleichaltrigen, die weder einen Erfahrungs- noch einen Kompetenzvorsprung haben. Besonders positiv werden in diesem Zusammenhang Freundschaftsbeziehungen hervorgehoben. Diese wirken sich nicht nur auf das Selbstbild der Kinder positiv aus, sondern bilden gleichzeitig auch eine wichtige soziale Unterstützung sowie eine Bewältigungs- und Problemlöserressource. Um Freundschaftsbeziehungen einzugehen und zu intensivieren, wird jedoch eine Reihe sozialer Kompetenzen benötigt, die nicht immer und nicht in ausreichendem Maße ausgebildet sind.

Im folgenden Abschnitt soll die Thematik der Kinderfreundschaften näher unter die Lupe genommen werden. Dabei soll die Bedeutung der Freundschaft unter Grundschulkindern als wichtiger Faktor im Prozess der sozialen Integration diskutiert und Konsequenzen für die Grundschule als wichtige Institution für die Entstehung und Pflege von Freundschaften abgeleitet werden.

3.3 Freundschaftsbeziehungen als Sozialisationsmodus und als Ursprung von moralischen Konzepten bei Grundschulkindern

Spätestens seit 1932 steht die Idee im Raum, dass Kinderbeziehungen eine Grundlage für die Entwicklung der sozialen Identität und der Moral sind. Jean Piaget eröffnete die Diskussion mit der Veröffentlichung seiner Arbeit „Das moralische Urteil beim Kinde“. Laut seiner Theorie entstehen bei Kindern Erkenntnisse durch die Interaktion mit anderen Kindern.³⁰⁵ James Youniss greift die Theorie auf und entwickelt 1980 die Idee des „Ko-Konstruktivismus“, nach der sich das „individuelle Selbst“ der Kinder als Ergebnis

³⁰⁴ Siehe dazu Abschnitt 3.3.

³⁰⁵ Vgl. Krappmann, L. / Oswald, H. (Hrsg.): James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main 1994, S. 152. Diese Thematik wird ausführlich in Abschnitt 6.2 beschrieben, in dem es um die Verortung der Perspektivenübernahme im Kontext entwicklungspsychologischer Ansätze geht.

ihrer Erfahrungen innerhalb von Beziehungen zu Gleichaltrigen herausbildet.³⁰⁶ Demnach ist der Entwicklungsprozess zu einem sozial und moralisch kompetenten Heranwachsenden ein wechselseitiger Prozess, an dem nicht nur erwachsene Personen beteiligt sind, sondern auch die Heranwachsenden selbst durch die Interaktion mit anderen Kindern. Es ist kein Widerspruch für Youniss, dass bei der Entwicklung des „individuellen Selbst“ sowohl genetische Grundlagen, der kulturelle Hintergrund, die Einwirkung der Erziehungspersonen, aber auch die eigenen Erfahrungen der Heranwachsenden, die sie in der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen machen, eine Rolle spielen. Youniss stuft die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen als ein zentrales Paradigma in der Entwicklung von sozialen, moralischen und kognitiven Fähigkeiten von Kindern ein. Denn in einer Gleichaltrigenkonstellation hat keiner der Beteiligten das „unilaterale Recht“, Zwang auszuüben, da alle „auf der gleichen Stufe“ stehen.³⁰⁷ Besonders positiv auf den Erwerb sozialer und moralischer Konzepte wirken sich Interaktionen aus, die im Rahmen von Beziehungen stattfinden, in welchen sich die Kooperationspartner „als Personen mit gleichen Rechten“ respektieren und wenn sie um das „Wohlergehen des anderen“ bemüht sind.³⁰⁸ Denn gerade hier entsteht eine Situation, die auf Ko-Konstruktion gründet und nicht auf autoritärem Zwang. Deshalb stellen für Youniss Freundschaftsbeziehungen Kooperationsformen dar, die sich für Prozesse interaktiver Ko-Konstruktion, die von der Reziprozität getragen werden, die also auf gegenseitiges Verständnis ausgerichtet sind, als ideal erweisen.³⁰⁹ Denn hier werden nicht nur „persönliche Arrangements“ abgesprochen, hier müssen

„...Kinder und Jugendliche sich durch Probleme durcharbeiten, die die Grundstrukturen der Urteils- und Handlungsfähigkeit konstituieren. Freunde tragen ihre individuellen Erwartungen in die Interaktionen hinein, entdecken, daß sie verschiedene Absichten oder Meinungen haben und versuchen dann, eine gemeinsame Basis für den Fortgang der Interaktion zu schaffen. Sie müssen nicht immer zu Einigungen gelangen. Aber sie erfahren, worin gegenseitiges Verständnis besteht, und entwickeln in ihren Bemühungen um dieses gegenseitige Verständnis die Achtung vor den Ansprüchen der anderen, die auf der Moral beruht.“³¹⁰

Lothar Krappmann und Hans Oswald kommen in ihren Forschungen zu ähnlichen Ergebnissen. Sie begreifen Kindheit als eine eigenständige Lebensphase, in der Interaktionen zwischen den Peers als Träger wichtiger sozialer Einflüsse eingestuft werden.³¹¹

³⁰⁶Vgl. Youniss, J., in: Krappmann, L. / Oswald, H. (Hrsg.): James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main 1994, S. 18-19.

³⁰⁷ Vgl. Youniss, J., in: Krappmann, L. / Oswald, H. (Hrsg.): James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main 1994, S. 18-19.

³⁰⁸ Krappmann, L. / Oswald, H. (Hrsg.): James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main 1994, S. 8.

³⁰⁹ Wie weiter unten ersichtlich sein wird, stellt die Initiierung ko-konstruktiver Interaktionsprozesse, die auf reziproken Handlungen basieren, also auf Handlungen, die auf das gegenseitige Verständnis ausgerichtet sind, eine der zwei wichtigsten Bedingungen zur Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme dar. Vgl. Abschnitt 5.3. Vor diesem Hintergrund wird dieser Aspekt im weiteren Verlauf der Arbeit immer wieder aufgegriffen und noch weiter ausgeführt.

³¹⁰ Krappmann, L. / Oswald, H. (Hrsg.): James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main 1994, S. 8.

³¹¹ Vgl. Krappmann, L. / Oswald, H.: Alltag der Schulkinder. Weinheim und München 1995.

In der Auseinandersetzung miteinander machen Kinder andere Erfahrungen als mit Autoritätspersonen. In der Interaktion mit Gleichaltrigen entsteht ein sozialer Raum, „...in dem man Zweifel äußern, mit seinem Urteil zögern und Verantwortlichkeiten diskutieren kann, ohne schwere Nachteile befürchten zu müssen.“³¹² Freundschaftsbeziehungen sind demnach ein ausschlaggebender Sozialisationsfaktor, der seine Wirkung auf der Grundlage von Interaktionsprozessen entfaltet, die auf eine reziproke Koordination von Sichtweisen und Absichten ausgerichtet sind. Den genauen Vollzug dieser Wirkung beschreibt Krappmann wie folgt:

„Nicht der Interaktionspartner verlangt einen Entwicklungsschritt ab, sondern die durch das besondere Verhältnis der Gleichaltrigen zueinander strukturierte soziale Situation schafft eine Anforderung, die von den Beteiligten nur durch Erweiterung, Ausdifferenzierung oder den Übergang auf eine folgende Stufe ihres sozialen, kognitiven oder emotionalen Vermögens bewältigt werden kann. Die Kompetenzen interpersonaler Verständigung und sozialer Kooperation, so die grundlegende Annahme, werden folglich nicht übernommen, sondern „emergieren“ in der natürlichen Interaktion dieser Kinder.“³¹³

Kinderfreundschaften fällt in diesem Zusammenhang eine besondere sozialisatorische Aufgabe zu, die sich in der Herstellung der Wechselseitigkeit und Gleichheit unter den Kindern widerspiegelt. Einen Ausweg aus Problemsituationen zu finden, der nicht einseitig bestimmt, sondern gemeinsam ausgehandelt wurde, braucht jedoch bestimmte soziale Kompetenzen, ist aber auch gleichzeitig ein Prozess, in dem diese Kompetenzen erworben werden.³¹⁴ Dass Korrelationen zwischen Beziehungen zu Gleichaltrigen, insbesondere zwischen Freundschaftsbeziehungen und dem Aufbau sozialer Kompetenzen bestehen, ist in der Kindheitsforschung evident. Es gilt als bewiesen, dass die Themen der Beziehungsfähigkeit und des sozialen Lernens eng miteinander zusammenhängen, so dass eine positive Einwirkung auf einen Faktor positive Auswirkungen auf den anderen Faktor hat. Marius Harring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf und Christian Palentin stimmen darin überein, dass die Wirksamkeit der Peerbeziehungen auf das Konzept des sozialen Lernens zurückzuführen ist,

„...in welchem die Freundin bzw. der Freund als Modell fungiert, das unterschiedliche Prozesse auslöst. [...] Auf diese Weise haben Peerbeziehungen – insbesondere Freundschaftsbeziehungen – einen bedeutsamen Einfluss auf den Erwerb von sozialen Kompetenzen und fördern die Internalisierung von Sach- und Fachkompetenzen. Die Gleichaltrigengruppe bietet unter dieser Perspektive vielfältige Lern-, Erfahrungs- und Experimentierchancen, welche zur Entwicklung eigener Lebensstile, Normen, Werte und Ausdrucksweisen dienen.“³¹⁵

³¹² Krappmann, L. / Oswald, H.: *Alltag der Schulkinder*. Weinheim und München 1995, S. 21.

³¹³ Krappmann, L.: *Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen*. In: Harring, M. u. a. (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden 2010, S. 189.

³¹⁴ Vgl. Krappmann, L.: *Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen*. In: Harring, M. u. a. (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden 2010, S. 187 ff.

³¹⁵ Harring, M. u. a.: *Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik*. In: Harring, M. u. a. (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden 2010, S. 9 ff.

Kindheitsforscher haben Faktoren isoliert, die bei Kindern die Ausbildung des Freundschaftsverständnisses und in diesem Zusammenhang auch die sozialen Kompetenzen beeinflussen. Nachweislich konnte belegt werden, dass Schichtzugehörigkeit, familiäre Hintergründe, der soziale Erfahrungshorizont und der kognitive Entwicklungsstand Auswirkungen auf den Umgang mit Gleichaltrigen im Allgemeinen und auf die Entwicklung von Freundschaften speziell zeigen.³¹⁶ Kinder mit vielfältigen sozialen Erfahrungen haben in der Beziehungsarbeit mit anderen Kindern deutliche Vorsprünge gegenüber Kindern, die bestimmten Erfahrungen gar nicht oder nur im geringen Maße ausgesetzt sind. Das Aufwachsen mit Geschwistern spiele hier eine besonders wichtige Rolle. Laut Dunn fordern sich Geschwister nicht nur gegenseitig auf, die Verschiedenheit der Gefühle wahrzunehmen, sondern auch die Perspektiven und die Gedankenwelt des anderen zu erschließen.³¹⁷ In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass in Anbetracht der wachsenden Zahl der Ein-Kind-Familien³¹⁸ dieser Mangel in Kindergärten und Grundschulen zu spüren ist, woraus für diese Einrichtungen die Aufgabe der Kompensation dieses Mangels entsteht. Weitere Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Fähigkeit, Freundschaften zu schließen sind die Qualität der Bindung zu den Eltern und der Erziehungsstil der Eltern. Erziehungspraktiken, die die Ausbildung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit unterstützen, wirken sich nach Salisch positiv auf die Fähigkeit aus, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen.³¹⁹

Wie nun gezeigt werden konnte, haben Kinderbeziehungen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die emotionale, kognitive und moralische Entwicklung der Kinder. Sie wirken sich auf vielerlei Faktoren des kindlichen Lebens positiv aus. Wie Untersuchungen von Stecher zeigen, bestehen Zusammenhänge zwischen der Zugehörigkeit zu funktionierenden Beziehungskonstellationen und dem positiven Empfinden des sozialen Klassenklimas.³²⁰ In derselben Studie wird eine Korrelation zwischen der Freude am Lernen und dem positiv empfundenen Klassenklima belegt. Bock zeigt, dass Kinder, die nicht in Freundschaftsstrukturen eingebunden sind und zusätzlich aus „belasteten Kinderwelten“ kommen, eher auf negative Erlebnisse im Alltag wie Prügeleien, Ausgrenzungen etc. fokussiert sind, während Kinder aus „unbelasteten Kinderwelten“ mit festen

³¹⁶ Vgl. De Boer, H.: „Weil Freunde wichtig sind“ – Gleichaltrige, Freundschaft und Schule. In: Heinzl, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main 2010, S. 108

³¹⁷ De Boer bezieht sich auf Dunn 1998. Siehe: De Boer, H.: „Weil Freunde wichtig sind“ – Gleichaltrige, Freundschaft und Schule. In: Heinzl, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main 2010, S. 108.

³¹⁸ Vgl. Abschnitt 1.6.

³¹⁹ De Boer bezieht sich auf Salisch 2000. Siehe: De Boer, H.: „Weil Freunde wichtig sind“ – Gleichaltrige, Freundschaft und Schule. In: Heinzl, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main 2010, S. 109.

³²⁰ Heinzl bezieht sich auf Stecher 2003. Vgl. Heinzl, F.: Schule aus der Sicht von Grundschulkindern. In: Heinzl, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main 2010, S. 22 ff.

Gleichaltrigenbeziehungen auf heitere Alltagserlebnisse ausgerichtet sind.³²¹ Bei all diesen positiven Effekten weist Krappmann jedoch darauf hin, dass die soziale Welt der Kinder „als eigenständiger Ort der Sozialisation“ durch moderne gesellschaftliche Tendenzen gefährdet ist. Hier bezieht er sich auf Tendenzen der gesellschaftlichen Individualisierung, so wie sie bereits in den Abschnitten 1.4 - 1.6 beschrieben wurden. Die Kinderwelt werde von der „expansiven Erwachsenenwelt erdrückt“, so Krappmann. Zu den Erdrückungsmechanismen zählen der kommerzielle Einfluss, die Medien, die Verplanung der kindlichen Zeit, aber auch die permanente soziale Kontrolle durch die Erwachsenen, die der Entfaltung der „sozialisatorischen Gleichaltrigeninteraktionen“ im Wege stehen.³²²

Hiermit möchte ich nun einen Bogen zum Ausgangspunkt dieser Arbeit schlagen, der von der Annahme getragen wird, dass Individualisierungstendenzen auch bei Kindern im Grundschulalter zu individualistischen Einstellungen führen, wodurch Kinder tendenziell geringfügiger in der Lage sind, soziale Beziehungen herzustellen, einzugehen und zu pflegen, was sowohl zur Konfliktunfähigkeit als auch zu sozial-emotionalen Problemen führt. Kindern fehlen sowohl im familiären Umfeld als auch in der schulischen Umgebung Räume, in denen sie die Möglichkeit haben, die notwendigen Kompetenzen zu erwerben. Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Gleichaltrigenbeziehungen und der individualisierten Kindheit ergeben sich für Schule und Unterricht einige Konsequenzen, die im folgenden Kapitel dargelegt und diskutiert werden sollen.

3.4 Grundschule als Ort der Stiftung von Freundschaftsbeziehungen

Im vorherigen Abschnitt wurden Beziehungen zwischen Gleichaltrigen, insbesondere Freundschaftsbeziehungen, als wichtiger Faktor in der kognitiven und moralischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen betrachtet. Dabei wurde erarbeitet, dass die symmetrischen Beziehungen der Kinder zur Aushandlung von Konflikten besser geeignet sind als die auf dem autoritären Vorrecht der Erwachsenen beruhende Beziehung zwischen Kindern und Erziehungspersonen. In einer gleichgestellten Auseinandersetzung ergeben sich für Kinder viele Situationen, die moralisches Handeln herausfordern, wodurch grundlegende Regeln und Normen sozialen Verhaltens erarbeitet werden. Nun

³²¹ Heinzel bezieht sich auf Bock 2010. Vgl. Heinzel, F.: Schule aus der Sicht von Grundschulkindern. In: Heinzel, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main 2010, S. 25 ff.

³²² Vgl. Krappmann, L.: Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen. In: Harring, M. u. a. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden 2010, S. 190.

stellt sich in diesem Abschnitt die Frage: Was kann Schule zur Stiftung von Kinderbeziehungen beitragen? Unweigerlich führt diese Frage zu Themen wie dem Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsauftrag der Schule, aber auch Schwerpunkte der methodisch-didaktischen Vorgehensweise im Unterricht werden von dieser Frage tangiert. Was die Frage nach der Methodik und Didaktik des Grundschulunterrichts angeht, so wird an dieser Stelle auf die Jahrhunderte lange Geschichte des Unterweisens, Lehrens und Unterrichtens hingewiesen, auf die hier nur punktuell eingegangen wird.³²³ Die Bedeutung des Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsauftrags der Schule hingegen wurde bereits in den Abschnitten 1.3 - 1.6 angesprochen, worauf nun erneut Bezug genommen werden soll. In den genannten Darstellungen wurde unter anderem die Verlagerung der schulischen Bildung von der Schüler- hin zur Gesellschaftsorientierung kritisiert. Dabei wurde gezeigt, dass vor dem Hintergrund der Tendenzen der Selektion, Output-Orientierung, Effizienz etc. nicht nur der Bildungsbegriff an sich auf marktwirtschaftliche Interessen reduziert wird, sondern auch der Aufbau der für Schülerinnen und Schüler so wichtigen Basis für die Entfaltung von gemeinsamen Erfahrungen immer schwieriger wird. Weiterhin wurden die Tendenzen des Individualismus und die damit verbundene kulturelle Beliebigkeit problematisiert, welche der Erfüllung der Aufgabe der Enkulturation im Wege steht, die auf den Säulen des Gemeinsamen fußt. In diesem Zusammenhang wurde gezeigt, dass es der Schule nur dann möglich ist, der Aufgabe der Enkulturation gerecht zu werden, wenn sie es schafft, die Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite vor der kulturellen Beliebigkeit zu schützen und ihnen auf der anderen Seite Raum für die Entfaltung der Vielfalt zu öffnen, die zum unverkennbaren Merkmal der Grundschule zählt. Diese Gegensätze zu vereinen wurde in der Möglichkeit diskutiert, sich auf die Vermittlung kulturübergreifender, allgemeingültiger Prinzipien zu konzentrieren, welche sich in sozialen Fähigkeiten und Kompetenzen widerspiegeln. In dem pädagogischen Konstrukt der Vielfalt und Gemeinsamkeit zeigen sich die sozialen Kompetenzen als verbindendes Element. Denn Autonomie und Gemeinsinn gleichzeitig zu leben, heißt über Kompetenzen zu verfügen, die es ermöglichen, auf soziale Notwendigkeiten flexibel zu reagieren, was unter anderem in sozialen Beziehungen gelernt wird. Für die Schule als Ort der Stiftung von gemeinsamen Erfahrungen hat dies zur Folge, dass im Schulalltag Freiräume geschaffen werden müssen, in welchen soziale Beziehungen im Allgemeinen und die Entstehung von Freundschaften im Speziellen initiiert werden können. In diesem Sinne soll nun die in dem Abschnitt 1.5 aufgenommene Dis-

³²³ Siehe dazu: Einsiedler, W. u. a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Regensburg 2014. Das Handbuch bietet einen hervorragenden Überblick über die methodisch-didaktischen Entwicklungen in der Grundschule von ihren Anfängen bis heute.

kussion über soziale Kompetenzen als Bindeglied in der Dialektik Vielfalt und Gemeinsamkeit und an dieser Stelle auch als Voraussetzung zur Stiftung von Kinderbeziehungen in Schule und Unterricht wieder aufgenommen werden.

Die soziale Kompetenz ist ein vielschichtiges Konstrukt, das bei der Gestaltung des alltäglichen Zusammenlebens, bei der Entwicklung der Gegenseitigkeit und beim Aufbau von Konfliktlösungsstrategien von zentraler Bedeutung ist.³²⁴ Aufgrund der hohen Komplexität dieses Konstrukts bedarf es spezifischer Rahmenbedingungen, die Prozesse in Gang setzen, welche moralische Handlungen herausfordern und damit in Verbindung stehende soziale Kompetenzen fördern. Solche Prozesse sind in den Momenten des sozialen Lernens zu verorten, die auf Interaktionsräume angewiesen sind, in denen Kinder auf andere Kinder treffen und auf der Basis selbstdefinierter Regeln miteinander agieren. Genau an diesem Punkt jedoch offenbart sich das Dilemma, auf dem diese Dissertation aufbaut und für das es hier schwerpunktmäßig eine Lösung zu finden gilt. Denn aufgrund fehlender Kontakte zu Gleichaltrigen, die aus den veränderten Sozialisationsbedingungen resultieren, funktionieren die Momente des Aufeinandertreffens der Kinder nur bedingt. Die oben beschriebenen Ko-Konstruktionsprozesse, die von der Egalität der Beteiligten getragen werden, können aufgrund der Dominanzansprüche der Interaktionsteilnehmer nicht entfaltet werden. Der nur in geringen Maßen zur Verfügung stehende Übungsraum zum Erwerb sozialer Kompetenzen, die als Basis und als Voraussetzung für Beziehungen unter Gleichaltrigen gelten, führt zu dysfunktionalen Interaktionen und Ko-Konstruktionen, was sich an zunehmenden Konflikten bemerkbar macht. In diesem Zusammenhang muss nach Lösungen gesucht werden, die sowohl vor als auch während der Interaktion unter den Gleichaltrigen greifen. Unverkennbar sind diese im Bereich des sozialen Lernens zu suchen, dort, wo soziale Kompetenzen, Beziehungen und Interaktionen unter Kindern auf gleiche Voraussetzungen treffen. Die in der pädagogischen Literatur immer häufiger beklagten Konfliktlösungsprobleme, die mit aggressiven Reaktionsmustern der Kinder in Verbindung gebracht werden, veranschaulichen die dargestellten Zusammenhänge. Nicht selten geben Erziehungswissenschaftler als Grund für die Auseinandersetzung mit der Thematik des sozialen Lernens die vermehrten Konflikte unter Schülerinnen und Schülern an und weisen in diesem Zusammenhang auf die mangelnden sozialen Kompetenzen der Heranwachsenden hin:

„Neben der generellen Bedeutung sozialen Lernens als zentralem Aspekt grundlegender Bildung lassen Veränderungen in den Entwicklungsbedingungen der Kinder und daraus resultierende Defizite im Umgang mit Gleichaltrigen die Schule zum „Dreh- und Angelpunkt sozialer Interaktionen und der Aushandlung sozialer Regeln“ (Preuss-Lausitz 1999, S.166) werden und verlangen nach geeigneten pädagogischen Konzepten“,³²⁵

³²⁴ Siehe dazu Abschnitt 5.4.

³²⁵ Petillon, H.: Soziales Lernen in der Gruppe gleichaltriger Kinder. Empirische Befunde zu einem zentralen Lernfeld im Unterricht des Primarbereichs.: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind->

so Hanns Petillon. Was die Themen des sozialen Lernens angeht, so scheint Schule sich gegenwärtig in einer Art Sackgasse zu befinden. So werden z. B. die konfliktbehafteten Aktivitäten der Peers, die jedoch auch Potenzial für die Entfaltung sozialer Kompetenzen bieten, von den Lehrerinnen und Lehrern als Störung der ergebnisorientierten Lernprozesse wahrgenommen und eingedämmt, so dass ein Kreislauf an Problemen entsteht, der einer Quelle entspringt, die sich von fehlenden sozialen Kompetenzen speist. So stuften die Wissenschaftler Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer, Schlack von den 4.148 Sieben- bis Zehnjährigen, die am repräsentativen Kinder- und Jugendgesundheitsurvey teilnahmen und deren Verhaltensausrprägungen auf der Basis von Elternangaben zugeordnet wurden, 15,1% wegen Verhaltensproblemen als auffällig ein; bei 10,7% wurden gravierende Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen beobachtet und 10,4% zeigten eine besondere emotionale „Problembelastetheit“.³²⁶ Ihle und Esser gehen in ihren epidemiologischen Studien noch etwas tiefer und weisen bei 7,5% der Kinder und Jugendlichen dissoziale psychische Störungen auf.³²⁷ Das Ergebnis einer repräsentativen Umfrage im Auftrag des Verbands Bildung und Erziehung zeigt, dass es in den vergangenen fünf Jahren an fast der Hälfte aller allgemeinbildenden Schulen (48%) psychische Gewalt gegen Lehrkräfte gab, an jeder fünften Schule (20%) Cybermobbing und an jeder vierten (26%) wurden Lehrkräfte sogar körperlich angegriffen.³²⁸ Der Nachholbedarf der Schule im Bereich des sozialen Lernens wird nicht nur durch wissenschaftliche Studien und repräsentative Umfragen nachgewiesen, sondern ihr auch tagtäglich durch Disziplinprobleme im Unterricht und in der Pause in Form von kleinen Konflikten, aggressiven Handlungen bis hin zur Gewalt unter Schülerinnen und Schülern und gegen Lehrer vorgeführt. So ist in einem Bericht einer Grundschullehrerin aus Bayern in der Fokus-Onlineausgabe zu lesen:

„Ich unterrichte in einer Klasse mit 26 Kindern. Wobei von „unterrichten“ kaum die Rede sein kann. Ich fühle mich derzeit mehr als Sozialarbeiterin, denn als Lehrerin. [...] Ich brauche [meine Energie] dafür, die Kinder so zu erziehen, dass ich sie überhaupt unterrichten kann. Von den 26 Kindern ist nämlich etwa die Hälfte „verhaltensoriginell“, [...]

jugend/grupaed/studium/downloads/petillon/sozialeslernen.pdf/at_download/file. Ohne Angabe des Erscheinungsjahrs, S. 1. Zugriff am 02.04.2018. Siehe auch: Popp, U.: Vielseitig fördern und fordern durch soziales Lernen. In: Appel, S. u. a. (Hrsg.): Vielseitig fördern. Schwalbach / Taunus 2009. Jahrbuch Ganztagschule 2010, S. 79-90. Jurkowski, S.: Soziale Kompetenzen und kooperatives Lernen. Dissertation. Kassel 2011. Weißenfels, I. K.: Soziales Lernen im Anfangsunterricht. Stuttgart 2015. Stängle, G.: Soziale Kompetenzen lernen. Eine qualitative Auswertung des Lion-Quest Programms „Erwachsen werden“. Wiesbaden 2016. Haep, A.: Soziales Lernen in der Schule – Entwicklung und Implementierung. Dissertation Duisburg, Essen, Universität Duisburg-Essen 2016.

³²⁶ Hölling, H. / Erhart, M. / Ravens-Sieberer, U. / Schlack, R.: Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt für Gesundheitsforschung und Gesundheitsschutz, 50 (5/6) 2007, S. 784-793.

³²⁷ Ihle, W. / Esser, G.: Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. In: Psychologische Rundschau, 53 (4) 2002, S. 159-169.

³²⁸ Walitzek, E.: Nicht zählen – nicht handeln. Gewalt gegen Lehrkräfte: Kein Einzelfall. In: Bildung spezial, 1/2019, S. 20-22.

oder zeigt in anderer Form psychische Auffälligkeiten, oder problematisches Verhalten.“³²⁹

Die Schlagzeile einer Spiegel-Onlineausgabe lautet:

„Sie stören, sind gewalttätig oder gehen über Monate nicht zur Schule: Wie soll man mit verhaltensauffälligen Schülern umgehen? Eltern, Lehrer und Behörden schieben sich gegenseitig die Schuld zu...“³³⁰

Lehrer einer Grundschule aus Sachsen-Anhalt bekommen ihre Schüler der ersten und zweiten Klassen nicht mehr unter Kontrolle. Sie sehen keinen anderen Ausweg mehr, als sich mit einem offenen Brief an die Öffentlichkeit zu wenden. Sie klagen über extreme körperliche Gewalt unter den Sechs- bis Zehnjährigen. In dem Brief heißt es:

"Die Problematik äußert sich im Unterrichts- und Pausengeschehen in extremer körperlicher Gewalt, Körperverletzungen anderer Schüler, dem Nichteinhalten bekannter Verhaltensregeln oder durch Nichtkenntnis von Regeln des zwischenmenschlichen Umgangs, Sabotage des Unterrichts durch permanente Störungen und Schlägereien, unerlaubtes Verlassen des Unterrichts, Sabotage des Unterrichts durch Nichterscheinen zum Unterricht oder durch Verstecken auf dem Schulgelände.“³³¹

Zitate dieser Art finden sich aktuell vermehrt in diversen Medien. Sie belegen, wie akut das Problem in den Schulen ist und wie dringend schnelle, einfache Lösungen von Nöten sind. Auch scheint die Vielfalt der auf dem Markt derzeit vorhandenen Trainings- und Präventionsprogramme zum sozialen Verhalten³³² nichts daran zu ändern, dass die Thematik des sozialen Lernens in der Schule mehr denn je mit auffälligen Verhaltensweisen, den „exogenen Störungen“ der Schülerinnen und Schüler verknüpft ist. Dabei wird oft übersehen, dass auch Kinder mit „endogenen Störungen“³³³, also einsame, antriebschwache, traurige Kinder ebenfalls ein problematisches soziales Verhalten zeigen, auch wenn es im Vergleich zu Gewalthandlungen nicht auffällt und niemanden stört. Erneut muss an dieser Stelle auf die in den Abschnitten 1.2 – 1.5 beschriebenen aktuellen bildungspolitischen und schulischen Fehlentwicklungen hingewiesen werden. Denn wer auf Effizienz, Leistung, Ökonomie, Ergebnisorientierung setzt, muss sich am Ende

³²⁹ Eine Lehrerin schlägt Alarm: „Ich komme mit den Kindern nicht mehr zum Lernen.“ Fokus Online-Ausgabe vom 25.03.2018. Entnommen: https://www.focus.de/familie/schule/chaos-an-deutschen-schulen-eine-lehrerin-schlaegt-alarm-ich-komme-mit-den-kindern-nicht-mehr-zum-lernen_id_6750798.html / Zugriff am 02.04.2018.

³³⁰ Verhaltensauffällige Schüler. Wenn Kinder nicht in die Schule passen. Spiegel-Onlineausgabe 6/2017. Entnommen: <https://www.spiegel.de/spiegel/verhaltensauffaellige-schueler-wenn-kinder-nicht-in-das-schulsystem-passen-a-1133304.html> / Zugriff am 02.04.2018.

³³¹ Lehrer kapitulieren vor gewalttätigen Grundschulern und rufen in offenen Brief um Hilfe. Stern-Onlineausgabe vom 23.02.2018. entnommen: <https://www.stern.de/nido/familienleben/sachsen-anhalt--lehrer-kapitulieren-vor-gewalttaetigen-grundschulern-und-schreiben-offenen-brief-7876150.html> / Zugriff am 02.04.2018.

³³² Beispielhaft für Trainings- und Präventionsprogramme können folgende aufgeführt werden: Petermann, F. / Jugert, G. / Tänzer, U. / Verbeek, D.: Sozialtraining in der Schule. 2. Aufl., Weinheim / Basel 1999. Cierpka, M. (Hrsg.): FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltfreiem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Göttingen 2001. Hildebrand, C. / Hennemann, T. / Hens, S.: „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. München 2010. Bieg, S. / Behr, M.: Mich und dich verstehen: Gefühle erkennen, Andere verstehen, Angst bewältigen – Emotionale Sensitivität für 8 bis 12 jährige, ein manualisiertes und evaluiertes Programm für Schule und Pädagogik. Göttingen 2005.

³³³ Vgl. Opp, G.: Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule. In: Einsiedler, W. u. a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Regensburg 2014, S. 213.

über Umstände, wie sie den Zitaten oben zu entnehmen sind, nicht wundern. Durch die vorherrschende Sicht auf Schule als einer reinen Lehranstalt, deren Schwerpunkt in der Vermittlung von abprüfbarem Wissen in den Kernfächern liegt, geraten umfassende Bildungsprozesse, wozu auch das soziale Lernen zählt, aus dem Blick.

Hanns Petillon weist darauf hin, dass in Anbetracht der hohen „Plastizität“ sozialer Verhaltens- und Beziehungsmuster in der Grundschulzeit „...die Förderung elementarer sozialer Kompetenzen im Primarbereich im Sinne der ersten Anbahnung und kontinuierlichen Förderung besonders erfolgsversprechend [ist].“³³⁴ Die Frage stellt sich nur, wie und was genau soll gefördert werden? Die Vorschläge der Wissenschaftler diesbezüglich sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt und vielfältig ausdifferenziert. So sind für die unterschiedlichen Ebenen: allgemeine Schulstruktur, räumliche Struktur, Unterrichtsorganisation, didaktisch-methodische Vorgehensweise, Lehrerhandeln, Schülerhandeln etc. je andere Maßnahmen zu finden. Hinzu kommt, dass die soziale Kompetenz an sich ein weit verzweigtes Konstrukt darstellt, das aus Fähigkeiten wie Perspektivenübernahme, Toleranz, Verantwortung, emotionale Intelligenz, Hilfsbereitschaft besteht, um nur einige wenige als Beispiel zu nennen, für die ebenfalls je unterschiedliche Fördermöglichkeiten ausgearbeitet wurden.³³⁵ Weiterhin wird zwischen präventiven und unmittelbaren Fördermöglichkeiten unterschieden, die kontinuierlich im Rahmen des Stundenplans oder in einem beschränkten Zeitraum, in Form eines Projektes, ihre Anwendung finden. Was sich genau hinter den einzelnen Aspekten verbirgt und welche Förderkonzepte dazu aktuell auf dem Markt sind, soll im nächsten Abschnitt betrachtet werden. Ziel des nächsten Abschnitts ist es, die aktuellen Verfahren zum sozialen Lernen in der Grundschule zusammenzutragen, um ein Bild von der Praxis der Vermittlung von sozialen Kompetenzen zu erhalten. Dabei soll gleichzeitig überprüft werden, ob diese Verfahren, Methoden und Konzepte auch die Stiftung von Freundschaftsbeziehungen zum Inhalt haben. Am exemplarischen Beispiel des Klassenrats soll festgestellt werden, inwieweit diese Methode, die in der wissenschaftlichen Literatur als eine am häufigsten eingesetzte Methode zur Förderung sozialer Kompetenzen gilt, dafür geeignet ist, Ko-Konstruktionsprozesse in Gang zu setzen, welche Freundschaftsbeziehungen und in diesem Zuge auch soziales Lernen zur Folge haben.

³³⁴ Petillon, H.: Soziales Lernen in der Gruppe gleichaltriger Kinder. Empirische Befunde zu einem zentralen Lernfeld im Unterricht des Primarbereichs.: https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/grupaed/studium/downloads/petillon/sozialeslernen.pdf/at_download/file. Ohne Angabe des Erscheinungsjahrs, S. 2. Zugriff am 10.03.2018.

³³⁵ Detaillierte Informationen zum Begriff der sozialen Kompetenz entnehme Abschnitt 5.4.

3.5 Grundschule und soziales Lernen – Verfahren, Methoden, Konzepte

Grundschule ist ein Ort des Lernens, ein Ort, an dem sich Kinder begegnen und Erfahrungen machen. Überall da, wo Lernen stattfindet, findet im gleichen Zuge auch der Erwerb von sozialen Kompetenzen statt. Schaut man sich die Definition des Lernens nach Anderson an, so werden die Zusammenhänge zwischen Lernen und dem Erwerb von sozialen Kompetenzen um so deutlicher. Lernen ist ein „...Prozess, der als Ergebnis von Erfahrungen relativ langfristige Änderungen im Verhaltenspotenzial erzeugt.“³³⁶ Sicherlich bezieht sich dieses Verständnis von Lernen nicht ausschließlich auf Änderungen auf der Ebene des sozialen Verhaltens. Das Lernen von überprüfbarem Wissen wie mathematische Formeln oder Vokabeln, gehört ebenfalls dazu, denn auch diese zählen zu Lernergebnissen, die Verhaltensveränderungen hervorrufen. Wichtig ist die Grundannahme, dass Lernprozesse an sich auf der subtilen Ebene stattfinden und deshalb nicht beobachtet werden können, Veränderungen des Verhaltens hingegen schon. Lernforscher sehen deshalb verändertes Verhalten bzw. dem Lerninhalt entsprechend angepasstes Verhalten als Indikator für Lernprozesse an.³³⁷ Dieser Sachverhalt bezieht sich auf das Lernen im Allgemeinen und ist für alle Altersstufen gültig. Auf die Grundschule und den hier verhandelten Gegenstand der sozialen Kompetenz bezogen, kann das Erlernen von Verhaltensregeln und Verhaltensnormen durch anhaltendes angepasstes soziales Verhalten festgestellt werden. In umgekehrter Weise kann geschlussfolgert werden, dass Verhaltensveränderungen auf der Ebene der sozialen Kompetenz einen Lernprozess voraussetzen. Mit anderen Worten, es muss gezielt auf das soziale Verhalten eingewirkt werden, es müssen entsprechende Lernprozesse initiiert werden, um Verhaltensänderungen hervorzurufen. Kurz: Der Erwerb sozialer Kompetenzen erfordert soziales Lernen. Vor diesem Hintergrund berührt die Thematik des sozialen Lernens das Gebiet der Lernpsychologie, das sich mit den Voraussetzungen des erfolgreichen Lernens beschäftigt. Bereits ein oberflächlicher Blick in die Grundlagen der Lernpsychologie bestätigt, dass bestimmte Lernmodelle, wie beispielsweise Formen des „assoziativen Lernens“, des „impliziten Lernens“, „des Lernens am Modell“, oder des „Lernens durch Einsicht“ auch auf den Erwerb von sozialen Kompetenzen übertragbar sind.³³⁸ Um diese Zusammenhänge näher zu erörtern, wäre eine weitführende wissenschaftliche Arbeit auf der theoretischen Ebene nicht zu umgehen. Dieser Abschnitt aber beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Darstellung von Beispielen des sozialen Lernens in der täglichen Praxis der Grundschule. Die Frage, die in diesem Abschnitt zu beantworten ist,

³³⁶ Anderson 2000, zitiert nach Kiesel, A. / Koch, I.: Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden 2012, S. 11.

³³⁷ Kiesel, A. / Koch, I.: Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden 2012, S. 11.

³³⁸ Siehe dazu: Kiesel, A. / Koch, I.: Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden 2012.

dreht sich darum, wie und in welchem Zusammenhang die Förderung von sozialen Kompetenzen in der Grundschule ihren Platz hat und inwiefern dabei die Forderung nach Räumen, in welchen Ko-Konstruktionsprozesse und Kinderfreundschaften angebahnt werden können, berücksichtigt werden. Diese Annäherungsperspektive soll Aufschluss darüber geben, woran es möglicherweise liegt, dass Schulen zunehmend mehr das mangelnde soziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern beklagen. Wie unten zu sehen sein wird, fließen in den aktuell gültigen Methoden- und Inhaltspool des sozialen Lernens in der Grundschule auch viele Schwerpunkte aus längst vergangenen Jahrzehnten ein. Um die Inhalte der gegenwärtigen Praxis des sozialen Lernens besser nachvollziehen zu können, wird deshalb zunächst ein grober Überblick über die Geschichte des sozialen Lernens in der Grundschule gegeben, um dann auf dieser Basis die aktuellen Methoden, Konzepte und Verfahren vorzustellen. Damit die unüberschaubare Menge an pädagogisch-didaktischen Maßnahmen in Bezug auf das soziale Lernen in der Grundschule eingefangen werden kann, sollen exemplarische Beispiele in Form einer Mind-Map dargestellt werden. Die Mind-Map ermöglicht es, die unterschiedlichen Ebenen des sozialen Lernens übersichtlich abzubilden.

Schon immer war der Aspekt des sozialen Lernens ein wichtiges Thema in der Grundschule, wenngleich dieses je nach Zeitgeist unter einer je anderen Perspektive vermittelt wurde. So wurden in den 1970er Jahren soziale Kompetenzen unter der „politisch-emanzipatorischen Perspektive“ vermittelt. Das soziale Lernen wird als Beitrag zur Befähigung zum politischen Denken begriffen. Sozial kompetent gilt ein Schüler dann, wenn er in der Lage ist, „sozialeinsichtig“ zu handeln.³³⁹ Im Vergleich zu den 1970er Jahren nimmt das Interesse an der Thematik des sozialen Lernens in den 1980er Jahren ab. Der Schwerpunkt bei der Vermittlung von sozialen Kompetenzen verlagert sich auf die biografische Perspektive. Persönliche und kollektiv geteilte Erfahrungen werden in den Zusammenhang mit Handlungsmustern gebracht. Soziale Kompetenz wird als Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Perspektivenübernahme verstanden. Sozial kompetent ist eine Person dann, wenn sie dazu fähig ist, ihre eigenen Interessen zu vertreten, aber auch die Bedürfnisse und die Wünsche des Gegenübers zu berücksichtigen.³⁴⁰ In den 1990er Jahren wird die soziale Kompetenz zunehmend mehr in Verbindung mit Gewalt, Aggression und Mobbing gebracht. Das Erarbeiten und Verinnerlichen von friedlichen Konfliktlösungsstrategien steht im Mittelpunkt des sozialen Lernens. Dementsprechend gelten

³³⁹ Vgl. Kiper, H. / Mischke, W.: Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart 2008, S. 146.

³⁴⁰ Vgl. Kiper, H. / Mischke, W.: Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart 2008, S. 146-147.

Schülerinnen und Schüler dann als sozial kompetent, wenn sie über gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien verfügen.³⁴¹ Im 21. Jahrhundert verschiebt sich der Kontext des sozialen Lernens erneut, und zwar in die Richtung der Wertevermittlung. Praktiken des Aushandelns von Verhaltensverträgen mit Schülerinnen und Schülern und deren Eltern sind angesagt. Soziale Kompetenz bezieht sich auf die „Akzeptanz der Kultur der Schule und des Unterrichts“.³⁴² Was den Stand von heute angeht, so kann noch keine eindeutige Richtung ausgemacht werden. Wünschenswert allerdings wäre die Richtung hin zur Vermittlung von sozialen Kompetenzen im Fokus der ethisch-moralischen Perspektive. Dies erfordern die weiter oben geschilderten Umstände der individualisierten Gesellschaft, die mit einer religiösen Vielfalt, einer Pluralität an kulturellen und politischen Sichtweisen und mit einer Heterogenität in allen menschlichen Sphären verbunden sind, was nach einer Thematisierung von Menschenrechten und allgemeingültigen Normen verlangt.

Ein Blick auf die aktuelle Praxis der Grundschulen in Bezug auf das soziale Lernen zeigt, dass die sich in den vergangenen Jahrzehnten etablierten Verfahren, Methoden und Konzepte auch heute noch ihre Gültigkeit haben, wodurch eine unüberschaubare Vielfalt an Vorgehensweisen zur Förderung von sozialen Kompetenzen entsteht. Die Abbildung 1 stellt einen Versuch dar, diese Vielfalt systematisch zu sortieren und zu ordnen.³⁴³ Sie gibt einen groben Überblick über die Struktur des sozialen Lernens in der Grundschule, die auf fünf Ebenen angesiedelt ist: Der schulorganisatorischen Ebene, der fachlichen Ebene, der überfachlichen Ebene, der außerschulischen Ebene und der Ebene der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten. Diese fünf Ebenen umfassen das gesamte System Grundschule. Sie bilden die Grundstruktur jeder grundschulpädagogischen Einrichtung, unabhängig von ihrer konzeptuellen Ausrichtung.³⁴⁴

³⁴¹ Vgl. Kiper, H. / Mischke, W.: Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart 2008, S. 147.

³⁴² Vgl. Kiper, H. / Mischke, W.: Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart 2008, S. 147.

³⁴³ Die in der Abbildung 1 aufgeführten Maßnahmen zum sozialen Lernen in der Grundschule wurden auf der Grundlage der wissenschaftlichen Arbeiten zum Schwerpunkt des sozialen Lernens in der Grundschule folgender Autoren zusammengetragen: Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main 2009, S. 377 ff. Petillon, H.: Soziales Lernen in der Grundschule – das Praxishandbuch. Weinheim Basel 2017. Schumacher, I.: Klassensprecher, Klassenrat und Schülerparlament. Praxisanleitungen zu Demokratieerziehung in der Grundschule. Verlag an der Ruhr 2015. Bochmann, R. / Kirchmann, R.: Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammenarbeiten – aktive Kinder lernen mehr. Essen 2006. Kiper, H. / Mischke, W.: Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart 2008.

³⁴⁴ Vgl. Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main 2009, S. 111 ff.

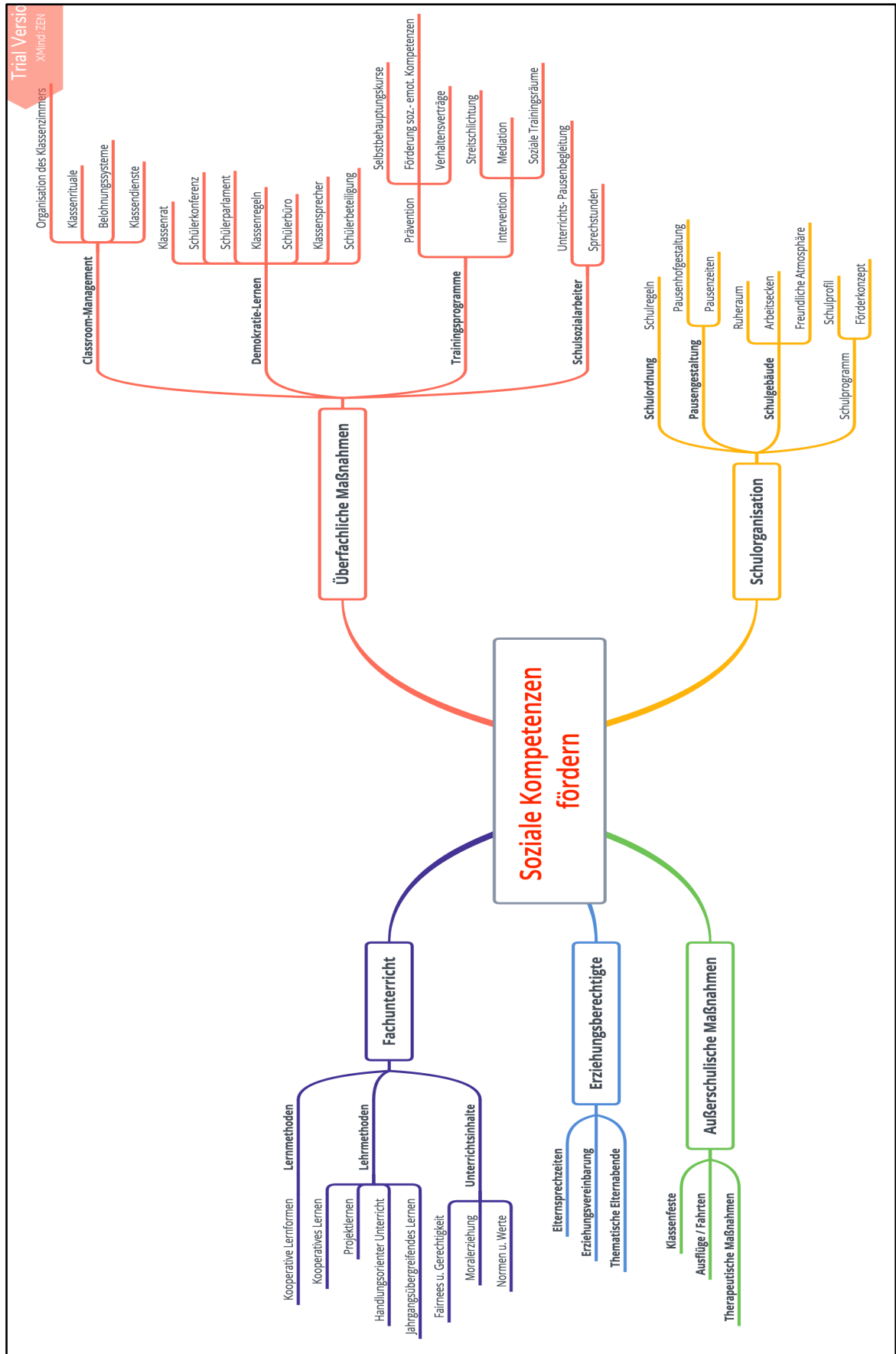


Abbildung 1

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zeigt die Abbildung 1 ausgewählte Maßnahmen zum sozialen Lernen, welche den fünf unterschiedlichen Ebenen zugeordnet sind und welche mit der Förderung sozialer Kompetenzen im Sinne der oben dargelegten Schwerpunkte in mittelbarer oder unmittelbarer Verbindung stehen. Gleich auf den ersten Blick ist aus der Grafik ersichtlich, dass soziales Lernen in der Grundschule heute in die gesamte Schulstruktur eingebettet ist; es findet in fachlichen, überfachlichen, schulorganisatorischen Settings aber auch in der Zusammenarbeit mit Eltern und durch außerschulische Maßnahmen statt. Weiterhin ist ersichtlich, dass das soziale Lernen mit dem Ziel der Vermittlung von sozialen Kompetenzen ein bedeutsames Thema ist. Dies belegt in erster Linie die Vielfalt an dazu entwickelten Fördermaßnahmen. Wie bereits angedeutet, sind diese so zahlreich, dass von einer vollständigen Darstellung abgesehen und lediglich von einer exemplarischen Gebrauch gemacht werden muss.

Auffällig ist, dass die überwiegende Zahl der Maßnahmen auf der überfachlichen Ebene angesiedelt ist. Ist hier die Ursache dafür zu suchen, dass trotz der vielen Konzepte zum sozialen Lernen bei Schülerinnen und Schülern aktuell immer mehr ein Defizit an sozialen Kompetenzen beklagt wird? Die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen ist in der Grundschule zwar curricular vorgegeben, die Zielsetzung jedoch bleibt weitestgehend unverbindlich. Welche Auswirkungen haben diese Umstände auf den Aspekt des sozialen Lernens?

Das Verständnis der Grundschule als Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit setzt voraus, dass Grundschule nicht nur ein Ort des fachlichen Lernens ist. Deshalb zählt auch die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen zum festen Bestandteil des Kerncurriculums der Grundschule. Neben der personalen Kompetenz, der Lernkompetenz und der Sprachkompetenz gehört auch die Sozialkompetenz zu den überfachlichen Kompetenzen, zu deren Förderung und Entwicklung die Grundschule beitragen soll. Im Kerncurriculum des Bundeslandes Hessen zum Beispiel wird unter Sozialkompetenz die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden „...in sozialen Beziehungen zu leben und diese aktiv mitzugestalten.“³⁴⁵ Ziel der Vermittlung von sozialen Kompetenzen ist die Entwicklung von „Rücksichtnahme und Solidarität“, von „Kooperation und Teamfähigkeit“ sowie von Strategien zum „Umgang mit Konflikten“. Weiterhin sollen Sozialkompetenzen dabei unterstützen, „gesellschaftliche Verantwortung“ zu übernehmen und zur „interkulturellen Verständigung“ beizutragen.³⁴⁶ Soziale Kompetenz wird in diesem Sinne nicht nur als persönliche Fähigkeit betrachtet, sondern auch als Grundvoraussetzung zur Gestaltung

³⁴⁵ Vgl. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/.../kc_deutsch_prst_2011.pdf / Zugriff am 12.04.2017.

³⁴⁶ https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/.../kc_deutsch_prst_2011.pdf / Zugriff am 12.04.2017.

des gesellschaftlichen Lebens. Diese zwei Auffassungen bestimmen weitestgehend die Förderung der sozialen Kompetenz in der Grundschule, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung. Während soziale Kompetenz als Persönlichkeitsmerkmal häufig erst dann beachtet und gezielt gefördert wird, wenn sozialisatorische Defizite vorliegen, die sich negativ auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern auswirken, wird auf soziale Kompetenz als Element gesellschaftlicher Integration doch zielgerichteter und kontinuierlicher, im Rahmen unterschiedlicher Konzepte zur demokratischen Erziehung, eingegangen. Dies ist auch der Abbildung 1 zu entnehmen. Die hier aufgeführten Elemente der demokratischen Erziehung lassen sich nahezu flächendeckend in jeder Grundschulklasse entdecken.³⁴⁷ Ob die Aushandlung von Klassenregeln, die Einrichtung von Klassenämtern oder die Wahl des Klassensprechers, Praktiken demokratiepädagogischer Aktivitäten mit dem Ziel der Mitbestimmung, Partizipation und dem Erwerb von Kompetenzen zum sozialen Umgang mit Mitmenschen zählen zum festen Bestandteil des Grundschulalltags. Die Frage ist, wie konsequent demokratische Erziehung in der Grundschule stattfindet, wenn sie auf einer unverbindlichen curricularen Basis fußt und inwieweit offenen Konzepte zum Demokratie-Lernen den Schülerinnen und Schülern Freiräume, in welchen Ko-Konstruktionsprozesse stattfinden und Kinderfreundschaften oder Kinderbeziehungen angebahnt werden können. Aus der Vielfalt der in der Abbildung 1 aufgeführten Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen soll nun im Folgenden etwas näher auf das Demokratie-Lernen in der Grundschule eingegangen werden. Als häufigste Form der Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule gibt das Demokratie-Lernen Auskunft über die inhaltlichen Schwerpunkte der Förderung und die methodische Vorgehensweisen, woraus auf die Möglichkeiten der Initiierung von Ko-Konstruktionsprozessen geschlossen werden kann. Da, wie zu Beginn dieses Abschnitts dargelegt, das demokratische Lernen schon in den 1970er Jahren inhaltlicher Schwerpunkt des sozialen Lernens in der Grundschule war und gegenwärtig an Aktualität sogar noch gewonnen hat, lassen sich entsprechend viele dazu ausgearbeitete Konzepte finden. Um zielorientiert zu bleiben, erfolgt an dieser Stelle eine Beschränkung auf die Darstellung des „Klassenrats“ als einer der häufigsten und besonders umfassend erforschten methodischen Vorgehensweisen zur Vermittlung von sozialen Kompetenzen im Rahmen des Demokratie-Lernens.

³⁴⁷ Vgl. Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main 2009, S. 376 ff.

3.6 Soziales Lernen durch Demokratielernen. Der Klassenrat als häufige Form der Vermittlung von sozialen Kompetenzen in der Grundschule

Mit der Einführung des Demokratie-Lernens in der Grundschule ist die Vorstellung verbunden, dass Schülerinnen und Schüler die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen, das Klassen- und Schulleben mitbestimmen, Konflikte selbstständig und demokratisch lösen, wodurch sich soziale Kompetenzen entfalten sollen. Die Idee der Erziehung zur Demokratie durch die Implementierung demokratischer Strukturen in der Schule ist nicht neu. Sie wird John Dewey zugeschrieben, der sein Werk „Demokratie und Erziehung“ bereits 1916 veröffentlicht hat. Dewey begreift Demokratie weniger als Staatsform, sondern vielmehr als Form des alltäglichen menschlichen Zusammenlebens. Deshalb scheint für ihn die Schule als Ort des gemeinsamen Lernens für die Verankerung demokratischer Grundprinzipien geradezu prädestiniert.³⁴⁸ Diese Idee dient später als Grundlage zur Entwicklung von zahlreichen pädagogischen Entwürfen, die von demokratischen Prinzipien getragen werden und die als reformpädagogische Konzepte in die Geschichte der Erziehungswissenschaft eingegangen sind.³⁴⁹ Nach dem zweiten Weltkrieg erinnert man sich der Ideen Deweys und verwendet sie als Vorlage für Konzepte zur politischen Erziehung von Schülerinnen und Schülern. Seit den 1970er Jahren, der Zeit, in der das politische Lernen auch für Schülerinnen und Schüler im Primarbereich entdeckt wurde, entwickelte sich ein ganzes Geflecht an vielfältigen Möglichkeiten und Formen des Demokratie-Lernens in der Grundschule. Gegenwärtig wird die Praxis des Demokratie-Lernens hauptsächlich aus zwei Perspektiven begründet, die jedoch eng miteinander verwoben sind und, wie unten am Beispiel des Klassenrats zu zeigen sein wird, durch einen gemeinsamen Schwerpunkt ihre Berücksichtigung in der Grundschulpraxis finden. So wird nach wie vor Erziehung zur Demokratie im Rahmen der politischen Bildung thematisiert. Gerade vor dem Hintergrund der jüngsten politischen Entwicklung in Deutschland, die durch Zuwanderungen von Menschen mit heterogenen religiösen Prägungen gekennzeichnet sind, betont man die Aktualität des Demokratie-Lernens in der Grundschule. Didaktische Zugänge zu dieser Thematik sucht man hauptsächlich im Rahmen des Faches Sachunterricht, das jedoch auch als Ort der Auseinandersetzung mit diversen anderen Inhaltsfeldern genutzt wird, so dass die politische Bildung in der Grundschule eher zu kurz kommt.³⁵⁰

³⁴⁸ Vgl. De Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006, S. 14 ff.

³⁴⁹ Vgl. Jank, W. / Meyer, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main 1991, S. 347 ff.

³⁵⁰ Vgl. Götz, M.: Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Duncker, L. / Popp, W. (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München 2004, S. 117 ff.

Die andere Begründungsperspektive ist, wie bereits oben erwähnt, die des sozialen Lernens. Im Kontext des Demokratie-Lernens wird das soziale Lernen als gemeinschaftliche und als gesellschaftsrelevante Kompetenz thematisiert. So betont der Grundschulverband in seinem Leitkonzept in Bezug auf die Vermittlung demokratischer Werte, dass die Grundschule eine Schule der Demokratie ist und dass in diesem Sinne Menschen, insbesondere aber Kinder, auf die Unterstützung der Gemeinschaft angewiesen sind.

„Niemand kann ganz für sich allein glücklich werden und viele Ziele können nur in Solidarität und gemeinsamer Anstrengung erreicht werden. Die Grundschule soll daher den Kindern die Möglichkeit erschließen, sich mit ihren Mitmenschen produktiv und zum wechselseitigen Vorteil aller auseinander zu setzen. Dazu muss sie Prozesse des sozialen Lernens fördern, die Kooperationsfähigkeit der Kinder stärken und für die Prozesse der Weltaneignung nutzen. Hierzu gehören auch die Entwicklung von Kritikfähigkeit und die Anleitung zum produktiven Umgang mit Konflikten und zu einer angemessenen Streitkultur.“³⁵¹

Als Inhaltsbereich des Demokratie-Lernens wird das soziale Lernen zu einem Bereich, der eine Vielzahl differenzierter Kompetenzen umfasst, die es den zukünftigen Erwachsenen ermöglichen sollen, an der gesellschaftlichen Wirklichkeit teilzuhaben, sie mitzubestimmen und in ihr mündig zu handeln. Bei der Vermittlung all dieser Kompetenzen, die hinter der Fähigkeit zur Mitbestimmung und Mündigkeit stecken, setzt man auf die Einrichtung von Partizipationsmöglichkeiten. Durch die Gewährung von Freiräumen und der Teilhabe sollen Schülerinnen und Schüler eine partizipatorische Grundhaltung erwerben, die sich positiv auf ihre sozialen Fähigkeiten auswirkt.³⁵²

Im Allgemeinen wird unter Partizipation in der Grundschule das Recht der Kinder auf Mitbestimmung und Mitgestaltung von eigenen Bildungsprozessen und des Zusammenlebens in der Schule verstanden.³⁵³ Ingrid Prote unterscheidet zwei Arten von Partizipation in der Grundschule, die „gewährte“, die von der Lehrkraft intendierte und geplante Partizipation und die „aktive“, die von den Schülerinnen und Schülern selbst initiierte Partizipation.³⁵⁴ Beide Beteiligungsarten beschränken sich in der Grundschule hauptsächlich auf die Gestaltung des Klassenlebens und des Unterrichts. Letzten Endes jedoch steht und fällt die Partizipation der Schülerinnen und Schüler mit der Bereitschaft der Lehrpersonen, Raum für langwierige Entscheidungsprozesse in Bezug auf die Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichts oder des Klassengeschehens zu Ver-

³⁵¹ Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main 2009, S. 376.

³⁵² Höke, J.: Demokratiebildung von Kindern. Anregungspotenziale durch Kinderperspektiven für die Qualitätsentwicklung pädagogischer Praxis – Erfahrungen aus der Peter Gläsel Grundschule. In: Peschel, M. / Carle, U. (Hrsg.): Forschung für die Praxis. Grundschulverband. Frankfurt am Main 2017, S. 161.

³⁵³ Vgl. Prote, I.: Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule. In: Kuhn, H.-W. (Hrsg.): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Herbolzheim 2003, S. 39.

³⁵⁴ Vgl. Prote, I.: Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule. In: Kuhn, H.-W. (Hrsg.): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Herbolzheim 2003, S. 40.

fügung zu stellen, was häufig lediglich zu der „gewährten“ Partizipation führt, die im Rahmen von offenen Unterrichtsphasen praktiziert wird, in welchen den Schülerinnen und Schülern z. B. die Möglichkeit gegeben wird, aus dem vorgeplanten und vorstrukturierten Methoden- oder Aufgabenpool eine auszuwählen. In diesem Zusammenhang weist Julia Höke darauf hin, dass der Anspruch der Beteiligung der Grundschüler an ihren Lernprozessen nicht widerspruchsfrei sei. „Die Herausforderung, jeweils individuell angemessene und heterogenitätssensible Partizipationsstrukturen zu schaffen, setzt dabei bereits Entscheidungsprozesse auf erwachsener Ebene voraus...“³⁵⁵ Nach der Auswertung eines Projektes zur Schaffung von Partizipationsstrukturen an der Peter-Gläsel-Schule, einer privaten Ersatzgrundschule, kommt Höke zu der Erkenntnis, dass „...die Ermöglichung von Teilhabe häufig auf dem Wunschbild des motivierten, engagierten, interessierten, eigenaktiven Kindes basieren und so einem programmatisch geführten Diskurs folgen, der nicht immer Realitätsbezug hat.“³⁵⁶ Wenn dies das Fazit eines Partizipationsprojektes an einer privaten Grundschule ist, wie sieht es dann an einer durchschnittlichen staatlichen Grundschule mit beschränkten personellen und zeitlichen Ressourcen aus? Diese Frage soll vor dem Hintergrund von wissenschaftlichen Untersuchungen von Heike de Boer zu den Mitbestimmungsmöglichkeiten von Grundschülerinnen und Grundschülern im Klassenrat erörtert werden.³⁵⁷ Der Klassenrat ist ein Konzept, das zu Zwecken des Demokratie-Lernens entwickelt wurde. Es dient hiermit als Beispiel für Aktivitäten, die sowohl methodisch als auch didaktisch auf die Implementierung der Schülerpartizipation und in diesem Zuge gleichzeitig auf das soziale Lernen abzielen. „Im Klassenrat trainieren die Schülerinnen und Schüler ihre Kommunikationsfähigkeiten und erwerben Sozialkompetenzen: Aktiv zuhören. Frei vor anderen sprechen. Fair miteinander diskutieren. Sich eine eigene Meinung bilden und sie vertreten. Verantwortung für sich und andere übernehmen. Perspektiven wechseln...“³⁵⁸, so heißt es auf der offiziellen Internetseite zum Thema Klassenrat, die von den Kultusministerien unterstützt wird. Dadurch, dass die Einführung des Klassenrats Bestandteil eines der drei Module des von der Bund-Länder-Kommission forcierten Schulentwicklungsprogramms „Demokratie lernen & leben“ ist,³⁵⁹ liegen zu dem Konzept viele Berichte und Dokumentationen aus der Praxis vor, was Aufschluss über die Effektivität des Instruments in Bezug auf die

³⁵⁵ Höke, J.: Demokratiebildung von Kindern. Anregungspotenziale durch Kinderperspektiven für die Qualitätsentwicklung pädagogischer Praxis – Erfahrungen aus der Peter Gläsel Grundschule. In: Peschel, M. / Carle, U. (Hrsg.): Forschung für die Praxis. Grundschulverband. Frankfurt am Main 2017, S. 157.

³⁵⁶ Höke, J.: Demokratiebildung von Kindern. Anregungspotenziale durch Kinderperspektiven für die Qualitätsentwicklung pädagogischer Praxis – Erfahrungen aus der Peter Gläsel Grundschule. In: Peschel, M. / Carle, U. (Hrsg.): Forschung für die Praxis. Grundschulverband. Frankfurt am Main 2017, S. 161.

³⁵⁷ De Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006.

³⁵⁸ <https://www.derklassenrat.de/der-klassenrat/> Zugriff am 23.07.2018.

³⁵⁹ Vgl. De Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006, S. 19.

Initiierung von Ko-Konstruktionsprozessen und der Förderung sozialer Kompetenzen geben kann. Da der Klassenrat eine der häufigsten und besonders umfassend erforschten Beteiligungsformen der Grundschüler am Klassenleben ist und als Instrument zur Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern vielfach empfohlen wird,³⁶⁰ sollen nun im Folgenden sowohl die Struktur des Klassenrats als auch Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen dazu dargestellt werden. Auf die Darstellung anderer gängiger Formen und Methoden zur Förderung der Schülerpartizipation und damit des sozialen Lernens, wie z. B. das Schülerparlament, die Schülerkonferenz, die Schulversammlung, die Wahl des Klassensprechers etc. wird an dieser Stelle verzichtet.³⁶¹

Das Konzept des Klassenrats ist Bestandteil des „Classroom Managements“, das in den 1980er Jahren von den Autoren Rudolf Dreikurs, Bernice Bronia Grunwald, Floy C. Pepper entwickelt wurde. Ziel des Klassenrats ist es, Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern zu verstehen und ihnen zu begegnen. In wenigen Sätzen gibt Heike de Boer eine Beschreibung des Klassenrats, die zutreffender kaum sein kann, da ihr die doppelte Sicht, die der Erwachsenen und die der Kinder, aber auch die übergeordnete Rolle der Lehrperson immanent ist:

„Der Klassenrat ist eine Konstruktion von Erwachsenen für Schüler und Schülerinnen, die ihnen ein Forum bieten soll für die Besprechung von alltäglichen Konflikten im Sinne sozialen Lernens und der Beteiligung an der Planung und Gestaltung des Schulalltags.“³⁶²

Die in der wissenschaftlichen Literatur vielfältigen Darstellungen des Klassenrats unterscheiden sich deutlich nach theoretischen Intentionen, praktischen Ausführungen und empirischen Befunden. Die in der Theorie intendierten Lernziele können in der Praxis oft nur mit vielen Abstrichen umgesetzt werden, was auf der empirischen Seite den Klassenrat als Instrument demokratischer Problemlösung in Frage stellt. So wurde der Klassenrat von der Gruppe um Rudolf Dreikurs als ein Gruppengespräch konzipiert, das sich durch eine freiwillige Teilnahme der Schülerinnen und Schüler sowie durch eine gleichberechtigte Stellung der Lehrperson auszeichnet. Durch eine von der Lehrperson jedoch vorgegebene und von den Lernenden eingeübte Gesprächsstruktur sollen Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Problemlösung, die wiederum zur sozialen Kompetenz

³⁶⁰ Siehe dazu: Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main 2009, S. 386 ff. Siehe auch: Schumacher, I.: Klassensprecher, Klassenrat und Schülerparlament. Praxisanleitungen zu Demokratieerziehung in der Grundschule. Verlag an der Ruhr 2015. Petillon, H.: Soziales Lernen in der Grundschule – das Praxisbuch. Weinheim Basel 2017, S. 281 ff.

³⁶¹ Eine detaillierte Übersicht über die Partizipationsstruktur in der Grundschule entnehme der Dissertation von Birgit Grasy: Das Modell der Partizipativen Grundschule. Neue Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule durch die Förderung der partizipativen Handlungskompetenz der Schüler. Ludwig-Maximilian-Universität-München 2004. Zugang über URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:19-25544>. Siehe auch: Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main 2009, S. 378 ff. Petillon, H.: Soziales Lernen in der Grundschule – das Praxisbuch. Weinheim Basel 2017, S. 281 ff.

³⁶² De Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006, S. 11.

führen soll, befähigt werden. Mittels gelernter „Lehrdialoge“ sollen moralische Werte vermittelt werden, wodurch eine sozial positive Haltungsänderung der Lernenden erwartet wird. Dreikurs u. a. schlagen „Tugendkataloge“ vor, die zur Erreichung „adäquater Lösungsvorschläge“ in die „Lehrdialoge“ einfließen sollten.³⁶³ So wird der Klassenrat zu einem Ort, an dem Lernende dazu aufgefordert sind, „nach Maßgabe“ der Lehrperson selbstständig Konflikte zu lösen. Die Gesprächsleitung ist so lange Aufgabe der Lehrperson, bis die Schülerinnen und Schüler es gelernt haben, Gespräche selbstständig zu leiten. Die Gruppe um Dreikurs betont, dass der Einfluss der Lehrperson enorm sei, fungiert sie doch in der Gesprächskonstellation des Klassenrats als Vorbild, an dem sich Schülerinnen und Schüler bei der Übernahme von Werten orientieren, da sie noch nicht über ein eigenes Wertesystem verfügen.³⁶⁴ Die bereits in der Theorie zum Teil widersprüchlich angesetzten Intentionen des Klassenrats zeigen sich in der Grundschulpraxis um so mehr diskrepant. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass einige wichtige Erkenntnisse aus der modernen Kindheitsforschung sowie aus der Entwicklungspsychologie zum Zeitpunkt der Konzeptentwicklung noch keine Gültigkeit hatten. So gibt Heike de Boer zu bedenken, dass das Konzept, die aktive Rolle der Kinder bei der Konstruktion ihrer Wirklichkeit, die bereits über eigene, vielleicht von Erwachsenen abweichende, Norm- und Moralvorstellungen verfügen, nicht berücksichtigt. Auch ist fraglich, ob die Lehrperson aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler im Klassenrat als gleichberechtigter Gesprächspartner betrachtet wird.

Trotz dieser Unzulänglichkeiten findet das von Dreikurs u.a. erarbeitete Konzept in den Schulen großen Anklang, so dass auf dem Markt zahlreiche Veröffentlichungen zur theoretischen Begründung und praktischen Umsetzung zu finden sind.³⁶⁵ Auch existiert eine offizielle Internetseite, die von der sogenannten „Beteiligungsagentur“, die im Auftrag von Ministerien und gemeinnützigen Organisationen die Schulen bei der Umsetzung des Klassenrats unterstützt, betrieben wird.³⁶⁶ So kann der von der Beteiligungsagentur vorgeschlagene Ablauf und Aufbau des Klassenrats für die Umsetzung an den Schulen als maßgeblich bezeichnet werden, da der Weg des Klassenrats in die Schulen häufig über Initiativen der Agentur geht. Bei der folgenden Darstellung orientiere ich mich deshalb an den Angaben der Beteiligungsagentur. Obwohl es den festen Ablauf eines Klassenrats nicht gibt und jede Lehrerin, jeder Lehrer angehalten ist, eine eigene, der Klasse

³⁶³ Vgl. de Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006, S. 18.

³⁶⁴ De Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006, S. 18.

³⁶⁵ Friedrichs, B.: Praxisbox Klassenrat für die Grundschule. Weinheim 2017. Hippeli, C.: Der Klassenrat. Einübung demokratischer Handlungsweisen im Klassenzimmer. Hamburg 2014. Hensel, S. / Hensel, N.: Klassenrat in der Grundschule. Einführung – Unterrichtseinheiten – Kopiervorlagen. Buxtehude 2011.

³⁶⁶ <https://www.derklassenrat.de/der-klassenrat> / Zugriff am 27.07.2018.

angepasste Struktur zu finden, können doch Eckpunkte ausgemacht werden, die für das Konzept des Klassenrats charakteristisch sind. In der Regel findet der Klassenrat einmal in der Woche, in den meisten Schulen am Ende der Woche, zu einer im Stundenplan festgelegten Zeit statt. In einem Rahmen von 45 Minuten sollen Schülerinnen und Schüler über selbstgewählte Themen diskutieren und beraten. Die Themen können den Unterricht, die Pausengestaltung, das Klassenzusammenleben sowie aktuelle Probleme und Konflikte betreffen. In einer Wandzeitung, einem Heft oder einer Box können die Themen im Laufe der Woche schriftlich gesammelt werden. Anonyme Einreichungen werden nicht berücksichtigt. Die Einrichtung fester Rollen: Vorsitzende/er, Regelwächter/in, Protokollant/in, Zeitwächter/in, Ratsmitglieder, die durch bestimmte Rechte und Aufgaben definiert sind, sowie der klare Ablauf bilden die Säulen des Klassenrats und sollen den Schülerinnen und Schülern die Entscheidungsprozesse erleichtern. Von der Beteiligungsagentur wird folgender Ablauf vorgeschlagen:

1. Begrüßung durch den Vorsitzenden, Eröffnen des Klassenrats, Benennen der Ämter.
2. Vorlesen des letzten Protokolls. Übernahme der noch offenen Themen in die neue Tagesordnung.
3. Tagesordnung festlegen. Die gesammelten Themenvorschläge werden vorgelesen.
4. Anliegen besprechen, Beschlüsse fassen. Wer das Thema eingebracht hat, erläutern sein Anliegen. Die Klasse bespricht, diskutiert und sucht nach Lösungsvorschlägen. Die Klasse stimmt über Lösungsvorschläge ab und überlegt, wie dieser umgesetzt werden kann.
5. Der Protokollant liest alle Beschlüsse vor.

Heike de Boer begleitet eine Grundschulklasse über drei Grundschuljahre und führt teilnehmende und videogestützte Beobachtungen bei Klassenratssitzungen durch. Nach einer Analyse von Problemlösungsprozessen im Klassenrat und vor dem Hintergrund der Rezeption einer Vielzahl von Berichten aus der Praxis stellt sie fest, dass eine Diskrepanz zwischen dem idealtypischen Verfahren und der Praxis bestehe, die hauptsächlich aus der autoritären Rolle der Lehrperson hervorgeht. So nimmt die in der Theorie demokratisch angelegte Handlungsanweisung zur Besprechung diverser, von den Kindern vorgeschlagener Themen in der Praxis der Grundschule eine ganz spezifische Richtung an; der Klassenrat wird vorzugsweise als „Instrument der Konfliktlösung“ genutzt, das in der Hand der dominanten Lehrperson liegt. Dies hat laut de Boer zur Folge, dass „...den Schülerinnen und Schülern als Akteuren des Geschehens nur wenig Beachtung geschenkt wird“. Beide Aspekte, die Autorität der Lehrperson und die „Verengung“ des Klassenrats auf Konfliktlösungsprozesse führen zu einer „Einschränkung partizipativer Spielräume“ von Schülerinnen und Schülern.³⁶⁷ Diese Feststellung speist sich aus dem der Methode Klassenrat immanenten Dilemma: Selbstständigkeit der Schülerinnen

³⁶⁷ Vgl. de Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006, S. 22.

und Schüler vs. unilaterale Moral der Lehrperson. De Boer weist darauf hin, dass, sobald in Konfliktlösungsprozesse moralische Vorstellungen der Lehrperson einfließen, nicht mehr von der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler gesprochen werden kann.³⁶⁸ Um zu verstehen, welchen Einfluss das Dilemma auf den Aufbau von sozialen Kompetenzen hat, muss an dieser Stelle auf den Abschnitt 3.3 in dieser Arbeit verwiesen werden, in dem die Bedeutung der Ko-Konstruktionsprozesse im Sinne von Youniss, Krappmann und Oswald für den Erwerb sozialer Fähigkeiten dargelegt werden, die immer auf Gleichberechtigung und Reziprozität, nicht aber auf dem unilateralen Recht, Zwang auszuüben, das der Lehrperson in der Institution Schule gegeben ist, fußen. Weiterhin stellt de Boer fest, dass die Durchführung der in den unterschiedlichen Handlungsanweisungen zum Klassenrat vorgeschlagenen Schlichtungsschritte aufgrund der Gesprächsdominanz der Lehrkraft, aber auch aufgrund der begrenzten Zeit, nicht zum gewünschten Erfolg führen. Nicht der aufwendige Prozess der Suche nach akzeptablen Lösungen seitens der Schülerinnen und Schüler steht dabei im Mittelpunkt, sondern der Wunsch der Lehrperson, „zügig Ergebnisse zu sichern“.³⁶⁹ Ein weiterer Punkt sind Beobachtungen, dass der Klassenrat als „öffentliche Bühne“ für „Imagepflege“, „Selbstinszenierung“ und „Selbstdarstellung“ genutzt wird. So sind deutliche Unterschiede zwischen den in der Pause tatsächlich stattgefundenen Konfliktsituationen und den im Klassenrat verhandelten festzustellen.³⁷⁰ De Boer führt diese Diskrepanz auf die Anwesenheit der Lehrperson bei Konfliktlösungsprozessen zurück. Der natürliche Wunsch der Kinder, bei der Lehrperson einen positiven Eindruck zu erzeugen, führt zu Reaktionen, die auf die Erfüllung schulisch erwarteter Handlungsmuster ausgerichtet sind.³⁷¹

Als Ergebnis ihrer Untersuchungen gibt de Boer an, dass es sehr von der Lehrperson abhängt, ob der Klassenrat als „Partizipationschance“ oder als „Partizipationszwang“ eingestuft werden kann. „Gewährt sie den Kindern freie Gestaltung des Argumentationsprozesses, können diese im Lösungsprozess eigene Wege entwickeln und die Situation zum ernsthaften „Probearbeiten“ nutzen.“³⁷² Auch die im Sinne der Ko-Konstruktionsprozesse notwendige Egalität und Reziprozität zwischen den Kindern sind nur dann möglich, wenn die Lehrperson es schafft, sich aus dem Aushandlungsprozess zwischen den

³⁶⁸ Vgl. de Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006, S. 22.

³⁶⁹ Vgl. de Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006, S. 187.

³⁷⁰ Vgl. de Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006, S. 189. Diese Diskrepanz stellt de Boer aufgrund des Vergleichs von Beobachtungsprotokollen einer Studentin fest. Die Studentin fertigt ein Beobachtungsprotokoll von der Konfliktsituation in der Pause an und eins von der gleichen Situation, die nun im Klassenrat verhandelt wurde.

³⁷¹ Vgl. de Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006, S. 189.

³⁷² Vgl. de Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006, S. 170.

Kindern herauszuhalten. In diesem Fall und unter der Prämisse der Kontinuität im Hinblick auf die Durchführung des Klassenrats kann es durchaus zu einer Steigerung der kommunikativen und sozialen Fähigkeiten führen.³⁷³ Eine Diskussion der Forscherin mit den Lehrkräften der an der Forschung teilnehmenden Schule jedoch lässt große Zweifel daran wachsen, dass Lehrpersonen ihre autoritäre Position im Klassenrat aufgeben werden. De Boer gibt an, dass die große Mehrheit der Lehrkräfte den Einfluss der Anwesenheit der Lehrperson auf den Gesprächsverlauf gar nicht erst in Betracht zieht.³⁷⁴

Dass es aufgrund der „Machtantinomie“ zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson zu Einschränkungen der Partizipationsmöglichkeiten kommt, bestätigt auch Jürgen Budde. Vor dem Hintergrund seiner Untersuchungen zur Aushandlung von Klassenregeln im Klassenrat stellt er fest, dass durch die unterschiedlichen Blickwinkel der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler, die nicht zuletzt durch die hierarchische Struktur in der Schule gegeben sind, „verordnete Mitbestimmung“ häufig zu „Momenten der Brechung“ führt; dabei tragen weder die Lehrenden noch die Lernenden die Verantwortung für das Misslingen, da beide Seiten in ihren Rollen gefangen sind.

„Die Lehrkräfte [...] sind in ihrem Handeln gefangen in dem Widerspruch, einerseits den Kindern Partizipationsgelegenheiten zu eröffnen, andererseits durch Einschränkungen die realen Möglichkeiten zur Partizipation zu begrenzen. Sie suggerieren den Lernenden und sich selbst eine „Begegnung auf Augenhöhe“, da im sozialen und demokratischen Lernen „andere“ Inhalte und andere Interaktionsmuster im Vordergrund stehen als im Fachunterricht. Allerdings lassen sich die Widersprüche nicht in einzelnen Projekten durch noch so hohes Engagement außer Kraft setzen, denn einschränkend wirkt, dass der Widerspruch zwischen Partizipationsmöglichkeiten und schulisch-normativen Vorgaben auf Seiten der Lehrkräfte nicht aufgelöst werden kann, sie schwanken zwischen Kontrolle und Abgabe der Verantwortung. Dieses kann in der Praxis dazu führen, dass der schulische Auftrag dominiert, die angebotene Partizipation ist somit eher vorgegeblicher Natur.“³⁷⁵

Die für die empirische Erforschung als Anlass genommenen Zweifel an der Wirksamkeit von sozialkompetenzorientierten Maßnahmen im Kontext des Demokratie-Lernens bestätigen sich für Budde. Und damit steht er nicht allein. Budde untermauert seine Forschungsergebnisse mit Aussagen von Kiper, Menzel, Hövel/Resch, Friedrich, Helsper, Böhm-Kasper und Sanding, die ebenfalls Grenzen des Erwerbs sozialer Kompetenzen durch Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten ausmachen.³⁷⁶ Eine Lösung sieht

³⁷³ Vgl. de Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006, S. 185.

³⁷⁴ Vgl. de Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006, S. 19.

³⁷⁵ Budde, J.: Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In Zeitschrift für Pädagogik 56/3, 2010 S. 386-387.

³⁷⁶ Budde stützt sich auf Arbeiten von: Kiper 2002, Menzel 2002, Hövel / Resch 2003, Friedrich 2004, Helsper, Böhm-Kasper und Sanding 2006. Siehe dazu: Budde, J.: Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In Zeitschrift für Pädagogik 56/3, 2010 S. 385 ff.

Budde in der Möglichkeit, soziale und demokratische Kompetenzen nicht in einer „Simulation“ zu vermitteln, sondern in außerschulischen Situationen, die einen deutlichen Kontrast zum traditionellen Unterricht bieten. Auch überlegt er, aufgrund institutioneller Erwartungen an die Lehrkräfte, die im Hinblick auf die Vermittlung sozialer und demokratischer Kompetenzen zu einer „systemischen Überforderung“ führen, die Förderung in die Hand der Träger außerschulischer Jugendarbeit zu geben. Ob diese Vorschläge mehr zum Erfolg führen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet und auch nicht diskutiert werden. Sie machen jedoch deutlich, dass die Schule in Bezug auf die Vermittlung von sozialen Kompetenzen in einem Dilemma steckt: Der richtige Weg, wie man die Sache mit der Sozialkompetenz in der Grundschule angeht, wie man die Grundschule mit ihren Strukturen, ihren didaktischen und methodischen Prinzipien so gestaltet, dass Prozesse des sozialen Lernens in Gang gesetzt werden und der Erwerb sozialer Kompetenzen nicht simuliert wird, sondern natürlich und selbstverständlich vonstatten geht, scheint noch nicht gefunden zu sein. An dieser Stelle stellt sich die Frage: Was kann getan werden, um Kinder beim Überwinden ihrer egozentrischen Weltsicht zu unterstützen, damit die von James Youniss und Lothar Krappmann geforderten Freiräume zur Initiierung von Ko-Konstruktionsprozessen in der Grundschule stattfinden können und Kinder die Möglichkeit erhalten, feste, dauerhafte Beziehungen einzugehen und sich so, ohne ein simuliertes Zutun von autoritären Erwachsenen, im sozialen Umgang miteinander üben zu können? Denn wie in den Abschnitten 3.4 – 3.6 gezeigt, reichen Freiräume für die Ko-Konstruktionsprozesse allein nicht mehr aus, da aufgrund der gegenseitigen Dominanzansprüche der Interaktionsteilnehmer Ko-Konstruktionsprozesse gar nicht erst stattfinden. Es gilt also eine Lösung für das Aufeinandertreffen der Heranwachsenden zu finden, die darin besteht, ihnen Fähigkeiten zu vermitteln, die hilfreich beim Überschreiten der eigenen egozentrischen Sichtweise sind und die Situationsverständnis unterstützen.

Die Rolle der Lehrpersonen ist in der Schule klar definiert: Auf der Basis ausgewählter, didaktisch begründeter Inhalte setzen sie Lernprozesse in Gang und tragen Sorge für deren Aufrechterhaltung. Deshalb zählen Tätigkeiten wie Beraten, Unterstützen, Motivieren genauso zum Aufgabenbereich der Lehrperson wie Bestimmen, Überwachen, Kontrollieren, was eine „Begegnung auf Augenhöhe“ zwischen Lehrenden und Lernenden nahezu ausschließt. Solange Schule durch die Leistungsbewertung eine Selektionsinstanz bleibt und Lehrpersonen durch ihre Bewertung die Rolle der „Selektierer“ tragen, bleiben auch die im Klassenraum, im Verantwortungsbereich der Lehrerinnen und Lehrer stattfindenden Interaktionen von einer „Machtantinomie“ gekennzeichnet. Das ist die Situation, von der man gegenwärtig und in naher Zukunft bei den Überlegungen zur Förderung von sozialen Fähigkeiten in der Schule ausgehen muss. In diesem Sinne soll an

dieser Stelle an die Fachkompetenz und die didaktische Qualifikation der Grundschullehrerinnen und Lehrer angeknüpft werden, die aufgrund ihrer akademischen Ausbildung in der Lage sind, Lerninhalte auszuwählen, zu begründen und methodisch entsprechend umzusetzen. Es geht hier um die Auswahl der Inhalte, die im Einklang mit der Förderung von Grundfähigkeiten stehen, welche zum Erwerb sozialer Kompetenzen beitragen, also jener Fähigkeiten, die sowohl fachlich als auch zwischenmenschlich betrachtet, wesentlich sind. Durch die Förderung von Fähigkeiten, die aufgrund ihrer fachlichen Relevanz in jeder Lerneinheit immer wiederkehrend Gegenstand des Unterrichts sind, aber sich auch gleichzeitig positiv auf den sozialen Lernprozess auswirken, könnte eine kontinuierliche, über die gesamte Grundschulzeit anhaltende Anbahnung der sozialen Kompetenz gewährleistet werden. Zu nennen ist hier die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.

Vorgreifend auf den zweiten Teil dieser Arbeit, der sich rund um die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme dreht, ist nun bereits an dieser Stelle wichtig, die Bedeutung der Perspektivenübernahme im Hinblick auf den Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen und in diesem Zusammenhang auch für das Stattfinden von Ko-Konstruktionsprozessen kurz anzureißen. Wie unten zu sehen sein wird, ist Perspektivenübernahme mit vielfältigen fachlichen und soziokulturellen Aspekten verknüpft, die auf dem Prinzip der Mehrperspektivität aufbauen und deshalb sowohl für das Verständnis fachspezifischer Inhalte als auch für zwischenmenschliche Interaktionen von grundlegender Bedeutung sind.³⁷⁷ Gerade der Aspekt der Mehrperspektivität lässt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme so bedeutungsvoll für fachliche und überfachliche Inhalte erscheinen. So gibt es im Fächerkanon der Grundschule kaum eine Disziplin, die nicht von den Dimensionen der Mehrperspektivität getragen wird. Der Blick auf das fachspezifische Problem von einem anderen Standpunkt aus ist sowohl für naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche als auch für musisch-ästhetische Fächer geradezu substantiell wichtig. Auch im Hinblick auf den Umgang miteinander ist das Verständnis, das eine Situation aus mehreren Perspektiven betrachtet werden kann, entscheidend. Es ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die es ermöglicht, sich in andere Menschen hineinzuversetzen, um eine Situation aus deren Perspektive zu betrachten und um so Situationsverständnis aufzubringen. Perspektivenübernahme kann eingesetzt werden, um Absichten anderer zu entschlüsseln, um die Beweggründe ihres Verhaltens nachzuvollziehen, um so ihre Handlungen zu verstehen. Auch die Dialogkompetenz, sich in Gesprächen auf andere einzustellen sowie die Entwicklung einer toleranten Haltung gegenüber anderen Meinungen, Ansichten und Ideen ist unmittelbar mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme verbunden. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme spielt eine

³⁷⁷ Vgl. Kapitel 5 – 6 in dieser Arbeit

entscheidende Rolle in den Momenten des Aufeinandertreffens von Gleichaltrigen und sorgt dafür, dass Dominanzansprüche der Interaktionsteilnehmer zurückgestellt werden und sich Ko-Konstruktionsprozesse, die von der Egalität der Beteiligten getragen werden, entfalten können. Darüber hinaus zählt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zum festen Bestandteil des inhaltlichen Spektrums der Kategorie der sozialen Kompetenz. Als eine Dimension der sozialen Kompetenz zeigt sich Perspektivenübernahme als Grundvoraussetzung für sozialkompetentes Verhalten, denn eine Person wird dann als sozial kompetent eingestuft, wenn sie in der Lage ist, sowohl die eigenen Verhaltensweisen, Standpunkte und Emotionen wahrzunehmen und zu reflektieren, als auch die der anderen.³⁷⁸ Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist also ein wichtiger Baustein der sozialen Kompetenz.

In den folgenden Teilen dieser Arbeit soll nun eine umfassende Annäherung an das Konstrukt der Perspektivenübernahme erfolgen. Es soll überprüft werden, ob die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als ein Baustein der sozialen Kompetenz in Frage kommt, der in einem alltäglichen Unterrichtsarrangement gefördert werden kann. Bevor dieser Schritt erfolgt, gilt es jedoch zunächst die Verwendung des Begriffs der Perspektivenübernahme im Kontext dieser Arbeit zu klären. Dies soll auf eine etwas unorthodoxe Art und Weise vorgenommen werden, nämlich vor dem Hintergrund sinnverwandter Kognitionen, die ähnlich wie Perspektivenübernahme mit der Wahrnehmung von anderen Menschen zu tun haben. Diese sollen gleichsam als Leinwand genutzt werden, auf der die unverkennbaren Merkmale der Perspektivenübernahme nachgezeichnet werden.

³⁷⁸ Vgl. Abschnitt 5.4

II. Teil

Begriffsverwendung

4. Perspektivenübernahme – Begriffsabgrenzung und Begriffsverwendung

Perspektivenübernahme ist ein Konstrukt, dessen begriffliche Facetten eine breite Streuung aufweisen. Versucht man in der wissenschaftlichen Literatur eine konsensfähige Definition von Perspektivenübernahme zu finden, so bleibt die Suche ohne Ergebnis. Ein Grund dafür ist in der Mehrdimensionalität auszumachen, die durch den Einfluss verschiedener Disziplinen auf die inhaltlichen Konturen der Perspektivenübernahme herührt.³⁷⁹ Aber nicht nur aufgrund der interdisziplinären Verzweigungen stößt man bei der Recherche nach Perspektivenübernahme auf Verständnishürden, sondern auch aufgrund der synonymen Verwendung mit anderen Kognitionen³⁸⁰ wie Rollenübernahme, Empathie, Fremdverstehen und Perspektivenwechsel, bei denen es, wie auch bei Perspektivenübernahme, um die Wahrnehmung von Menschen in Interaktionssituationen geht.

Um im weiteren Verlauf der Arbeit, in dem die Ausführungen dahin gerichtet sind, Perspektivenübernahme als einen grundlegenden Aspekt des sozialen Verstehens hervorzuheben, eine klare Verwendung des Begriffs sicherzustellen und um Verwechslungen mit den oben genannten Kognitionen vorzubeugen, soll in den nachfolgenden Ausführungen eine Begriffsabgrenzung vorgenommen werden. Dabei soll im Spiegel der Unterschiede zwischen den Kategorien Rollenübernahme, Empathie, Fremdverstehen und Perspektivenwechsel das der Perspektivenübernahme eigentümliche Moment hervorgekehrt werden; *bei Perspektivenübernahme geht es nicht einzig und allein darum, sich in eine Person hineinzusetzen und deren Perspektive zu übernehmen, sondern vor allem um die Wahrnehmung des Gegenübers als Person mit eigenen Bedürfnissen und Interessen mit dem Ziel, daraus Schlüsse für eigene Handlungsabsichten zu ziehen. Anders als Rollenübernahme, Empathie, Fremdverstehen oder Perspektivenwechsel bezieht sich Perspektivenübernahme auf die Wahrnehmung anderer Personen auf mehreren Ebenen; u. a. der kognitiven, affektiven, emotionalen, visuell-räumlichen, perzeptuellen und nicht zuletzt auf der sozialen Ebene. Diese mehrdimensionale Wahrnehmung*

³⁷⁹ Siehe dazu Kapitel 5-6.

³⁸⁰ Unter Kognitionen werden u. a. Fähigkeiten begriffen, die das kognitive System betreffen, wie z. B. Wahrnehmung, Denken, Aufmerksamkeit etc. Siehe dazu: Frensch, P. A.: Kognition. In: Funke, J. / Frensch, P. A. (Hrsg.): Handbuch der allgemeinen Psychologie – Kognition. Göttingen 2006, S. 19-28.

II. Begriffsverwendung

4. Perspektivenübernahme – Begriffsabgrenzung und Begriffsverwendung

ist durch die Rückkoppelung auf die eigene Haltung und Bereitschaft gekennzeichnet, die anderen mit ihren Bedürfnissen und Interessen anzuerkennen, was durch die eigene Verhaltensanpassung sichtbar gemacht wird. Diese Besonderheit soll nun im Folgenden im Spiegelbild der Konstrukte Rollenübernahme, Empathie, Fremdverstehen und Perspektivenwechsel herausgearbeitet und verdeutlicht werden. Dabei geht es nicht darum, die einzelnen Kognitionen in ihrer wissenschaftlichen Linie im Detail zu beschreiben, sondern sie als Hintergrund zu nutzen, vor dem die spezifischen Merkmale der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sichtbar gemacht werden. Um dieses Spezifische für eine leichte Lesbarkeit besonders deutlich zu machen, wird es, wie bereits oben vorgenommen, so auch im Folgenden kursiv hervorgehoben.

4.1 Perspektivenübernahme vs. Rollenübernahme

Die Erfassung der inhaltlichen Konturen der Rollenübernahme erfordert eine Auseinandersetzung mit dem Rollenbegriff an sich, welcher seine Verwendung hauptsächlich in den unterschiedlichen Traditionen der Soziologie findet. In der Soziologie existieren zur Rollenübernahme unterschiedliche Theorien und Konzepte, die in ihrer fachspezifischen Ausprägung je nach Gebrauch abweichen oder auch übereinstimmen. Dazu zählen z. B. die Rollentheorie von Ralf Linton (1936-1979), von Robert K. Merton (1910-2003) oder auch die von Ralf Dahrendorf (1929-2009).³⁸¹ Bei den vielfältigen Unterschieden haben diese Theorien eines gemeinsam: Sie betrachten den Begriff Rolle als soziologische Elementarkategorie, die im Verständnis der „sozialen Rolle“ aufgeht. Dieses Verständnis ist entscheidend, wenn es um eine klare Abgrenzung der Begriffe Rollenübernahme und Perspektivenübernahme geht. Über die Definition der „sozialen Rolle“ herrscht in der Soziologie weitestgehender Konsens.

„Die soziale Rolle ist ein strukturiertes Bündel von Normen und Verhaltenserwartungen in zumindest institutionell vorgegebenen Handlungszusammenhängen, z. B. Familie, Schule, Arbeitsplatz. [...] Soziale Rollen werden zwar von einzelnen Individuen „gespielt“, sind aber durch die jeweils relevanten Normen über-individuell in sozialen Positionen festgelegt.“³⁸²

Hiermit ist der freiwillig eingenommene oder der von anderen zugewiesene gesellschaftliche Status wie z. B. Mutter, Kind, Vorgesetzter, Arbeitnehmer etc. gemeint. Rollenübernahme meint dementsprechend die Übernahme sozialer Rollen, die an Werte, Normen und Erwartungen des mit der Rolle verbundenen sozialen Gefüges geknüpft sind. So

³⁸¹ Ich verzichte an dieser Stelle auf die Erörterung der unterschiedlichen Theorien. Ausführliche Informationen entnehme: Schäfers, B.: Einführung in die Soziologie. Wiesbaden 2013, S. 77 ff.

³⁸² Schäfers, B.: Einführung in die Soziologie. Wiesbaden 2013, S. 78-79.

II. Begriffsverwendung

4. Perspektivenübernahme – Begriffsabgrenzung und Begriffsverwendung

geht die Übernahme einer Rolle mit der Übernahme entsprechender Verhaltenserwartungen einher. Rollenübernahme ist demzufolge ein Prozess, der lediglich die anderen als Rollenträger betrifft, zum Zwecke der Erschließung der rollengebundenen Verhaltensnormen und -erwartungen. *Demgegenüber bezieht sich der Perspektivenübernahmeprozess auf die Wahrnehmung des Anderen als Person, zu dem Zwecke der Erschließung von dessen Haltungen und der Vorhersage seiner Verhaltensweisen, um das eigene Verhalten entsprechend auszurichten.* Besonders deutlich wird dieser Unterschied in der Rollenmetapher von Ervin Goffmann. Der Soziologe geht davon aus, dass die soziale Welt eine Bühne ist, auf der jedes Gesellschaftsmitglied eine Rolle spielt. Jeder Einzelne verhält sich an bestimmten Orten nach bestimmten Mustern. Dabei ist die Rolle, die der Einzelne spielt, auf die Rollen der anderen im gegebenen sozialen Gefüge abgestimmt.³⁸³ Die Rolle des anderen zu übernehmen, bedeutet demnach lediglich für den Zeitraum der Interaktion die rollentypischen Verhaltensmuster des Gegenübers zu übernehmen. *Perspektivenübernahme greift viel tiefer; hier geht es auch darum, in einer Interaktion Informationen über den persönlichen Standpunkt des Anderen, nicht nur den rollenspezifischen, wie bei Rollenübernahme, herauszufiltern, um so die gemeinsame Situation zu definieren und um zu ermitteln, was von dem Anderen zu erwarten ist und was der Andere von mir erwartet.*

Wie weiter unten im Zusammenhang mit der Darstellung von Perspektivenübernahme im Kontext ihrer wissenschaftlichen Tradition ersichtlich sein wird, gibt es doch auch enge Zusammenhänge zwischen Rollenübernahme und Perspektivenübernahme. Dies ist auf die Verwendung des Begriffs Rollenübernahme im Rahmen der Interaktions- und Kommunikationstheorie von George Herbert Mead zurückzuführen, der gleichzeitig als Schöpfer des Konstrukts der Perspektivenübernahme gilt.³⁸⁴ Mead beschreibt Rollenübernahme (role taking) im Kontext kommunikationsbegleitender Prozesse als Fähigkeit, sich selbst aus der Perspektive des Gegenübers wahrzunehmen, was die Übernahme der Perspektive des Gegenübers impliziert.³⁸⁵ Wie vielfach belegt, ist der Begriff Rollenübernahme bei Mead auf Unzulänglichkeiten in der Übersetzung seiner Arbeit zurückzuführen.³⁸⁶ Der von ihm verwendete Begriff „role taking“ meint in seiner inhaltlichen Konnotation nichts anderes als Perspektivenübernahme. Dies macht Eva-Maria Kenngott folgendermaßen deutlich:

„Wir kommunizieren, indem wir die Rolle anderer übernehmen, so lautet die berühmte These George Herbert Meads[...]. Doch wir tasten nicht nur die gemeinsame Situation ab

³⁸³ Vgl. Goffman, E.: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag.* München 2011, S. 19 ff.

³⁸⁴ Siehe dazu Kapitel 6.

³⁸⁵ Mead, G.-H.: *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus.* Frankfurt am Main 1998, S. 180.

³⁸⁶ Informationen zur Übersetzungsproblematik in Meads Werken entnehme: Jorissen, B. / Zirfas, J. (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung.* Wiesbaden 2010, S. 91 ff. Ausführungen zur Kritik an der deutschen Übersetzung von Meads Arbeit entnehme auch: Kenngott, E.-M. 2012, S. 45-46, Fußnote.

II. Begriffsverwendung

4. Perspektivenübernahme – Begriffsabgrenzung und Begriffsverwendung

und übernehmen dabei die Rolle des/der Interaktionspartner/in, sondern wir nehmen unsere Gegenüber auch durchaus als einzigartige Menschen wahr, selbst in Situationen, die stark durch Rollenerwartungen geprägt sind. [...] Wir synthetisieren dabei Informationen unterschiedlicher Provenienz zu einem Gesamteindruck. Dabei spielen die Erwartungen an den sozialen Kontext, in dem sich die Interaktionspartner/innen befinden, eine ebenso bedeutende Rolle wie das Verhalten des Gegenübers im kommunikativen Prozess.³⁸⁷

Dieses Zitat beschreibt sowohl das spezifische Moment der Rollenübernahme als auch das der Perspektivenübernahme und veranschaulicht damit gleichzeitig den Unterschied zwischen diesen beiden Kategorien. *Einer der wichtigsten Unterschiede besteht demnach darin, dass der Prozess der Perspektivenübernahme auch Rollenübernahme beinhalten kann*, während Rollenübernahme lediglich auf Verhaltenserwartungen, die mit der sozialen Rolle zusammenhängen, abzielt.

4.2 Perspektivenübernahme vs. Empathie

Bei Empathie handelt es sich um ein Konstrukt, das eine Reihe persönlicher und sozialer Komponenten beinhaltet, die sich auf die Wahrnehmung der Gefühlswelt anderer beziehen. So wird im alltäglichen Gebrauch der Begriff Empathie häufig mit „Einfühlen“ und „Mitfühlen“ gleichgesetzt. Bei diesen Vorgängen geht es in erster Linie um die Wahrnehmung und das Verstehen der Emotionen anderer Personen. Diese grobe Unterscheidung reicht jedoch nicht aus, um das Phänomen in seiner ganzen Bandbreite zu erfassen. Eine verbindliche Definition, die alle Aspekte der Empathie berücksichtigt, existiert aber noch nicht. Seit der Einführung des Begriffs der Empathie in den Bereich der wissenschaftlichen Psychologie durch Theodor Lipps im Jahre 1897 gibt es in Bezug auf das inhaltliche Verständnis immer noch „uneinheitliche Verwendungen“ und eine „breite Interpretationsvielfalt“.³⁸⁸ Trotz dieser Feststellungen ist man aber in den letzten Jahrzehnten zu dem Konsens gekommen, dass Empathie eine Kognition ist, die sowohl kognitive als auch affektive Aspekte beinhaltet.³⁸⁹ Diese Erkenntnis führte nun dazu, dass Perspektivenübernahme als Teilfähigkeit des Gesamtkonstrukts Empathie betrachtet wird, was es mitunter schwierig macht, die zwei Begriffe voneinander zu unterscheiden und was unweigerlich zu Verwechslungen führt.

„Die kognitive Komponente der Empathie fasst das intellektuelle Verstehen und Nachvollziehen-Können der Situation einer anderen Person durch Perspektivenübernahme und der Theorie of Mind zusammen. Diese Facette ermöglicht es also, die Emotionen

³⁸⁷ Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden 2012, S. 39-40.

³⁸⁸ Roth, M. u. a. (Hrsg.): Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium. Berlin / Heidelberg 2016, S. 1 ff.

³⁸⁹ Roth, M. u. a. (Hrsg.): Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium. Berlin / Heidelberg 2016, S. 2.

II. Begriffsverwendung

4. Perspektivenübernahme – Begriffsabgrenzung und Begriffsverwendung

einer anderen Person korrekt zu erkennen. Demgegenüber beschreibt die affektive Komponente von Empathie, dass die Emotionen eines anderen Menschen tatsächlich auf einer emotionalen Ebene geteilt, also miterlebt werden.³⁹⁰

In der wissenschaftlichen Psychologie ist man der Ansicht, dass affektive Prozesse der Empathie unwillkürlich und kognitive eher kontrolliert ablaufen. Dabei umfasst der kognitive Bereich u. a. auch die „intentionale, gesteuerte Perspektivenübernahme“.³⁹¹ Es ist also die inhaltliche Überschneidung der Perspektivenübernahme mit Empathie, die zu einer verwaschenen Trennlinie zwischen den zwei Begriffen führt. Als besonders deutliches Beispiel für eine unklare Begriffsverwendung aufgrund der inhaltlichen Verknüpfungen von Perspektivenübernahme und Empathie können an dieser Stelle Studien von Helene Borke angeführt werden, die aber auch gleichzeitig das entscheidende Unterscheidungsmerkmal zwischen den zwei Kognitionen hervorheben. Bei den Studien von Borke geht es darum, nachzuweisen, dass auch schon kleinere Kinder fähig sind, Gefühle anderer zu erkennen.³⁹² Borke führt ihre Studien im Rahmen der Erforschung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme durch, konzentriert sich dabei jedoch lediglich auf das Wahrnehmen und Erkennen von Gefühlen, worauf die Forschungsgemeinde um Perspektivenübernahme mit einem kritischen Hinweis auf unklare Begriffsverwendungen reagiert. Steins und Wicklund nehmen diese Ungereimtheiten zum Anlass, Definitionen von Empathie, die von unterschiedlichen Wissenschaftlern hervorgebracht wurden, zusammenzutragen, um so eine Abgrenzung zwischen Perspektivenübernahme und Empathie vorzunehmen:

„Nach Eisenberg und Miller (1987) ist Empathie als ein affektiver Zustand zu verstehen, der sich aus dem kognitiven Verständnis des emotionalen Zustandes einer anderen Person ableitet: Empathie würde demnach eine affektive Reaktion bezeichnen, die affektive Perspektivenübernahme (als kognitive Reaktion) in unterschiedlich starker Ausprägung begleiten könnte. Affektive Perspektivenübernahme wäre so als Verständnis der Gefühle anderer Personen aufzufassen, während Empathie auch das Mit-Erleben der Emotion einer anderen Person umfaßt.“³⁹³

Eine ähnliche Auffassung von Empathie lässt sich auch bei Bischof-Köhler finden. Mit der Absicht, den Begriff der Perspektivenübernahme von dem Begriff der Empathie abzugrenzen, arbeitet die Wissenschaftlerin grundlegende Unterschiede der zwei Konstrukte heraus. So weist sie darauf hin, dass Empathie eher auf die Erfahrung, der Gefühlslage des Anderen „teilhaftig“ zu werden, zurückzuführen ist. Wichtig hier ist, dass

³⁹⁰ Roth, M. u. a. (Hrsg.): Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium. Berlin / Heidelberg 2016, S. 2.

³⁹¹ Roth, M. u. a. (Hrsg.): Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium. Berlin / Heidelberg 2016, S. 3.

³⁹² Vgl. Borke, H.: Interpersonelle Wahrnehmung bei kleinen Kindern: Egozentrismus oder Empathie? In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 109 ff.

³⁹³ Steins G. / Wicklund, R.-A. Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. In: Psychologische Rundschau 1993, 44, S. 231.

II. Begriffsverwendung

4. Perspektivenübernahme – Begriffsabgrenzung und Begriffsverwendung

trotz der Teilhabe das Gefühl nicht übernommen wird, sondern immer noch dem Anderen „zugehörig“ ist. Für Bischof-Köhler erweist sich Empathie mit „Einführung“ und „Mitempfindung“ gleichbedeutend.³⁹⁴ Konträr dazu definiert sie Perspektivenübernahme als „...Erkenntnisakt, bei dem die subjektive Verfassung des Anderen rein rational erschlossen wird, ohne dass das eigene Mitempfinden daran beteiligt sein muss.“³⁹⁵ In diesem Sinne lässt sich Perspektivenübernahme als eigenständige Kategorie im Kontext des kognitiven Bereichs der Empathie gut nachvollziehen und auch deutlich unterscheiden. Die Leistung der Perspektivenübernahme als Teilbereich der Empathie kann als Mittel zum Zweck beschrieben werden, den emotionalen Zustand des Gegenübers lediglich aufzuspüren, nicht aber mitzerleben. Das Miterleben zählt zum Leistungsbereich der Empathie. *Die Aufgabe der Perspektivenübernahme an sich besteht immer darin, dass Menschen sich der fremden und der eigenen Handlungsabsicht bewusst werden, indem sie das Befinden und die dazu entsprechende Gefühlslage des Anderen nicht nur auf der emotionalen, sondern auf allen menschlichen Ebenen sondieren.*

4.3 Perspektivenübernahme vs. Fremdverstehen

Fremdverstehen ist Teil einer interdisziplinären wissenschaftlichen Richtung, die als „Fremdheitsforschung“ bekannt ist. Die Verwechslung der Begriffe Perspektivenübernahme und Fremdverstehen resultiert aus der Wechselwirkung dieser zwei Konstrukte aufeinander. In diesem Zusammenhang erweist sich Perspektivenübernahme als Subparadigma der übergeordneten Kategorie Fremdverstehen.

Als Reaktion auf den Wandel der Zeit, der unter anderem durch multikulturelle Gesellschaften und eine allgemeine kulturelle Pluralität gekennzeichnet ist, etabliert sich in der Erziehungswissenschaft und einigen Fachdidaktiken, insbesondere in der Didaktik der modernen Fremdsprachen, die sogenannte „Didaktik des Fremdverstehens“. Hier geht es um den Umgang mit verschiedenen Formen von „Fremdheitserfahrungen“, wie z. B. mit einer unvertrauten Lebenswelt, einer unbekanntem Weltsicht, oder mit andersartigen Rollen-, Regel-, und Wertesystemen. Im Rahmen der Didaktik des Fremdverstehens besagt der Begriff „Fremdverstehen“ „...dass wir etwas nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen suchen. [...] Das heißt, es gibt Situationen, in denen wir einen fremden Kontext im Gegensatz zum eigenen berücksichtigen müssen, um bestimmte

³⁹⁴ Vgl. Bischof-Köhler, D.: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bildung, Empathie, Theorie of Mind. Stuttgart 2011, S. 261.

³⁹⁵ Bischof-Köhler, D.: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bildung, Empathie, Theorie of Mind. Stuttgart 2011, S. 261.

II. Begriffsverwendung

4. Perspektivenübernahme – Begriffsabgrenzung und Begriffsverwendung

Phänomene angemessen in den Blick zu nehmen.³⁹⁶ Und genau an der Stelle, an der es darum geht, etwas nicht im eigenen, sondern im Kontext einer anderen Person zu verstehen, kommt Perspektivenübernahme ins Spiel. Denn um diesen Verstehensprozess erfolgreich zu vollziehen, bedarf es nach Ansgar Nünning an Fähigkeiten, die es zunächst überhaupt ermöglichen, das Fremde an sich zu identifizieren und zu konkretisieren, wie z. B. der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Nünning versteht deshalb Fremdverstehen als „Bündel von kognitiv-affektiven Fähigkeiten“, das Perspektivenübernahme ebenso berücksichtigt wie eine Reihe anderer Kognitionen.³⁹⁷ Im Vergleich zu anderen Kognitionen spielt Perspektivenübernahme im Kontext des Fremdverstehens jedoch eine besondere Rolle insofern, als die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme als Voraussetzung für Fremdverstehen betrachtet wird.³⁹⁸ Ferner wird Perspektivenübernahme auch als „grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem“ eingestuft.³⁹⁹ Wie Lothar Bredella feststellt, bedarf es für den Prozess des Fremdverstehens „...einer temporären Suspendierung eigenkultureller Erfahrungen, Konzepte und Deutungsmuster sowie der imaginativen Übernahme eines anderen Wahrnehmungszentrums, d. h. der Perspektive des Anderen bzw. Fremden.“⁴⁰⁰ Diese bedeutende Stellung im Prozess des Fremdverstehens erhält Perspektivenübernahme aufgrund ihrer besonderen sozialisatorischen Aufgabe und Wirkung. Denn als Fähigkeit, die in einem besonderen Maße zu dem zwischenmenschlichen Verstehen und dem sozial angepassten Umgang miteinander beiträgt, ist sie in der Fremdheitsforschung, wo es darum geht, das Fremde anzuerkennen und für sich anzunehmen, unentbehrlich. Es braucht der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, um Fremdverstehen anzustoßen. Diese Funktion unterstreicht gleichzeitig die Gemeinsamkeit und die Differenz zwischen den Konstrukten des Fremdverstehens und der Perspektivenübernahme, die sich in unterschiedlichen Aufgaben und Leistungen manifestiert. Dies wird insbesondere durch die Bestimmung des Begriffs Fremdverstehen aus psychologischer Sicht deutlich:

„Fremdverstehen betrifft die Konstruktion des Anderen, dessen Verhaltensweisen oder Handlungen im Vergleich zum Eigenen nicht mehr als selbstverständlich oder vertraut begriffen werden können. Erst durch eine soziokognitive Vergleichsoperation wird bestimmt, was das Fremde vom Eigenen trennt und was das Fremde letztendlich ausmacht.“⁴⁰¹

³⁹⁶ Bredella, L. / Meißner, F.-J. / Nünning, A. / Rösler, D. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen 2000, S. XII.

³⁹⁷ Vgl. Nünning, A.: „Intermisunderstanding“. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, L. / Meißner, F.-J. / Nünning, A. / Rösler, D. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen 2000, S. 108.

³⁹⁸ Vgl. Bredella, L. / Christ, H. / Legutke, M. K. (Hrsg.): *Thema Fremdverstehen*. Tübingen 1997, S. 23

³⁹⁹ Schinschke, A. 1995. Zitiert nach Nünning, A. 2000, S. 108.

⁴⁰⁰ Bredella, L. / Meißner, F.-J. / Nünning, A. / Rösler, D. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen 2000, S. XIX.

⁴⁰¹ Bredendiek, M.: *Menschliche Diversität und Fremdverstehen. Eine psychologische Untersuchung der menschlichen Fremdrelexion*. Wiesbaden 2015, S. 39.

Während es also bei Fremdverstehen lediglich um die Feststellung, den Vergleich und das Verständnis der subjektbezogenen Andersartigkeit geht, mit dem Ziel Intersubjektivität herzustellen, geht es bei Perspektivenübernahme darum, diese Andersartigkeit nicht nur zu verstehen, sondern sich aus diesem Verständnis heraus über die Subjektivität und Relativität des eigenen Blickwinkels bewusst zu werden, um auf dieser Grundlage das eigene Verhalten und die eigenen Handlungen den Anderen gegenüber zu planen und den situativen Bedürfnissen der Interaktionsteilnehmer entsprechend anzupassen.

4.4 Perspektivenübernahme vs. Perspektivenwechsel

Der am häufigsten mit Perspektivenübernahme synonym verwendete Begriff ist der des Perspektivenwechsels. So gesehen, gibt es kaum einen wissenschaftlichen Bereich, in dem Perspektivenwechsel nicht seine Anwendung findet. Da der Terminus Perspektivenwechsel immer dann seinen Gebrauch erfährt, wenn es darum geht, einen Gegenstand (Objekt, Situation, Sachlage, Personenhandlungen etc.) von der Seite zu betrachten, die dem eigenen Blick abgewandt ist, ist er in sämtlichen Wissenschaften vertreten. In der Didaktik des Fremdverstehens z. B. gilt Perspektivenwechsel als verständnisförderndes Element in einer sozialen Verhandlungssituation. Hier liegt dem Wechsel von Perspektiven, von der eigenen zur fremden, die Einsicht zugrunde, dass die Erfassung der aktuellen Situation immer perspektivengebunden ist. Man geht davon aus, dass „...Verhandlungen [...] eine Hauptstrategie menschlicher Interaktionen zur Lösung von Konflikten [darstellen].“⁴⁰² In solchen Verhandlungen geht es darum, die Ziele und Interessen des Anderen zu verstehen, um so eine möglichst optimale Basis zur Verfolgung eigener Interessen zu erreichen. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, dem Verhandlungspartner zu vermitteln, dass man unabhängig von den je eigenen Interessen und auch den eigenen Perspektiven im Hinblick auf die Verhandlungssituation dessen Position verstehen kann, also dessen Standpunkt „billigend einnimmt“. Anders gesagt, dass man die Handlungsweise des Anderen von seinem Standpunkt aus gerechtfertigt ansieht.⁴⁰³ Dabei geht es nicht darum, sich von der eigenen Perspektive zu lösen und seine eigenen Handlungen von der Perspektive des Gegenübers aus zu planen, wie das bei Perspektivenübernahme der Fall ist, sondern genau umgekehrt. Es geht darum,

⁴⁰² Pörings, R.: I can perfectly understand, but a you can imagine... Perspektivität, verständniszeigende und verständnisfordernde Elemente in einer interkulturellen Verhandlung. In: Vgl. Bredella, L. / Christ, H. / Legutke, M. K. (Hrsg.): Thema Fremdverstehen. Tübingen 1997, S. 137.

⁴⁰³ Vgl. Pörings, R.: I can perfectly understand, but a you can imagine... Perspektivität, verständniszeigende und verständnisfordernde Elemente in einer interkulturellen Verhandlung. In: Vgl. Bredella, L. / Christ, H. / Legutke, M. K. (Hrsg.): Thema Fremdverstehen. Tübingen 1997, S. 138.

II. Begriffsverwendung

4. Perspektivenübernahme – Begriffsabgrenzung und Begriffsverwendung

sich seiner Selbst und seiner eigenen Perspektive gewahr und sicher zu werden, indem man im kreativen Spiel des Perspektivenwechsels die fremde Sicht der Dinge erfährt, die Position des Anderen aufspürt und so seine eigene Perspektive abgrenzt und stabilisiert. In diesem Sinne kann der Akt des Perspektivenwechsels auch als Verstehensprozess beschrieben werden, bei dem es in erster Linie darum geht, dem Gegenüber zu signalisieren, dass, wenn man in seiner Lage wäre, man genauso handeln würde. Perspektivenwechsel ermöglicht es, dem Fremden verständnisvoll zu begegnen, ohne sich von der eigenen Position zu lösen. Der Prozess des Perspektivenwechsels wird als Ausgangs- und Endpunkt zur „Rekonstruktion fremder Sichtweisen“ betrachtet.⁴⁰⁴

Die Nuance der Abgrenzung der eigenen Perspektive gegenüber der eines Anderen ist außerhalb des Rahmens der Didaktik des Fremdverstehens nicht immer deutlich gesetzt. Insofern sind Verwechslungen zwischen Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme nicht weiter verwunderlich. Besonders schwierig wird es dann die Begriffe auseinanderzuhalten, wenn es um die Erfassung einer Handlungssituation geht, an der mehrere Personen mit je unterschiedlichen Interessen beteiligt sind. Ein permanenter Perspektivenwechsel zum Zwecke der Abgrenzung der eigenen Sichtweise ist hier unabdingbar. Schaut man auf das Verhältnis der zwei Begriffe jedoch genauer, so lässt sich ein feiner Unterschied, der sich in der Reihenfolge des Ablaufs offenbart, erkennen. So wie die Aktion die Reaktion bedingt, so ist die Aktivität der Perspektivenübernahme ohne Perspektivenwechsel nicht möglich. Denn betrachtet man Perspektivenwechsel als reinen Akt der geistigen Perspektivendisposition, ist Perspektivenwechsel immer der erste Schritt vor der Perspektivenübernahme. Die Tätigkeit des Perspektivenwechsels impliziert die bloße Aktivität des zeitweisen Überschreitens der eigenen Perspektive, jedoch noch ohne Lieferung von Informationen über die fremde Perspektive. Die Informationen zu erlangen ist nur möglich, wenn die Perspektive des Anderen zeitweise oder auch auf Dauer übernommen wird. Der Schritt des Perspektivenwechsels ist für die Erfassung der Situation des Gegenübers nicht ausreichend, es muss der nächste, der der Perspektivenübernahme erfolgen. Perspektivenwechsel ist somit als Teilaspekt des Prozesses der Perspektivenübernahme zu betrachten, der unabhängig davon, ob die Perspektive des Anderen dauerhaft oder vorübergehend übernommen wird, als erste Aktivität vor der Perspektivenübernahme erfolgt. Als solches findet der Begriff des Perspektivenwechsels auch im Kontext dieser Arbeit seinen Gebrauch.

⁴⁰⁴ Vgl. Nünning, A.: „Intermisunderstanding“. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, L. / Meißner, F.-J. / Nünning, A. / Rösler, D. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen 2000, S. 109.

II. Begriffsverwendung

4. Perspektivenübernahme – Begriffsabgrenzung und Begriffsverwendung

Am deutlichsten wird der Unterschied zwischen Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme, wenn man Perspektivenwechsel im Kontext der Malerei oder der Architektur betrachtet. Hier wird deutlich, dass Perspektivenwechsel nicht nur auf Situationen, in welche Subjekte involviert sind, bezogen wird, sondern vor allem auf Objekte. In der Malerei z. B. geht es bei dem Perspektivenwechsel zunächst immer darum, Räume oder Objekte (die hier auch Personen sein können) so darzustellen, dass man die Perspektive des Betrachters feststellen kann. Jede Perspektive lässt das Objekt an sich, aber auch die Umgebung, wenn diese abgebildet ist, in einer neuen Ordnung erscheinen. Voraussetzung dafür ist eben ein Perspektivenwechsel des Künstlers, der mit diesem Zugriff die Macht hat, dasselbe Objekt, je nach Perspektive, unterschiedlich zu interpretieren, also unterschiedlich erscheinen zu lassen.⁴⁰⁵ Perspektivenübernahme hingegen ist ein subjektbezogener Begriff. Während sich Perspektivenwechsel auch nur auf die reine Form oder die bloße Oberfläche eines Objekts beziehen kann, betrifft Perspektivenübernahme immer Personen mit den ihr für einen bestimmten Moment oder eine bestimmte Situation gegebenen Eigenheiten. *Perspektivenübernahme ist demnach eine „umfassende Fähigkeit des Menschen“, verschiedene Ebenen der gegebenen Realität in Bezug auf andere Menschen im Kontext sozialer Interaktionen wahrzunehmen, um daraus Handlungsschritte für sich abzuleiten.*⁴⁰⁶

4.5 Fazit aus der Gegenüberstellung

Im Spiegelbild der Begriffe Rollenübernahme, Empathie, Fremdverstehen und Perspektivenwechsel ergeben sich nun deutliche Konturen des Terminus Perspektivenübernahme, der seine Schärfe vor allem durch zwei Aspekte bekommt: *Zum einen im Aspekt einer subjektbezogenen Fähigkeit zur Ausgestaltung interaktiver Handlungsmomente und zum anderen im Aspekt einer Aktivität, die es gleichzeitig ermöglicht, sowohl die Handlungsabsichten des Gegenübers als auch seine Bedürfnisse zu erkennen, um auf dieser Basis die eigenen Handlungen zu planen und um so im Sinne des gegenseitigen Verständnisses zu handeln. Das gegenseitige Verständnis wiederum akzentuiert ein Detail der Perspektivenübernahme, das ebenfalls als spezifisches Charakteristikum dieser Fähigkeit begriffen werden kann; nämlich das ko-konstruktive Planen, Abstimmen und Ausrichten der eigenen Handlungen auf der Plattform der emotionalen, kommunikativen und verhaltensorientierten Wahrnehmungen in Bezug auf die Anderen.*

⁴⁰⁵ Vgl. Frank, G. / Lange B.: Einführung in die Bildwissenschaft. Darmstadt 2010, S. 43 ff. Siehe auch: Boehm, G.: Studien zur Perspektivität. Heidelberg 1969. Abels, J. G.: Erkenntnis der Bilder. Die Perspektive in der Kunst der Renaissance. Frankfurt / New York 1985.

⁴⁰⁶ Vgl. Kenngott, E. - M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden 2012, S. 38-39.

Das Moment der Gegenseitigkeit, also der Ko-Konstruktion, hat in der Verwendung des Begriffs der Perspektivenübernahme im Kontext dieser Dissertation eine tragende Bedeutung, geht es hier doch darum, durch die Förderung der Perspektivenübernahme eine positive Wirkung auf das soziale Verhalten von Grundschulkindern zu erreichen, welches, wie bereits in Kapitel 3 belegt, wesentlich von dem Prinzip der Gegenseitigkeit abhängt. Deshalb erfährt dieser Aspekt der Perspektivenübernahme im weiteren Verlauf der Dissertation eine besondere Akzentuierung. Wie die Ausführungen weiter unten belegen, wird das Moment des gegenseitigen Verständnisses auch im Kontext der unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen, die sich mit Perspektivenübernahme befassen, zum zentralen Merkmal der Fähigkeit erhoben. Bei Jean Piaget zeigt sich der Aspekt des gegenseitigen Verständnisses in der Reziprozität; also im Kontext des „wechselseitigen Aufeinanderwirkens“ von Personen im Rahmen einer sozialen Interaktion, wofür Perspektivenübernahme verantwortlich ist.⁴⁰⁷ Piaget geht davon aus, dass sich soziale Beziehungen zwischen Gleichaltrigen nur auf der Basis der Reziprozität entwickeln und dass nur auf diese Art und Weise Kinder zu autonomen moralischen Gesellschaftsmitgliedern heranwachsen können. George Herbert Mead kommt dazu über die Theorie der signifikanten Symbole, jene Gesten und Zeichen, mit denen die Interaktionsteilnehmer eine wechselseitige Abstimmung des gemeinsamen Tuns vornehmen, die ebenfalls eine vorübergehende Übernahme der Perspektiven des Anderen erfordern.⁴⁰⁸ Robert Selman sieht den Grund für das gegenseitige Verständnis im Moment der bewussten Perspektivenkoordination aller an einer Interaktion beteiligten Personen.⁴⁰⁹

Die genannten *Aspekte der Subjektbezogenheit, des gegenseitigen Verständnisses und der ko-konstruktiven Handlungsausrichtung* sind im Kontext dieser Dissertation die zentralen, wenngleich nicht die ausschließlichen und aus wissenschaftlicher Sicht⁴¹⁰ auch nicht die unumstrittenen Dimensionen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Weitere Teilaspekte, die aus der Betrachtung der Perspektivenübernahme im Kontext ausgewählter sozial- und geisteswissenschaftlicher Disziplinen im Verlauf der Arbeit hervortreten werden, belegen eine Mehrdimensionalität, die sich in einer tiefen Struktur des Konstrukts widerspiegelt. Dies wird durch differenzierte Erläuterungen und Darlegungen im nun folgenden dritten Teil der Dissertation besonders deutlich. *Im weiteren Verlauf der Arbeit steht nun ein Begriff der Perspektivenübernahme im Mittelpunkt, der vor allem*

⁴⁰⁷ Siehe dazu Kapitel 6.

⁴⁰⁸ Siehe dazu Kapitel 6.

⁴⁰⁹ Siehe dazu Kapitel 6.

⁴¹⁰ Siehe dazu Kapitel 6-7.

II. Begriffsverwendung

4. Perspektivenübernahme – Begriffsabgrenzung und Begriffsverwendung

als Fähigkeit begriffen wird, die es in sozialen Interaktionssituationen ermöglicht, die Anderen auf unterschiedlichen Ebenen, z. B. auf der emotionalen, kommunikativen und der verhaltensorientierten Ebene als Personen mit je eigenen Bedürfnissen und Wünschen wahrzunehmen, um daraus Schlüsse für die eigenen Handlungsabsichten zu ziehen, die auf das gegenseitige Verständnis ausgerichtet sind und die durch die eigene Verhaltensmodifizierung sichtbar gemacht werden.

III. Teil

Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

Vor dem Hintergrund der Beschreibung der gegenwärtigen Tendenzen der gesellschaftlichen Individualisierung und ihrer Folgen für die Individuen konnte im ersten Teil der Dissertation das Phänomen der Individualisierung als Zeichen der Moderne identifiziert werden. Im Kontext des gesellschaftlichen Auftrags der Schule konnte gezeigt werden, dass die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen unmittelbare Auswirkungen auf die Schule haben: Die neu ausgerichteten Ansprüche der Gesellschaft an die Schule führen unter anderem auch zu eingeschränkten Möglichkeiten der Stiftung von gemeinsamen Erfahrungen, so dass sich eine Tendenz des sich in der Schule ausbreitenden Individualismus abzeichnet. Aufgrund der Orientierung der Schule an den Prinzipien der Leistung und Effizienz wird auch die Kultivierung der Vielfalt und Gemeinsamkeit vernachlässigt, was sich wiederum einschränkend auf den Erwerb sozialer Kompetenzen auswirkt. Auch individualisierte Sozialisationsbedingungen, die unter anderem durch ein verändertes Freizeitverhalten und ein breites Angebot an Konsummöglichkeiten gekennzeichnet sind, unterstützen die Tendenz des Individualismus und stehen dem Erwerb von sozialen Fähigkeiten im Wege. Weiterhin konnte im Spiegel aktueller gesellschaftlicher Diagnosen herausgearbeitet werden, dass vor allem Kinder in der individualisierten Gesellschaft ihr Grundbedürfnis nach Gemeinsamkeit, das ihnen Sicherheit und Orientierung in der unüberschaubaren Realität bietet, aufgrund des Verlustes von Fähigkeiten, soziale Bindungen einzugehen, nicht mehr befriedigen können. Um den Zusammenhang zwischen den abnehmenden sozialen Kompetenzen und der zugenommenen Beziehungsunfähigkeit von Kindern auch auf der empirischen Seite zu belegen und um die Ursachen für dieses Phänomen zu ergründen und gleichzeitig auf Bedingungen erfolgreichen Erwerbs sozialer Kompetenzen einzugehen, wurden Befunde aus der Forschung zu den Beziehungserfahrungen von Kindern zusammengetragen. Dabei wurde erarbeitet, dass die symmetrischen Beziehungen der Kinder zur Aushandlung von Konflikten besser geeignet sind als die auf dem autoritären Vorrecht der Erwachsenen beruhende Beziehung zwischen Kindern und Erziehungspersonen. Im Ergebnis konnte gezeigt werden, dass die für den Erwerb sozialer Kompetenzen wichtigen Ko-Konstruktionsprozesse, die von der Gleichberechtigung der Beteiligten getragen werden, aufgrund der Dominanzansprüche der Kinder nicht entfaltet werden können. Denn aufgrund von eingeschränkten Möglichkeiten, dauerhaft Kontakte zu Gleichaltrigen zu pflegen, funktionieren die Momente des Aufeinandertreffens der Kinder nur bedingt, was die fehlenden sozialen Kompetenzen erklärt. Daraus wurde geschlussfolgert, dass den Schülerinnen

und Schülern Fähigkeiten vermittelt werden müssen, die Ko-Konstruktionsprozesse begünstigen. Im Weiteren wurde überprüft, wie in der aktuellen Praxis der Grundschule das soziale Lernen angegangen wird und ob diese Verfahren, Methoden und Konzepte die Initiierung von Ko-Konstruktionsprozessen und die Stiftung von Freundschaftsbeziehungen zum Inhalt haben. Es wurde festgestellt, dass die Vermittlung von sozialen Kompetenzen in der Grundschule hauptsächlich auf der überfachlichen Ebene stattfindet und zwar im Rahmen des Demokratielernens. Am Beispiel des Konzepts „Klassenrat“, das in der wissenschaftlichen Literatur als die am häufigsten eingesetzte Methode zur Förderung sozialer Kompetenzen im Rahmen des Demokratie-Lernens beschrieben wird, wurde festgestellt, dass diese Methode aufgrund der dominanten Rolle der Lehrperson nur bedingt dafür geeignet ist, Ko-Konstruktionsprozesse in Gang zu setzen. Vor diesem Hintergrund wurde geschlussfolgert, dass die Lösung des Dilemmas um die Förderung der sozialen Kompetenzen in der Grundschule in der Förderung jener Fähigkeiten liegen könnte, die sowohl für fachliche als auch soziale Lernprozesse wesentlich sind, wie das z. B. bei der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme der Fall ist. Durch eine immer wiederkehrende Förderung der Perspektivenübernahme in der täglichen Unterrichtspraxis könnte eine kontinuierliche Förderung sozialer Kompetenzen gewährleistet werden.

Nun gilt es in diesem Teil der Dissertation, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme unter die Lupe zu nehmen. Der Schwerpunkt dieses Abschnitts liegt in der Analyse der inhaltlichen Aspekte der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme – in der Erörterung der begrifflichen Zusammenhänge und der interdisziplinären Zugänge. Auch gilt hier zu erforschen, ob sich die Förderung der Perspektivenübernahme im Unterrichtsgeschehen der Grundschule bildungstheoretisch begründen und fachdidaktisch bewerkstelligen lässt, wie es der Anspruch dieser Dissertation ist.

5. Perspektivenübernahme – Begriffliche Zusammenhänge und interdisziplinäre Zugänge

5.0 Perspektivenübernahme und Perspektivität – Einführung in den Diskussionszusammenhang

In diesem Kapitel geht es in erster Linie darum, die Ursprünge und die vielfältigen Zusammenhänge des Begriffs der Perspektivenübernahme offenzulegen, um im Späteren auf dieser Basis das Konstrukt der Perspektivenübernahme grundschuldidaktisch einzuordnen und bildungstheoretisch zu begründen. Es gilt zu zeigen, dass die Kategorie der Perspektivenübernahme maßgeblich vom Prinzip der Perspektivität bestimmt wird, welches neben naturwissenschaftlichen, sprachwissenschaftlichen, kulturphilosophischen, um nur einige zu nennen, vor allem anthropologische und erkenntnistheoretische Aspekte vereint. Die Mehrdimensionalität der Kategorie der Perspektivität hat bei der Bestimmung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine enorme Bedeutung und spielt auch bei dem Vorhaben ihrer Anbahnung und Weiterentwicklung in fachlichen und überfachlichen Zusammenhängen in der Grundschule eine entscheidende Rolle. Wie unten zu zeigen sein wird, sind die inhaltlichen Facetten der Perspektivenübernahme zwar breit gestreut, bekommen jedoch durch das Prinzip der Perspektivität eine gemeinsame Basis, die für die Auffassung der Perspektivenübernahme und ihre Förderung im Rahmen des Unterrichts ausschlaggebend ist. Bezogen auf die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme hat dieser Sachverhalt sowohl didaktische als auch methodische Folgen. Denn es gilt, didaktische Orte aufzuspüren, die den unterschiedlichen Ebenen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gerecht werden, und methodische Formate zu finden, die der Eigendynamik des Prinzips der Perspektivität entsprechen. Voraussetzung hierfür ist die Erfassung der Kategorien „Perspektivität“ und „Perspektivenübernahme“.

Im Folgenden soll nun im ersten Schritt der Terminus Perspektivenübernahme in seiner Genese rekonstruiert werden. Mit Hilfe der Begriffsrekonstruktion soll die für das Verständnis der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme führende Rolle des Prinzips der Perspektivität herausgearbeitet werden. Vor dem Hintergrund des Schwerpunkts dieser Arbeit: Untersuchung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens in der Grundschule, gilt hier, die Dimensionen der Perspektivität in den Vordergrund zu stellen, die Perspektivenübernahme als eine Fähigkeit unterstreichen, welche in unterschiedlichen sozialen Kontexten des menschlichen Lebens ihre Anwendung findet. Wie zu sehen sein wird, gibt es kaum einen Bereich der menschlichen Existenz, der nicht von dem Prinzip der Perspektivität tangiert wird. Um zielorientiert zu bleiben,

erfolgt eine Einschränkung auf die Darstellung anthropologischer, erkenntnistheoretischer und kulturwissenschaftlicher Zusammenhänge. Charakteristisch für diese Dimensionen ist das Zusammenspiel der menschlichen Wahrnehmung, Erkenntnis und Wirklichkeitsaneignung, die grundlegend für die Konstruktion von Perspektiven als Sichtweisen auf Dinge dieser Welt sind. Ferner öffnen die anthropologischen und erkenntnistheoretischen Aspekte des Prinzips der Perspektivität die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auch für andere interdisziplinäre Anschlüsse, welche zum einen, der Kategorie der Perspektivenübernahme einen vielschichtigen Charakter verleihen und zum anderen eine Begründungsbasis für die Förderung der Perspektivenübernahme im Grundschulunterricht liefern. Deshalb soll im zweiten Schritt das Prinzip der Perspektivität in bildungstheoretische und grundschuldidaktische Zusammenhänge gebracht werden. In diesem Kontext sollen auch erste Versuche unternommen werden, die begrifflichen Konturen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu umreißen. Damit soll deutlich gemacht werden, dass die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme mit dem Ziel, positiven Einfluss auf die soziale Kompetenz von Grundschulkindern auszuüben, nicht auf den punktuellen Akt der Übernahme der Sichtweise einer anderen Person reduziert werden darf, sondern auf ein didaktisches Niveau gebracht werden muss, das bildungstheoretisch begründet ist und das die soziokulturellen Aspekte der Perspektivenübernahme, die sich z. B. in der Aufgabe der Enkulturation widerspiegeln, berücksichtigt.

Nun soll zunächst der Begriff Perspektive, der für das Verständnis des Paradigmas der Perspektivenübernahme wesentlich ist, in seiner Herkunft, seiner Bedeutung, seinen fachlichen und inhaltlichen Dimensionen in den Fokus genommen werden. Wichtig ist hier, die Rolle des einzelnen Menschen bei der Perspektivenkonstruktion und -wahrnehmung und der damit verbundenen Spezifität des Prozesses der Perspektivenübernahme, also des Vorgangs, bei dem Perspektiven anderer Personen zu eigen gemacht werden, herauszuschälen.

5.1 Perspektivität – Phänomen des menschlichen Wahrnehmens

Der Begriff Perspektivenübernahme setzt sich aus zwei eigenständigen Termini: „Perspektive“ und „Übernahme“ zusammen. In allen Fällen seiner Verwendung bedeutet der Ausdruck „Übernahme“, etwas dauerhaft oder vorübergehend zu eigen zu machen.⁴¹¹ In

⁴¹¹ Vgl.: <http://woerterbuch.reverso.net/deutsch-definition/index.html> / Zugriff am 15.12.2018.

diesem Sinne kann Perspektivenübernahme im Allgemeinen als Fähigkeit traktiert werden, die es Menschen ermöglicht, sich Perspektiven anderer vorübergehend oder dauerhaft zu eigen zu machen. Schaut man sich jedoch das Wort „Perspektive“ an, bei dem in Bezug auf seine Verwendung keine Eindeutigkeit festzustellen ist, erweist sich diese Auffassung doch als sehr oberflächlich. „Perspektive“ ist ein Begriff, der durch eine Mehrdeutigkeit gekennzeichnet ist, die aus einer Verwendung in unterschiedlichen Fachgebieten resultiert. Dazu zählen vor allem Geometrie, Bildende Kunst, Philosophie, aber auch eine Reihe anderer Disziplinen. Auch wenn die ersten Nachweise über das Wort „Perspektive“ in den Bereich der exakten Wissenschaften führen, waren es doch kunsttheoretische und philosophische Zugriffe, die dem Terminus in Bezug auf sein allgemeines Verständnis eine entscheidende Prägung gaben. In seinem Ursprung stammt der Begriff „Perspektive“ aus dem lateinischen Verb „perspicere“ ab, das in der Übersetzung die Bedeutung >durchschauen<, >genau, deutlich sehen<, >gewiss wahrnehmen< oder >erkennen< trägt. Dementsprechend galt bis zur Renaissance „Perspectiva“ als „...Lehre vom richtigen und genauen Sehen...“,⁴¹² was wiederum auf die Übersetzung des griechischen Terminus „optiké techné“ (>Lehre vom Sehen<) zurückzuführen ist. In Deutschland wird diese Auffassung erstmals durch Albrecht Dürer (1471-1528) gebrochen.⁴¹³ Der Künstler und Mathematiker wendet sich nach seinen Studien der Arbeit italienischer Gelehrter, wie Leon Battista Alberti (1404-1472) und Piero della Francesca (1420-1492) der Perspektivlehre als einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin zu.⁴¹⁴ In seinen Werken „Lehrbuch der Malerei“ und „Unterweisung der Messung mit dem Zirkel und Richtscheit“ widmet sich Dürer der Theorie der Perspektive und ihrer praktischen Anwendung.⁴¹⁵ Hier kündigt sich eine neue Tendenz in der Auffassung des Terminus Perspektive an; die mathematisch-geometrische Aufgabe der Perspektive wird mit dem kunsttechnischen Anspruch der Erschließung der Raumentiefe verknüpft.⁴¹⁶ So wird ab diesem Zeitpunkt Perspektive in ihrem übergeordneten Verständnis als Kunst begriffen, „Gegenstände so abzubilden, wie sie dem Auge des Beobachters von einem bestimmten Punkt aus erscheinen“.⁴¹⁷ Bezogen auf den ursprünglichen Anwendungsbereich, nämlich die Malerei und Mathematik, gilt das von Dürer geprägte Verständnis der

⁴¹² Boehm, G.: Studien zur Perspektivität. Heidelberg 1969, S. 12.

⁴¹³ Perspektivische Darstellungsweisen existieren bereits in der griechisch-römischen Antike. Nach der Abwendung der mittelalterlichen Kunst davon, wird in der Renaissance diese Richtung wieder aufgenommen, zunächst in Italien und mit Albrecht Dürer auch in Deutschland. Vgl. Köller, W.: Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin 2004, S. 80 ff.

⁴¹⁴ Vgl. Abels, J. G.: Erkenntnis der Bilder. Die Perspektive in der Kunst der Renaissance. Frankfurt / New York 1985, S. 173.

⁴¹⁵ Die Theorie der Perspektive befasst sich mit zentralperspektivischen Darstellungsformen und Darstellungsweisen. In der Literatur ist deshalb der Gebrauch des Terminus „Zentralperspektive“ üblich. In dieser Arbeit werden „Theorie der Perspektive“ und „Zentralperspektive“ synonym verwendet.

⁴¹⁶ Vgl. Boehm, G.: Studien zur Perspektivität. Heidelberg 1969, S. 12.

⁴¹⁷ Entnommen: Meyers Konversations-Lexikon 1888, S. 881. Siehe: http://www.peter-hug.ch/lexikon/perspektive/12_0881/. / Zugriff am 19.11.11.

Perspektive auch gegenwärtig. So ist Wikipedia zu entnehmen: Perspektive „...bezeichnet die räumlichen, insbesondere linearen Verhältnisse von Objekten im Raum: das Abstandsverhältnis von Objekten im Raum in Bezug auf den Standort des Betrachters. Damit ist die Perspektive stets an den Ort des Betrachters gebunden und kann nur durch Veränderung der Orte der Objekte und des Betrachters im Raum verändert werden. [...] Die perspektivische Darstellung fasst die Möglichkeiten zusammen, dreidimensionale Objekte auf einer zweidimensionalen Fläche so abzubilden, dass dennoch ein räumlicher Eindruck entsteht.“⁴¹⁸

Die Verwendung des Terminus Perspektive in der Gegenwart geht weit über den Bereich der Mathematik und Malerei hinaus und mündet in ein anthropologisch bestimmtes Verständnis. Die Tendenz hierzu lässt sich bereits bei Dürer erkennen. In seiner Perspektivtheorie versucht Dürer auf der einen Seite, die Malerei auf exakte geometrische Proportionen festzulegen, und auf der anderen Seite ist er sich des Problems der ganzheitlichen Darstellung in perspektivischen Kunstformen absolut bewusst. Bei diesem Problem stehen sich die kunsttechnische Vorgehensweise und der Anspruch des Künstlers, etwas „Schönes“ hervorzubringen, gegenüber, denn die perspektivische Darstellungsweise, auch Zentralperspektive genannt, bemüht sich um das maßgenaue Darstellen von dreidimensionalen Objekten auf ebenen Flächen, was jedoch zu künstlerischen Eingengungen führt. Schaut man sich Dürers Anleitung im Hinblick auf die perspektivische Darstellung an, wird das Dilemma deutlich.

„Der Künstler nimmt einen Augenpunkt an, der, wie der Name sagt, dem blickenden Auge gleichgesetzt wird. Von ihm aus projiziert er Geraden (die Sehstrahlen) zur Oberfläche der darzustellenden Gegenstände. Die Schnittpunkte des Sehstrahlenkegels mit einer ihm senkrecht durchschneidenden Ebene stellen die Bildebene dar, die Fläche, in der die Gegenstände dargestellt erscheinen. Der Augenpunkt ist der Punkt des Bildes, in dem die Fluchtlinien aller Gegenstände und Ebenen zusammenlaufen.“⁴¹⁹

Schaut man sich nun Dürers Auffassung von Schönheit an, wird die Kontroverse des Künstleranspruchs und seiner Vorgehensweise besonders deutlich. Wahre Schönheit sei Dürers Ansicht nach ausschließlich in der Natur der Dinge zu suchen. „Je genauer man es der Natur gleich macht, umso besser ist das Gemälde zu sehen“, um so schöner sei es.⁴²⁰ Jedoch tut sich Dürer schwer damit, Schönheit zu definieren: „Was aber die Schönheit sei, das weiß ich nicht.“⁴²¹ Diese Ratlosigkeit resultiert aus den tiefen Überlegungen Dürers über das Wesen der Schönheit und ihre unterschiedlichen Erscheinungsformen, die immer in einer Interdependenz mit der Person des Künstlers stehen. Und genau diese subjektive Abhängigkeit lässt keine objektive Festlegung, was Schönheit

⁴¹⁸ <https://de.wikipedia.org/wiki/Perspektive> / Zugriff am 17.07.2018.

⁴¹⁹ Boehm, G.: Studien zur Perspektivität. Heidelberg 1969, S. 18.

⁴²⁰ Zitiert nach Boehm, G.: Studien zur Perspektivität. Heidelberg 1969, S. 66.

⁴²¹ Zitiert nach Boehm, G.: Studien zur Perspektivität. Heidelberg 1969, S. 66.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

5. Perspektivenübernahme – Begriffliche Zusammenhänge und interdisziplinäre Zugänge

sei, zu. Das künstlerische Tun bleibt immer ein subjektiver Akt und ist somit nicht mehr mit exakten mathematischen Instrumenten darstellbar. Von diesem Punkt aus nimmt Dürers Theorie der Perspektive eine Richtung an, die das heutige Verständnis des Terminus Perspektive in entscheidender Weise beeinflusst hat. So liegt es in der Hand des subjektiven Künstlers, den Gesichtspunkt zu fassen „...und von hier aus die Gegenstände in ihren Abschattungen, d.h. gerade in der Weise aufzureißen, wie sie sich von diesem einzigen Augenpunkt ausgehend darbieten.“⁴²² Also ist der künstlerische Akt trotz der mathematisch definierten Technik immer auch ein konstruktivistischer Akt, der den momentanen Blickpunkt des Schöpfers, seine innere Verfassung, seine Individualität, aber auch das Auge des Betrachters, für den das Kunstwerk bestimmt ist, in sich vereint. Ein Kunstwerk als subjektives Konstrukt des Künstlers entspringt trotz allen Bemühens um Objektivität, was die eigentliche Idee der Theorie der Perspektive sei, aus einer subjektiven Quelle, und durch die Wahrnehmung der unterschiedlichen Betrachter löst es in eine Vielfalt subjektiver Erkenntnisse aus. Der Aspekt der subjektiven Erkenntnisse öffnet den Begriff der Perspektive für das Feld der Anthropologie und Philosophie. Im anthropologischen Verständnis verschmelzen die Aspekte des Objektivierens, des Standortes und des Blickpunktes zu einer neuen Größe und transformieren zu einer Kategorie, die das menschliche Wahrnehmen und Erkennen im Allgemeinen umfasst.

Vor dem Hintergrund anthropologischer und philosophischer Zusammenhänge etabliert sich der Begriff Perspektive in allen geisteswissenschaftlichen Bereichen. „...Offensichtlich ist, dass der Begriff Perspektive heute zu einem Basisbegriff aller Geisteswissenschaften geworden [ist]...“,⁴²³ so Wilhelm Köller. Viel mehr noch, die Thematik der Perspektivität erfasst alle Bereiche, die mit visuellen und kognitiven Wahrnehmungsprozessen in Verbindung gebracht werden, wozu u. a. auch die menschliche Sprache zählt. Diesen Zusammenhang stellt Gottfried Boehm folgendermaßen her:

„...Sprachliche Zeichen [können] als konstitutive Mittel angesehen werden, um Vorstellungsinhalte zu objektivieren und zu vermitteln. Hinter der Korrelation der Problembereiche Perspektivität und Sprache steht ein semiotisches Erkenntnisinteresse. Es gilt der Grundsatfrage, wie sich Objektsphäre und Subjektsphäre miteinander in Kontakt bringen lassen und wie sich Sinn intersubjektiv vermitteln lässt. Diese sehr umfassenden semiotischen Zielsetzungen übersteigen natürlich sprachwissenschaftliche Fragestellungen im engeren Sinne, weil neben den sprachlichen zumindest auch noch visuelle Zeichenstrukturen zu berücksichtigen sind und weil außerdem auf kognitive, transzendentalphilosophische und hermeneutische Problemstrukturen Bezug genommen werden muss.“⁴²⁴

Wilhelm Köller skizziert in seiner Arbeit „Perspektivität und Sprache“ neben den sprach-

⁴²² Boehm, G.: Studien zur Perspektivität. Heidelberg 1969, S. 69.

⁴²³ Köller, W.: Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin 2004, S. 6.

⁴²⁴ Köller, W.: Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin 2004, S. 3-4.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

5. Perspektivenübernahme – Begriffliche Zusammenhänge und interdisziplinäre Zugänge

lichen Bezügen zur Perspektivität auch Verbindungen zu anderen Gegenstandsbereichen und lässt damit deutlich werden, wie verstrickt und verzweigt, wie unübersehbar groß die Thematik der Perspektivität tatsächlich ist. Die Ursache für diese Breite liegt laut Köller in dem Zusammenhang zwischen Perspektivität und der menschlichen Wahrnehmung. Köller stuft Perspektivität in diesem Sinne als ein Uhrphänomen ein,

„...das alle menschliche Wahrnehmungsmöglichkeiten und Wahrnehmungsinhalte auf konstitutive Weise bedingt und prägt. In diesem Denkraum lässt der Perspektivitätsbegriff dann zum einen als eine transzendente Kategorie im Sinne der Vernunftkritik Kants verstehen, insofern es keine Form der Erkenntnis gibt, die sich den Bedingungen der Perspektivität entziehen kann, und zum anderen als eine transzendente Kategorie im Sinne der Kulturkritik Cassirers, insofern alle kulturellen Zeichensysteme und Handlungsstile grundlegend von diesem Phänomen geprägt werden.“⁴²⁵

Als eine „Universalie menschlichen Wahrnehmens und Objektivierens auf allen Ebenen“⁴²⁶ stellt für Köller das Phänomen der Perspektivität eine anthropologische Grundgröße dar, welche vor allem von erkenntnistheoretischen und symbolischen Aspekten getragen wird. Diese Zusammenhänge leitet er auf der Grundlage der Arbeit von Erwin Panofsky „Perspektive und symbolische Form“⁴²⁷ her, die auf den Erkenntnissen der „Philosophie der symbolischen Formen“⁴²⁸ von Ernst Cassirer aufbaut. Die Philosophie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer geht von der Grundidee aus, dass die menschliche Realität aus unterschiedlichen Bildwelten, den symbolischen Formen besteht, welche die Menschheit selbst erschaffen hat. Diese symbolischen Formen, wozu Sprache, Mythos, Kunst, Religion und Wissenschaft (oder Erkenntnis)⁴²⁹ zählen, werden von Cassirer als Möglichkeiten der menschlichen Weltvorstellung und Weltaneignung betrachtet. Ausgehend von der These, dass auch Perspektive als symbolische Form zum Zwecke der symbolischen Deutung der menschlichen Realität betrachtet werden kann, untersucht Panofsky die Bedingungen menschlichen Wahrnehmens. Diese betrachtet er auf unterschiedlichen Ebenen; als physiologisches, mathematisches, philosophisches und schließlich als künstlerisches Phänomen, wodurch die Universalität der Perspektivität besonders deutlich wird. In seinem Aufsatz „Perspektive als symbolische Form“ fasst Panofsky die Leistung der Perspektivität auf allen Ebenen in der Formel der „Objektivierung des Subjektiven“ zusammen.⁴³⁰ Diese Formel fungiert als Gerüst

⁴²⁵ Köller, W.: Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin 2004, S. 123.

⁴²⁶ Köller, W.: Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin 2004, S. 8.

⁴²⁷ Panofsky, E.: Perspektive als „symbolische Form“. In: Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft. Berlin 1964.

⁴²⁸ Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. Hamburg 2010.

⁴²⁹ Vgl. Cassirer, E.: Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In Cassirer, E.: Gesammelte Werke, CD-Rom, Bd. 16: Aufsätze und kleinere Schriften (1922-1926), Felix Meiner Verlag, Hamburg 1998-2009, S. 75-105. Zuerst veröffentlicht in: Saxl, F. (Hrsg.): Vorträge der Bibliothek Warburg, Bd. 1: Vorträge 1921-1922, Leipzig/Berlin 1923, S. 11-39.

⁴³⁰ Panofsky, E.: Perspektive als „symbolische Form“. In: Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft. Berlin 1964, S. 123.

menschlicher Wahrnehmungen sowohl visueller als auch kognitiver Natur. Vor dem Hintergrund der Idee, dass der Standort des Subjekts für die Darstellung eines Weltausschnitts ausschlaggebend ist, manifestiert sich eine absolute Position des Subjekts, die nun auch den Deutungsprozess der menschlichen Realität bestimmt: Subjektive Wahrnehmungen und Darstellungen, in welcher Form auch immer, repräsentieren lediglich subjektive Blickwinkel. So nehmen nach Panofsky mehrere Subjekte die gleiche Situation unterschiedlich wahr, weil sie diese „...von unterschiedlichen räumlichen und geistigen Sehepunkten her objektivieren.“⁴³¹

Die Formel der „Objektivierung des Subjektiven“ leitet der Kunsthistoriker vor dem Hintergrund des Verhältnisses zwischen Perspektive und den symbolischen Formen ab, dem laut Panofsky eine grundsätzliche Dialektik immanent sei. So darf Perspektive auf jene symbolische Formen bezogen werden, durch die „ein geistiger Bedeutungsinhalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird.“⁴³² Panofskys Definition der Perspektive stimmt mit der Definition der symbolischen Form von Ernst Cassirer wortwörtlich überein,⁴³³ womit er keinen Unterschied zwischen den symbolischen Formen und der Perspektive als einer eigenständigen Größe macht. Diese Annahme jedoch wird sowohl im Bereich der Kunstwissenschaft als auch im Bereich der Kulturphilosophie ambivalent diskutiert. Neben positiven Reaktionen⁴³⁴ folgen auch Vorwürfe des falschen Verständnisses der symbolischen Formen und die Mahnung einer „vorschnellen“ Verknüpfung einer kulturphilosophischen und einer künstlerischen Konvention.⁴³⁵ So kommt Wilhelm Köller nach einer Gegenüberstellung der symbolischen Formen mit der Perspektive zum Fazit, dass „...die Kategorie Perspektivität als anthropologisches Urphänomen nicht als eine symbolische Form anzusehen ist...“⁴³⁶ Auch wenn Perspektive nicht als symbolische Form angesehen werden kann, so ist die durch Panofsky in diesem Zusammenhang identifizierte Leistung der „Objektivierung des Subjektiven“ als grundlegenden Vorgang im Prozess der menschlichen Erkenntnis zu betrachten. Wie diese Zusammenhänge zustande kommen, soll weiter unten, vor dem

⁴³¹ Köller, W.: Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin 2004, S. 216.

⁴³² Panofsky, E.: Perspektive als „symbolische Form“. In: Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft. Berlin 1964, S. 108.

⁴³³ Cassirer, E.: Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In Cassirer, E.: Gesammelte Werke, CD-Rom, Bd. 16: Aufsätze und kleinere Schriften (1922-1926), Felix Meiner Verlag, Hamburg 1998-2009, S. 78.

⁴³⁴ Vgl. Abels, H.: Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und Kompetenzen, Identität in einer riskanten Moderne zu finden und zu wahren. Wiesbaden 2017, S. 17.

⁴³⁵ Vgl. Köller, W.: Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin 2004, S. 96 ff.

⁴³⁶ Köller, W.: Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin 2004, S. 100.

Hintergrund erkenntnistheoretischer und anthropologischer Betrachtungen des Phänomens der Perspektivität dargestellt werden.

Im Mittelpunkt der nun folgenden erkenntnistheoretischen Zusammenhänge steht die Fähigkeit des Menschen zu mehrperspektivischen Betrachtungen und ihre zentrale Bedeutung für den Erkenntnisprozess. Hier geht es darum, zu zeigen, dass es eben auf die perspektivische Denkweise als einer spezifischen menschlichen Denkart ankommt, um Erkenntnisprozesse in Gang zu setzen.

5.2 Erkenntnistheoretischer Zugang – Perspektivität als menschliche Denkart

Wie oben gezeigt, etabliert sich mit der Theorie der Perspektive eine Ausdrucksweise, die nicht nur die technische Seite der Bildenden Kunst revolutioniert, sondern auch die gesamte Weltanschauung beeinflusst, angefangen mit der Neuzeit bis in die Moderne. Durch die Zentralperspektive, so wie sie Albrecht Dürer entwickelte, wurde ein allgemeines Bewusstsein für das Vorhandensein unterschiedlicher Standpunkte angestoßen; beginnend mit der optisch-visuellen Struktur verlagert sich die Perspektivität in die Sphäre der allgemeinen menschlichen Weltsicht.⁴³⁷ Das sich etablierte Bewusstsein für Perspektivität spiegelt den Weg des Menschen zu seinen Erkenntnissen wider. Der Ausgangspunkt, dass ein Objekt vom subjektiven Standpunkt aus beleuchtet und dargestellt wird, kehrt die menschliche Denkweise und somit den Weg seiner Erkenntnisgewinnung um, denn als Objekt wird nicht mehr nur ein bloßer Gegenstand verstanden, sondern auch ein Ausschnitt der Wirklichkeit, mit allen ihm im Moment seiner Wahrnehmung eigenen Spezifitäten. Die Kategorie der perspektivischen Sichtweise wird zum bestimmenden Element der modernen erkenntnistheoretischen Philosophie. Die Perspektive selbst wird zu einer Größe, mit deren Hilfe man versucht, die Realität zu rekonstruieren, um sie so erklärbar und begreifbar zu machen.

In der Menschheitsgeschichte gibt es zahlreiche Beispiele dafür, wie perspektivenabhängig das menschliche Weltbild ist. Als ein besonders prägnantes Beispiel ist die Kopernikanische Wende zu nennen, mit der das Weltbild vom geo- zum heliozentrischen übergeht, was nicht nur ein neues Weltbild, sondern auch ein neues Menschenbild zur

⁴³⁷ Während das scholastische Mittelalter, von dem Monotheismus geprägt, immer nur eine Perspektive, Gott als Anfangs- und Endpunkt aller weltlichen Prozesse, zulässt, läutet der Humanismus zu Beginn des 15. Jahrhunderts weltbewegende Veränderungen ein. Die einzige und somit richtige Wahrheit, die die Kirche vermittelt, wird plötzlich hinterfragt. Das Verhältnis des Suchenden zur „Wahrheitsquelle“ und der Suchweg selbst treten nun in den Mittelpunkt der Betrachtung. Siehe: Rehmke, J. / Schneider, F.: Geschichte der Philosophie. Wiesbaden 1959, S. 80-189.

Folge hat. Lange vor der Kopernikanischen Wende, bereits drei Jahrhunderte v. Chr., zeigt der griechische Philosoph Platon in seinem Höhlengleichnis, wie abhängig unser Weltbild von unserer Perspektivität ist.⁴³⁸ In diesem Gleichnis geht es darum, dass mehrere Menschen seit ihrer frühesten Kindheit in einer Höhle gefangen sind. Dabei sind die Menschen an eine halbohohe Mauer gefesselt, so, dass sie nur nach vorne blicken können. Lediglich eine Wand, die ihnen gegenüber steht, können sie sehen. Beleuchtet wird die Höhle durch ein Feuer. Zwischen Feuer und Mauer werden Gegenstände vorbei getragen, welche auf die Wand gegenüber Schatten werfen. Diese Schattenwelt wird nun von den Gefangenen für die wirkliche Welt gehalten. Dieses Gleichnis wird gerne von Wissenschaftlern genutzt, um das der menschlichen Erkenntnis eigentümliche Phänomen der Perspektivität zu diskutieren.⁴³⁹ Dabei kommt es ihnen unter anderem darauf an zu zeigen, dass die Gefangenen ihre beschränkte Wahrnehmungsperspektive nicht erkennen können, weil sie keine relativierende Alternative dazu haben und dass nur eine Wahrnehmungsperspektive zu einer verzerrten Vorstellung von der Wirklichkeit führt. In Platons Dialog wird auch diskutiert, was wohl passieren wird, wenn man einen einzigen Gefangenen entfesselt und ihn zwingt, sich die Welt hinter seinem Rücken anzuschauen. Es wird geschlussfolgert, dass der Gefangene nach einer Desorientierungsphase alle Wahrnehmungsperspektiven in neue Relationen einfügen und sie dann neu interpretieren wird. Und wenn man annimmt, dass der Gefangene nach einem Gang nach oben und nach einer erfolgreichen Gewöhnung an das Tageslicht in die Höhle zurückkehrt, wird man feststellen, dass er die Welt nicht mehr von seinen alten Wahrnehmungsperspektiven her deuten kann, weil er nun auf neue Erfahrungen zurückgreifen wird. Vor dem Hintergrund dieses Gleichnisses beschreibt Wilhelm Köller die für einen Erkenntnisprozess charakteristische Vorgänge. So bedarf es laut Köller schon für den Anstoß eines Erkenntnisprozesses an neuen Perspektiven, die dann im Zuge des Erkenntnisprozesses mit alten vernetzt werden.⁴⁴⁰ Für Köller ist es die Kategorie der Perspektivität, die als notwendige Voraussetzung für Erkenntnisse fungiert, wobei die Leistung der „Objektivierung des Subjektiven“, wie sie Panofsky ableitet, für das Ergebnis eines Erkenntnisprozesses ausschlaggebend ist. In diesem Zusammenhang konstatiert Köller, dass im Kontext von Erkenntnisprozessen Perspektiven vor allem als „Denkformen“ wahrgenommen werden können, durch die „...Subjekte konkreten Kontakt zu der Objektwelt

⁴³⁸ Vgl.: Russel, B.: Philosophie des Abendlandes. Ihr Zusammenhang mit der politischen und sozialen Entwicklung. Wien, München, Zürich 1983, S. 145-146.

⁴³⁹ Vgl. Köller, W.: Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin 2004, S. 168 ff.

⁴⁴⁰ Vgl. Köller, W.: Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin 2004, S. 168 ff.

bekommen.“⁴⁴¹ Dass der Vorgang der „Objektivierung des Subjektiven“ in unseren Erkenntnisprozessen eine entscheidende Rolle spielt, belegen auch andere Beispiele aus der neuzeitlich-abendländischen Philosophie.

Man ist sich in der Philosophie selten über etwas so einig, wie über den Gedanken, dass die perspektivische Betrachtungsweise als tragendes Element im menschlichen Erkenntnisprozess betrachtet werden kann. Spätestens bei Descartes wird sichtbar, dass eine universalistische Weltsicht einer Utopie gleich kommt. Descartes führt die „Methode des cartesianischen Zweifels“ ein. Eins der Prinzipien dieser Methode ist „...jede der Schwierigkeiten, die ich untersuchen würde, in so viele Teile zu zerlegen als möglich und zur besseren Lösung wünschenswert wäre.“⁴⁴² Auch bei Gottfried Wilhelm Leibniz setzt sich die Perspektivengebundenheit fort. In seiner Theorie geht er davon aus, dass die Welt aus einer Unzahl von Substanzen besteht, die er Monaden nennt. Jede Monade widerspiegelt das Universum aus einer nur ihr eigentümlichen Perspektive. Und erst in der Vielfalt dieser Perspektiven zeige sich das Ganze der Welt.⁴⁴³ Immanuel Kant belegt die Perspektivenabhängigkeit unserer Wahrnehmung gleich auf zweifache Weise; indem er mit seinem Werk „Kritik der reinen Vernunft“ selbst einen Perspektivenwechsel vornimmt, oder, mit seinen Worten eine „Umänderung der Denkart“⁴⁴⁴, und indem er einen solchen in der gesamten Wissenschaft, ja wenn nicht bei der gesamten Menschheit, einleitet. Bis Kant galt es als selbstverständlich, dass die menschliche Erkenntnis von den Gegenständen abhängt, nach Kant geht man nun selbstverständlich davon aus, dass sich die Gegenstände je nach der Eigenart der menschlichen Wahrnehmung offenbaren.

„Was es für eine Bewandnis mit den Gegenständen an sich und abgesondert von aller Rezeptivität [...] unserer Sinnlichkeit haben möge, bleibt uns gänzlich unbekannt. Wir kennen nichts, als unsere Art, sie wahrzunehmen, die uns eigentümlich ist, die auch nicht notwendig jedem Wesen, ob zwar jedem Menschen, zukommen muss. Mit dieser haben wir es lediglich zu tun.“⁴⁴⁵

Die Perspektivengebundenheit unserer Erkenntnis hat grundlegende Folgen für unsere Weltsicht, die nun einer steten Veränderung unterliegt. Denn als denkende und selbst-reflektierte Wesen sind Menschen notwendigerweise immer wieder zum Umdenken und zur Revidierung von Meinungen und Ansichten gezwungen, was für den menschlichen

⁴⁴¹ Köller, W.: *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache.* Berlin 2004, S. 168.

⁴⁴² Descartes, R., zitiert nach Heflerich, C.: *Geschichte der Philosophie von den Anfängen bis zur Gegenwart und östliches Denken.* Stuttgart 1985, S. 128.

⁴⁴³ Vgl. Russel, B.: *Philosophie des Abendlandes. Ihr Zusammenhang mit der politischen und sozialen Entwicklung.* Wien, München, Zürich 1983, S. 593 ff.

⁴⁴⁴ Kant, E.: Zitiert nach Heflerich, C.: *Geschichte der Philosophie von den Anfängen bis zur Gegenwart und östliches Denken.* Stuttgart 1985, S. 188.

⁴⁴⁵ Kant, E.: Zitiert nach Heflerich, C.: *Geschichte der Philosophie von den Anfängen bis zur Gegenwart und östliches Denken.* Stuttgart 1985, S. 189.

Fortschritt unabdingbar ist. Denn etwas aus einer völlig neuen Perspektive zu beleuchten, bedeutet, es in neue Konstellationen zu setzen, was die Welt im neuen Licht erscheinen lässt und was so zur Veränderung des bestehenden Weltbildes führen kann. Das Entwerfen von Perspektiven kann als eine dem Menschen eigentümliche Form der Weltaneignung betrachtet werden. Letzten Endes erscheint die menschliche Erkenntnis selbst als eine unter vielen möglichen Perspektiven, was die der Perspektivität eigentümliche Problematik hervorkehrt, nämlich, dass Perspektiven sowohl als Wahrnehmungsinhalte auftreten, die zu einer Erkenntnis beitragen, aber auch als Erkenntnisse selbst. Die Erkenntnis als subjektiver Akt kann somit selbst als mögliche Perspektive gewertet werden. Aber wie sind wir Menschen überhaupt in der Lage, die Wirklichkeit zu begreifen, wenn alles lediglich eine unter vielen Perspektiven ist? Diese Frage kann nur auf der Suche nach Methoden beantwortet werden, die es ermöglichen, die Vielfalt der wahrgenommenen Perspektiven zu einer Einheit zu synthetisieren. Eine dieser Methoden ist im relationalen Denken zu suchen, wie es Ernst Cassirer im Rahmen seiner Philosophie der symbolischen Formen identifiziert und welches seinen Dienst in der Herstellung von Beziehungen zwischen den einzelnen Perspektiven leistet. Folgt man den Ansichten Cassirers, erweist sich die menschliche Fähigkeit, in Beziehungen zu denken, für den Erkenntnisprozess nicht minder wichtig als die Fähigkeit, Perspektiven zu entwerfen. Beide Kategorien, das relationale und das perspektivische Denken überschneiden sich in ihrer Aufgabe der Wirklichkeitsentschlüsselung und Erkenntnisgewinnung. Wie genau das relationale und das perspektivische Denken zur Erkenntnisgewinnung beitragen, soll im nächsten Kapitel, im Zusammenhang mit anthropologisch definierten Betrachtungen der Perspektivität, ausgehend von der Theorie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer, analysiert werden.

5.3 Anthropologischer Zugang – Perspektivität, Symbolfähigkeit und Perspektivenübernahme

Um die für den Menschen typische perspektivische Betrachtungsweise zu verstehen, ist es erforderlich, sich mit der menschlichen Denkart an sich zu befassen. Dies kann vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Neurowissenschaften erfolgen, die eher die physischen Vorgänge untersuchen, oder aber im Kontext der Anthropologie, der Wissenschaft, die den Menschen zu erfassen versucht. Exemplarisch für die anthropologische Herangehensweise an den hier relevanten Gegenstand des perspektivischen Denkens soll die bereits oben mehrfach erwähnte Philosophie der symbolischen Formen von Ernst

Cassirer herangezogen werden.⁴⁴⁶ Die Philosophie der symbolischen Formen fügt sich in den Kontext der Anthropologie aufgrund des spezifischen Menschenbildes ein, das Cassirers Philosophie zugrunde liegt, aber auch aufgrund ihrer besonderen Leistung in Bezug auf die menschliche Kultur. Für Cassirer ist der Mensch und die auf der Grundlage seiner Erkenntnisse von ihm hervorgebrachte Kultur nur im Bezugssystem der symbolischen Formen definierbar. Wie oben kurz angerissen, geschieht nach Cassirer die Erfassung der Wirklichkeit nicht direkt, sondern indem sie in von Menschen selbst geschaffene Symbole transformiert wird. Vor diesem Hintergrund zeigt Cassirer, dass die Aneignung der Welt zunächst immer ein subjektiver Deutungsprozess ist, der nicht nur in Begriffen stattfindet, sondern auch in anderen Zeichen. Wie Dorothea Frede und Reinold Schmücker feststellen, gewinnt Cassirer in dieser Hinsicht ein neues „anthropologisches Fundament“, welches den „Gedanken einer pluralen Vernunft“ entwirft, die nicht nur die Pluralität des Welterfassens, sondern auch der Ausdrucks- und Existenzformen hervorkehrt.⁴⁴⁷ Das perspektivische Denken ist in diesem Kontext eine tragende Säule, insofern, als dass es für ein vielschichtiges, aber dennoch zusammenhängendes Wirklichkeitsbild verantwortlich ist. Und obwohl die Kategorie der Perspektive nicht zum primären Schwerpunkt der Arbeit Cassirers zählt, schwebt doch der perspektivische Gedanke über seinen philosophischen Ideen, denn es kann angenommen werden, dass die Symbolfähigkeit des Menschen und seine Fähigkeit zum perspektivischen Denken in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehen. Wie das?

Im Mittelpunkt der Philosophie von Ernst Cassirer steht der Mensch.⁴⁴⁸ Ausgehend von

⁴⁴⁶ In der wissenschaftlichen Literatur ist man sich nicht einig, wie genau die Philosophie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer bezeichnet werden soll. Ist es eine Erkenntnistheorie, eine Kulturphilosophie, eine Anthropologie oder eine Art Metaphysik? Diese Differenz resultiert aus der Vielschichtigkeit Cassirers Arbeit, die in unterschiedlichen Schriften ausgeführt wird. Mit seinem dreibändigen Werk „Philosophie der symbolischen Formen“ legt Cassirer den Grundstein für seine philosophische Richtung. Diese wird in zahlreichen weiteren Schriften, unter Anwendung erkenntnistheoretischer, kulturphilosophischer, anthropologischer und metaphysischer Zugriffe ausgeführt, ergänzt und ausdifferenziert. Seine gesammelten Werke können so als Projekt der Philosophie der symbolischen Formen bezeichnet werden, das in sich erkenntnistheoretische, kulturphilosophische, anthropologische und metaphysische Konzepte vereint. Siehe: Krois, J. M.: Problematik, Eigenart und Aktualität der Cassirerschen Philosophie der symbolischen Formen. In: Braun, H. J. / Holzhey, H. / Orth, E. W. (Hrsg.): Über Cassirers Philosophie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main 1988, S. 15-45. Poma, A.: Ernst Cassirer: Von der Kulturphilosophie zur Phänomenologie der Erkenntnis. In: Braun, H. J. / Holzhey, H. / Orth, E. W. (Hrsg.): Über Cassirers Philosophie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main 1988, S. 89-114. Jeenicke, T.: Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen. Mythos, Sprache, Philosophie. Saarbrücken 2007. Es ist jedoch immer zwischen dem dreibändigen Werk „Philosophie der symbolischen Formen“ und der Philosophie Cassirers im Allgemeinen, die ebenfalls mit Philosophie der symbolischen Formen bezeichnet wird, zu unterscheiden. Wenn in dieser Arbeit das dreibändige Werk gemeint ist, so wird es in Anführungszeichen gesetzt, ist von der Philosophie Cassirers im Allgemeinen die Rede, so werden keine Anführungszeichen benutzt. Da in dieser Arbeit sowohl das erkenntnistheoretische, das anthropologische als auch das kulturphilosophische Gefüge der Philosophie Cassirers vordergründig ist, werden diese Aspekte nach Bedarf, je nach inhaltlichem Kontext und theoretischer Fundierung mal mehr, mal weniger in den Vordergrund gestellt.

⁴⁴⁷ Vgl. Frede, D. / Schmücker, R. (Hrsg.): Ernst Cassirers Werk und Wirkung. Kultur und Philosophie. Darmstadt 1997, S. VIII-IX.

⁴⁴⁸ Eine ausführliche Darstellung der Philosophie der symbolischen Formen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Somit beschränke ich mich auf die Skizzierung der Elemente der Cassirerschen Philosophie, die im Zusammenhang mit dem Schwerpunkt dieser Arbeit von Bedeutung sind.

seinen Überlegungen zu den Mitteln und Möglichkeiten der menschlichen Weltvorstellung und Weltaneignung bringt Cassirer Symbolsysteme hervor, die der Mensch bei seinen Objektivierungsprozessen in Bezug auf die Wirklichkeit selbst entwickelt. Die Symbolsysteme nennt er „symbolische Formen“, welche für ihn Sprache, Mythos, Kunst, Religion und Wissenschaft (oder Erkenntnis) sind.⁴⁴⁹ Die Symbolsysteme sind weniger als statische Elemente zu begreifen, die von Anfang an gegeben sind, sondern vielmehr als Produkte des aktiven menschlichen Geistes, der stets darum bemüht ist, „alle Richtungen des Weltverstehens“⁴⁵⁰ in der „inneren Unterschiedenheit seiner Äußerungen“⁴⁵¹ zu erfassen. Es sind auch keine „passiven Abbilder“ der gegebenen Wirklichkeit, sondern selbstgeschaffene Ableitungen des visuell und geistig Wahrgenommenen. Der Mensch selbst ist derjenige, der die Symbolsysteme hervorbringt, um sich den Gegebenheiten anzupassen bzw. um die komplexe Welt, so wie sie ihm erscheint, zu verstehen. Cassirer stuft die Bedeutung der symbolischen Formen für die Menschen folgendermaßen ein:

„[Der Mensch] lebt nicht mehr in einem bloß physikalischen, sondern in einem symbolischen Universum. Sprache, Mythos, Kunst und Religion sind Bestandteile dieses Universums. Sie sind die vielgestaltigen Fäden, aus denen das Symbolnetz, das Gespinnst menschlicher Erfahrung gewebt ist. Aller Fortschritt im Denken und in der Erfahrung verfeinert und festigt dieses Netz. Der Mensch kann der Wirklichkeit nicht mehr unmittelbar gegenüber treten; er kann sie nicht mehr als direktes Gegenüber betrachten. Die physische Realität scheint in dem Maße zurückgetreten, wie die Symboltätigkeit des Menschen an Raum gewinnt. Statt mit den Dingen hat es der Mensch nun gleichsam ständig mit sich selbst zu tun. So sehr hat er sich mit sprachlichen Formen, künstlerischen Bildern, mythischen Symbolen oder religiösen Ritten umgeben, daß er nichts sehen oder erkennen kann, ohne daß sich dieses artifizielle Medium zwischen ihm und die Wirklichkeit schöbe.“⁴⁵²

Nach Cassirer üben die einzelnen symbolischen Formen einen ihnen je eigenen und typischen Einfluss auf die menschliche Wirklichkeitserfassung aus, aber nur in ihrer Kombination, also als Einheit, erfüllen sie ihre Funktion als sinnbildende Mittel in Bezug auf das Wirkliche. Alle symbolischen Formen bilden ein eigenes System und stehen trotzdem in einer wechselseitigen Beziehung zueinander, wodurch sie eben als Gesamtheit eine Einheit bilden. „[...] Das Schicksal der einen [symbolischen Form ist] mit dem aller anderen verknüpft [...]. Jede Negation, die die eine trifft, muß sich somit, unmittelbar oder mittelbar, auf die anderen erstrecken...“⁴⁵³ So gesehen, sind die symbolischen Formen nichts anderes als Mittel zur Konstruktion der vielperspektivischen Wirklichkeit, die

⁴⁴⁹ Vgl. Cassirer, E.: Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In Cassirer, E.: Gesammelte Werke, CD-Rom, Bd. 16: Aufsätze und kleinere Schriften (1922-1926), Felix Meiner Verlag, Hamburg 1998-2009, S. 75-105. Zuerst veröffentlicht in: Saxl, F. (Hrsg.): Vorträge der Bibliothek Warburg, Bd. 1: Vorträge 1921-1922, Leipzig/Berlin 1923, S. 11-39.

⁴⁵⁰ Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. 3. Teil. Phänomenologie der Erkenntnis. Hamburg 2010, S. 14.

⁴⁵¹ Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. 3. Teil. Phänomenologie der Erkenntnis. Hamburg 2010, S. 14.

⁴⁵² Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg 2007, S. 50.

⁴⁵³ Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil. Das mythische Denken. Hamburg 2010, S. X-XI.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

5. Perspektivenübernahme – Begriffliche Zusammenhänge und interdisziplinäre Zugänge

darauf ausgerichtet sind, nicht das bloße Abbild eines gegebenen Ausschnittes der Realität zu widerspiegeln, sondern es in seiner Mannigfaltigkeit aufzudecken.

Um die mehrdimensionale Wirklichkeit zu entschlüsseln, die in sich ein unerschöpfliches Reservoir an Aspekten, Facetten und Bedeutungen, ja Perspektiven birgt, ist es nach Cassirer erforderlich, ein Verständnis für das Abstrakte, welches durch Religion, Kunst, Mythos und Wissenschaft gegeben ist, zu entwickeln.⁴⁵⁴ Dieses Verständnis für das Abstrakte ist die menschliche Symbolfähigkeit, die es dem Menschen ermöglicht, das breite Facettenspektrum der Welt aufzudecken. Ohne diese Fähigkeit wäre der Mensch außerstande, die Dinge dieser Welt in ihrer Vielfalt überhaupt zu sehen. „Ohne Symbolik gliche das Leben des Menschen dem der Gefangenen in der Höhle aus Platons berühmtem Gleichnis“⁴⁵⁵, so Cassirer. Ohne Symbolfähigkeit also würde dem Menschen die Fähigkeit fehlen, die Wirklichkeit aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und diese in immer wieder neue Relationen zu setzen. „[Der Mensch wäre] außerstande, in allgemeinen Begriffen oder Kategorien zu denken,“⁴⁵⁶ schlussfolgert Cassirer weiter. Der Prozess der Verknüpfung der unterschiedlichen Perspektiven untereinander, also das Setzen der einzelnen Perspektiven in eine Beziehung, ist für das Weltverständnis von grundlegender Bedeutung, was jedoch die menschliche Symbolfähigkeit voraussetzt. Nach Cassirer ist das Beziehungsdenken ohne das symbolische Denken nicht möglich, da das eine von dem anderen abhängig ist.⁴⁵⁷ Aufgrund des symbolischen Denkens hat „... der Mensch [...] eine Fähigkeit ausgebildet, Beziehungen zu isolieren – sie in ihrer abstrakten Bedeutung zu verstehen. [...]Er verfüg[t] über eine angemessene Symbolik, um diese Beziehungen zum Ausdruck zu bringen,“⁴⁵⁸ so Cassirer. Ohne die menschliche Symbolfähigkeit würde die zu einem Gegenstand entworfene Vielzahl an Perspektiven zusammenhanglos im Raum stehen und wäre so für den Erkenntnisprozess untauglich. Um es mit Cassirer auszudrücken, befinden sich voneinander unabhängige Perspektiven „in einem Zustand des vollständigen Chaos.“⁴⁵⁹ Durch das symbolische Denken jedoch ist der Mensch in der Lage, die vielfältigen Perspektiven nicht nur selbst zu entwerfen, sondern diese auch miteinander zu vernetzen und sie zur „Einheit des Gegenstandes“ zusammenzufügen, um diesen für sich fassbar zu machen. Was Cassirer unter

⁴⁵⁴ Vgl. Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg 2007, S. 71.

⁴⁵⁵ Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg 2007, S. 71.

⁴⁵⁶ Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg 2007, S. 71.

⁴⁵⁷ Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg 2007, S. 66.

⁴⁵⁸ Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg 2007, S. 67.

⁴⁵⁹ Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg 2007, S. 316.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

5. Perspektivenübernahme – Begriffliche Zusammenhänge und interdisziplinäre Zugänge

Einheit des Gegenstandes versteht, macht er mit einem Zitat von Kant deutlich:

„Was wir als Einheit des Gegenstandes bezeichnen, das kann nichts anderes sein als die formale Einheit unseres Bewusstseins in der Synthesis des Mannigfaltigen der Vorstellungen. Dann und nur dann sagen wir: wir erkennen den Gegenstand, wenn wir in dem Mannigfaltigen der Anschauung synthetische Einheit bewirkt haben.“⁴⁶⁰

In Cassirers „Philosophie der symbolischen Formen“ finden sich durchgehend Belege dafür, dass die Symbolfähigkeit und die Fähigkeit zum perspektivischen Denken eng miteinander verknüpft sind. So z. B. auch in seinen Ausführungen zur Hauptfunktion der symbolischen Formen.

„Der Mythos und die Kunst, die Sprache und die Wissenschaft sind [...] nicht einfache Abbilder einer vorhandenen Wirklichkeit, sondern sie stellen die großen Richtlinien der geistigen Bewegung, des ideellen Prozesses dar, in dem sich für uns das Wirkliche als Eines und Vieles konstituiert – als eine Mannigfaltigkeit von Gestaltungen, die doch zuletzt durch eine Einheit der Bedeutung zusammengehalten werden.“⁴⁶¹

Auch seine Auffassung darüber, was unter einer Erkenntnis zu verstehen ist, spiegelt die grundlegende Rolle der Perspektivität wider. Für Cassirer stellen sich die symbolischen Formen ohnehin als „Mittel der Erkenntnis“ dar.⁴⁶² In der Einleitung zum 1. Teil, aber auch an mehreren Stellen im 3. Teil seiner „Philosophie der symbolischen Formen“ gibt er Definitionen der Erkenntnis, so wie sie durch die Leistung der symbolischen Formen zustande kommt.⁴⁶³

„Sie ist eine Gestaltung des Mannigfaltigen, die von einem spezifischen, damit aber zugleich von einem in sich selbst klar und scharf begrenztem Prinzip geleitet wird. Alle Erkenntnis geht zuletzt [...] darauf aus, die Vielfalt der Erscheinungen der Einheit [...] zu unterwerfen.“⁴⁶⁴

Die Aufgabe aller Erkenntnis besteht nach Cassirer darin, die „Wahrheit der Dinge“ zu erschließen. Dies kann jedoch nur dann geschehen, wenn die Betrachtung nicht ausschließlich auf das Erschlossene, sondern auf den „...Akt, auf die Art und Weise des Erschließens selbst“ gerichtet wird.⁴⁶⁵ Und genau hier betont Cassirer geradezu die Funktion der perspektivischen Betrachtungsweise, die er als eine der wesentlichen Merkmale des Menschen ausmacht. Diesbezüglich hält Cassirer fest, dass

“...es kennzeichnend für den Menschen ist, daß er nicht auf einen einzigen, spezifischen Zugang zur Wirklichkeit festgelegt ist, sondern seinen Blickwinkel selbst wählen und auf diese Weise von einer Ansicht der Dinge zu einer anderen wechseln kann.“⁴⁶⁶

⁴⁶⁰ Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg 2007, S. 316.

⁴⁶¹ Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. 1. Teil. Die Sprache. Hamburg 2010, S. 41.

⁴⁶² Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. 1. Teil. Die Sprache. Hamburg 2010, S. 4.

⁴⁶³ Siehe dazu: Cassirer, E.: PSF, 3. T. 2010, S. 2, S. 5, S. 6.

⁴⁶⁴ Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. 1. Teil. Die Sprache. Hamburg 2010, S. 6.

⁴⁶⁵ Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. 1. Teil. Die Sprache. Hamburg 2010, S. 6.

⁴⁶⁶ Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg 2007, S. 260.

Das dialektische Verhältnis zwischen Perspektive und symbolischen Form wird auch in Cassirers Ausführungen zur Rolle der symbolischen Formen in Bezug auf die Wirklichkeitsgestaltung sichtbar. Cassirer betont, dass jede symbolische Form ihren eigenen Anteil bei der Wirklichkeitsentschlüsselung leistet, und dass nur in der Synthese der je unterschiedlichen Entschlüsselungsergebnisse die Wirklichkeit ihre Konturen erhält und dass es eben die symbolischen Formen, also Sprache, Kunst, Religion, Mythos und die Wissenschaft (Erkenntnis) sind, die ihre je eigentümlichen Perspektiven zum Betrachtungsgegenstand liefern und in ihrer Einheit das Wirkliche bilden.

„Solange wir uns in der Welt der Sinneseindrücke aufhalten, berühren wir lediglich die Oberfläche der Wirklichkeit. In die Tiefe der Dinge vorzudringen erfordert die Anstrengung unserer aktiven und konstruktiven Energien. Aber da diese Energien nicht alle in dieselbe Richtung gehen und dasselbe Ziel anstreben, können sie uns auch nicht dieselbe Ansicht der Wirklichkeit vermitteln. Es gibt eine begriffliche Tiefe ebenso wie eine rein visuelle Tiefe. Jene wird von der Wissenschaft erschlossen, diese von der Kunst entdeckt. Jene hilft uns die Ursachen der Dinge zu verstehen; diese hilft uns, ihre Formen wahrzunehmen. [...] Hier haben wir es nicht mit der Einförmigkeit [...], sondern mit der Vielförmigkeit und Mannigfaltigkeit von Intuitionen zu tun.“⁴⁶⁷

Vor diesem Hintergrund kann nun geschlussfolgert werden, dass die Verbindungsstelle in der Beziehung Perspektive und symbolische Form nicht in ihrer Übereinstimmung gesucht werden kann, wie Panofsky es tut. Das Gemeinsame ist viel mehr in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit zu suchen. Es kann angenommen werden, dass die Symbolfähigkeit im Prozess der Koordination und Vernetzung der unterschiedlichen Perspektiven eine wichtige Rolle spielt, ebenso wie die menschliche Fähigkeit perspektivisch zu denken eine wichtige Rolle in der Symboltätigkeit des Menschen spielt. Beides zeigt sich im Prozess der Realitätsentschlüsselung als entscheidend. Also, die Idee der symbolischen Formen von Cassirer berührt die Thematik der perspektivischen Betrachtungsweise in der Hauptfunktion der symbolischen Formen, die sich darin manifestiert, die Systeme zu entschlüsseln, durch die die Wirklichkeit dem Menschen erfahrbar gemacht werden kann. Durch seine Symbolfähigkeit ist der Mensch in der Lage, der zunächst bedeutungslosen Perspektivenvielfalt, oder wie Cassirer es nennt, den „Weisen der geistigen Sicht“ Sinn zu verleihen. „...Was uns faßbar und zugänglich ist, ist immer nur [...] die lebendige Vielgestalt einer Wahrnehmungswelt“,⁴⁶⁸ die der Mensch nur mit Hilfe seiner Symbolik zu „beherrschen“ und „durchdringen“ fähig ist. Diese „...bildet zugleich die Gewähr dafür, daß die Fülle [der Erscheinungen] nicht einfach verströmt, sondern sich zu einer festen, in sich geschlossenen Form rundet“,⁴⁶⁹ so Cassirer.

⁴⁶⁷ Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg 2007, S. 259-260.

⁴⁶⁸ Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. 3. Teil. Phänomenologie der Erkenntnis. Hamburg 2010, S. 16.

⁴⁶⁹ Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. 3. Teil. Phänomenologie der Erkenntnis. Hamburg 2010, S. 233.

Um nun den Bogen zum Ausgangspunkt der Dissertation zu schlagen, soll an dieser Stelle überlegt werden, welche Konsequenzen die Beziehung zwischen der perspektivischen Betrachtungsweise und der menschlichen Symbolfähigkeit für die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in der Grundschule hat. Diese sind auf zwei Ebenen auszumachen: Auf der begrifflichen Ebene und auf der Ebene der methodisch-didaktischen Vorgehensweise. Was die begriffliche Konturierung angeht, so kann aufgrund der Verknüpfung des Konstrukts der Perspektivität mit den symbolischen Formen Perspektivenübernahme nicht mehr als nur eine Fertigkeit betrachtet werden, die darauf abzielt, den Standpunkt einer anderen Person zu übernehmen. Perspektivenübernahme muss tiefer verstanden werden, nämlich auch als Prozess der Auseinandersetzung mit der Symbolwelt der anderen. Dies wiederum hat unmittelbare Auswirkungen auf die didaktische Einordnung der Perspektivenübernahme: In einer Verknüpfung mit den symbolischen Formen als Mittel zur Kulturaneignung stellt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auch eine Bedingung für die Entwicklung der eigenen kulturellen Identität dar. Perspektivenübernahme kann in diesem Zusammenhang als Aspekt der Enkulturation angesehen werden; als Methode zur Erweiterung des eigenen kulturellen Erfahrungshorizontes und zur Entschlüsselung des kulturellen Erfahrungshorizontes der anderen. Wie genau die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in diesen Zusammenhängen zum Tragen kommt, soll ausführlich im nächsten Abschnitt beschrieben werden. Vorausblickend darauf soll bereits an dieser Stelle verdeutlicht werden, dass die Betrachtung der Perspektivenübernahme als Aspekt der Enkulturation vor dem Hintergrund erfolgt, dass auch die Weltaneignung der Kinder über symbolische Ausdrucksformen stattfindet, wodurch die symbolischen Formen und die perspektivische Betrachtungsweise für den Bereich der Erziehung und Bildung einen hohen Stellenwert erreichen. Vor allem ihre Bedeutung für die soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist nicht zu unterschätzen.⁴⁷⁰ Dies belegen unter anderem Ausführungen von Jürgen Oelkers, Andreas Nießeler und Ludwig Duncker, die den Stellenwert der symbolischen Formen für den Bereich der Erziehungswissenschaft in differenzierter Weise herausgearbeitet haben. An die Gedanken dieser Autoren anknüpfend, wird die Auseinandersetzung mit symbolischen Formen durch Kinder und Jugendliche vor allem als Lern- und Bildungsprozess verstanden, da dies immer auch eine Auseinandersetzung mit der Kultur selbst ist, insofern, als dass Kultur als Ergebnis der Symboltätigkeit begriffen wird.⁴⁷¹

⁴⁷⁰ Vgl.: Oelkers, J.: Symbol und Differenz. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Ernst Cassirer. In: Oelkers, J. / Schulz, W. K. / Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Neukantianismus, Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. (Bd. 4), Weinheim 1989, S. 291-326. Siehe auch: Nießeler, A.: Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie. Würzburg 2003. Duncker, L.: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel 1994.

⁴⁷¹ Siehe dazu: Oelkers, J.: Symbol und Differenz. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Ernst Cassirer. In: Oelkers, J. / Schulz, W. K. / Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Neukantianismus, Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. (Bd. 4), Weinheim 1989,

Vor dem Hintergrund der dargelegten Verknüpfungen zwischen der Kategorie Perspektive und den symbolischen Formen, die, wie sich gezeigt hat, eine Auswirkung auf die begriffliche und didaktische Einordnung der Perspektivenübernahme haben, soll im Folgenden Perspektivenübernahme auch in kulturwissenschaftlichen und bildungstheoretischen Zusammenhängen betrachtet werden. Dies ist wichtig, um Perspektivenübernahme als grundschuldidaktische Kategorie noch präziser zu umreißen und um das Vorhaben der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Grundschulunterricht auch bildungstheoretisch zu begründen. Auf diese Weise kann die Förderung der Perspektivenübernahme als pädagogische Maßnahme zur Förderung von sozialen Kompetenzen im Unterrichtsgeschehen legitimiert werden.

5.4 Kulturwissenschaftlicher Zugang – Perspektivenübernahme als Element der Enkulturation

Perspektivenübernahme als Aspekt der Enkulturation zu betrachten, bedeutet gleichsam, in das Fachgebiet der Kulturwissenschaft einzutauchen, was an sich ein ausuferndes Unterfangen darstellt. Denn wie Untersuchungen belegen, ist Kulturwissenschaft ein fester Bestandteil der gesamten Palette von geisteswissenschaftlichen Disziplinen.⁴⁷² Dazu zählen neben Soziologie- und Politikwissenschaften vor allem auch Geschichts- und Literaturwissenschaften, ebenso wie Psychologie, Anthropologie, Religions- und Rechtswissenschaften, um nur einige zu nennen.⁴⁷³ In diesen wissenschaftlichen Gebieten hat sich in den letzten Jahren eine „kulturwissenschaftliche Neuorientierung“ vollzogen, die mit der Notwendigkeit einhergeht, sich in Forschungsfragen auf kulturwissenschaftliche Aspekte zu beziehen. Auch erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Disziplinen blieben von dieser Tendenz nicht unberührt. Immer öfter wird hier Bezug auf Kultur genommen, um auf dieser Bühne pädagogische und erzieherische Prozesse zu interpretieren. Dabei wird Kultur stets in einen Zusammenhang mit gesellschaftlicher Bedeutung von Erziehung gebracht, was den Kulturbegriff anschlussfähig für Bildungsprozesse macht. So werden z. B. in einem Sammelband von Olaf Hartung und anderen

S. 291-326. Siehe auch: Nießeler, A.: Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie. Würzburg 2003. Duncker, L.: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel 1994.

⁴⁷² Siehe dazu: Fuchs, T.: Kultur-Negation und Kulturtranszendenz. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften avant la lettre. In: Hartung, O. u. a. Hrsg.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 31.

⁴⁷³ Vgl. Fuchs, T.: Kultur-Negation und Kulturtranszendenz. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften avant la lettre. In: Hartung, O. u. a. Hrsg.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 31.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

5. Perspektivenübernahme – Begriffliche Zusammenhänge und interdisziplinäre Zugänge

Herausgebern bildungswissenschaftliche Fragen aus der kulturwissenschaftlichen Perspektive eruiert.⁴⁷⁴ In den einzelnen Beiträgen der unterschiedlichen Erziehungswissenschaftler wird der Zusammenhang zwischen Kultur- und Bildungswissenschaft besonders deutlich, denn die Autoren orientieren sich an einem Kulturbegriff, der Kultur in Bezug auf sich selbst, die Gesellschaft und den Gegenstand betrachtet. Kultur wird hier als „Aufgabe bzw. als Freiheit“ definiert, „...sich einem Bildungsprozess zu überlassen, in dem man sich selbst, andere und die Welt nicht nur reflektiert, sondern das Verhältnis [...] aktiv gestaltet.“⁴⁷⁵ „...Kultur ist eine Auseinandersetzung von Menschen mit den Bedingungen ihrer Existenz.“⁴⁷⁶ Dieser Kulturbegriff kehrt die Bedeutung der Kulturaneignung als einen wichtigen gesellschaftlichen und erzieherischen Prozess hervor, so dass sich für die Pädagogik und Bildung die Aufgabe der Enkulturation als ein zentraler Auftrag darstellt. Im Folgenden soll nun etwas detaillierter auf den Prozess der Enkulturation eingegangen werden, um den oben angerissenen Bezug zu der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu verdeutlichen. Exemplarisch werden Auffassungen vorgestellt, die Enkulturation als „Erwerb kultureller Basisfähigkeiten“, als „aktiver Sozialisations- und Erziehungsprozess“, als „Erweiterung des Erfahrungshorizontes“ und als „sozialer Prozess der Auseinandersetzung mit anderen Menschen“ begreifen. Dabei wird angenommen, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Vorgang der Übernahme von kulturellen Kategorien, wie konventionellen Verhaltensweisen, Haltungen, Ansichten etc. als methodische Vorgehensweise fungiert und somit eine wichtige Rolle im Prozess der Enkulturation spielt.

Mit Enkulturation wird im Allgemeinen der Erwerb kultureller Basisfähigkeiten bezeichnet. Damit werden grundlegende Prozesse des Hineinwachsens in kulturelle Strukturen beschrieben.⁴⁷⁷ Im Enkulturationsprozess werden sowohl charakteristische gesellschaftliche Lebensformen erworben als auch Praktiken zur Bewältigung kultureller Aufgaben; dabei geht es einerseits um die Überlieferung kultureller Errungenschaften in der Generationenfolge und andererseits auch um die Weiterführung und Weiterentwicklung kultu-

⁴⁷⁴ Hartung, O. u. a. Hrsg.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010.

⁴⁷⁵ Fuchs, T.: Kultur-Negation und Kulturtranszendenz. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften avant la lettre. In: Hartung, O. u. a. Hrsg.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 35. Fuchs skizziert hier einen Kulturbegriff vor dem Hintergrund der Kulturauffassung von Monika Witsch 2008, die das Gemeinsame der Kulturtheorien von Simmel, Cassirer und Höningwald herausarbeitet und auf dieser Basis konstatiert, dass der „Kultur [...] nur in korrelativer Bestimmung nachgegangen werden“ kann.

⁴⁷⁶ Gansen, P.: Kindheitsforschung in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Hartung, O. u. a. Hrsg.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 179. Diese Definition leitet Peter Gansen basierend auf Ausführungen von Herzog 2001, Bachmann-Medick 2004 und Wimmer 2008 ab.

⁴⁷⁷ Vgl. Raitchel, J. u. a. (Hrsg.): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Aufl. Wiesbaden 2009, S. 59.

reller Werte. Enkulturation ist „...mehr als lediglich eine Anpassung an die jeweils gegebene Kultur und deren reproduzierende Tradition, vielmehr bewirkt sie zugleich die Aktivierung kultureller Produktivität und Kreativität...“⁴⁷⁸ In diesem Sinne ist Enkulturation ein aktiver Prozess, der Sozialisation, Erziehung und Individuierung umfasst.⁴⁷⁹ Dazu, wie genau sich Enkulturation vollzieht, gibt es unterschiedliche Ansichten. Nach Ludwig Duncker z. B. wird der Prozess der Enkulturation von mehreren Vorgängen bestimmt. Dazu zählen unter anderem „...die Aufnahme und die Verarbeitung von Eindrücken, die Reflektion der Erfahrung, die Deutung kommunikativer, sozialer, ästhetischer und religiöser Prozesse...“⁴⁸⁰ Diese Auffassung von menschlicher Kulturaneignung geht davon aus, dass Menschen ihr kulturelles Wissen auf der Grundlage ihrer kulturell vorgeprägten Umwelt, die durch bestehende Werte, Normen, Traditionen, Rituale, etc. definiert ist, erwerben. In einer interpretierenden, symbolisch gesteuerten Auseinandersetzung damit kommt es dann zur Neugestaltung des bisherigen Wirklichkeitsbildes. In diesem Zusammenhang forciert der Prozess der Kulturaneignung nicht nur die Kulturerweiterung, sondern auch die „Erweiterung des eigenen Erfahrungshorizontes“. „Ein Wechselspiel, das zwischen eigener Vorerfahrung und der Begegnung mit dem Neuen und zunächst Unbekannten hin und her pendelt, kann [...] schrittweise neue Horizonte öff[nen] und dabei Wissen und Erfahrung erweiter[n]“⁴⁸¹, so Duncker. Die wichtige Rolle der kulturellen Erfahrungen im Prozess der Enkulturation liegt in der konstruktivistischen Lerntheorie begründet. Im Sinne des Konstruktivismus wird davon ausgegangen, dass das Lernen der Kinder von ihren Vorerfahrungen abhängt. Demnach konstruieren Kinder ihre Welt selbst, indem sie nur das lernen, was sie an ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrungen adaptieren können,⁴⁸² was im Kontext der Enkulturation zur Folge hat, dass der Mensch als kulturschaffendes Wesen von seinen bisherigen kulturellen Erfahrungen abhängig ist. Wie bei allen Informationsverarbeitungsprozessen, die Konstruktion von neuem Wissen als Ergebnis haben, geschieht Kulturaneignung immer im Kontext des bestehenden Kulturerfahrungshorizontes, indem vorhandene Erfahrungen mit neu gewonnenen zu einem „kohärenten Ganzen“ organisiert werden.⁴⁸³ „Erfahrungen stehen immer in Beziehung zu vorgängigen Erfahrungen, die schon ausgebildet wurden, und aus dieser Relation und Differenz heraus lässt sich erst ermitteln, worin der neue Erfahrungsgehalt [...]

⁴⁷⁸ Vgl. Raithel, J. u. a. (Hrsg.): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Aufl. Wiesbaden 2009, S. 59.

⁴⁷⁹ Vgl. Raithel, J. u. a. (Hrsg.): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Aufl. Wiesbaden 2009, S. 59.

⁴⁸⁰ Duncker, L.: Kulturen im Plural: Zur dialektischen Rekonstruktion des Kulturbegriffs – Vorbemerkungen zum Kapitel Enkulturation in und um Lernkulturen. In: Hartung, O. u. a.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 174.

⁴⁸¹ Duncker, L.: Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der allgemeinen Didaktik. In: Duncker, L / Sander, W. / Surkamp, C: Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 11.

⁴⁸² Siehe dazu: Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik – ein Lehr- und Studienbuch inklusive Methodenpool. Weinheim 2006.

⁴⁸³ Pinquart, M. / Schwarzer, G. / Zimmermann, P.: Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG 2011, S. 106.

besteht“.⁴⁸⁴ Der bestehende kulturelle Erfahrungshorizont ist also für das Aneignen und Hineinwachsen in eine Kultur ausschlaggebend, insofern als die Wahrnehmung der soziokulturellen Wirklichkeit immer vor dem Hintergrund der subjektiven Perspektivität vonstatten geht, indem neu erzeugte Perspektiven mit vorhandenen vernetzt und an bestehende kulturelle Strukturen angepasst werden. Um es mit Duncker zu sagen: „Die Verknüpfung geschieht über den Aufwand gedanklicher Operationen, die die jeweiligen Relationen herzustellen haben. [...] Bisherige Erfahrungen bilden gleichsam den Hintergrund, vor dem neue Erfahrungen gemacht werden; und umgekehrt werden durch neue Erfahrungen die bisherigen in ihrer Begrenztheit und relativen Gültigkeit erst sichtbar.“⁴⁸⁵

Ludwig Duncker skizziert einen Prozess der Kulturaneignung, der zu dem oben dargestellten Prozess der Weltaneignung von Ernst Cassirer Parallelen aufweist. Die wesentliche Übereinstimmung lässt sich in der Bedeutung des perspektivischen Denkens für beide Prozesse ablesen. Nach Duncker ist es die Verknüpfung der bisherigen Erfahrungen mit den neuen, die eine Synthese der bestehenden Perspektiven mit den neu entworfenen impliziert. Bei Cassirer ist es die Verknüpfung der symbolischen „Vielgestalt einer Wahrnehmungswelt“,⁴⁸⁶ welche mit einer Vielfalt an Erfahrungen einher geht, die eine Perspektivenkoordination voraussetzt. Laut Cassirer ist der Mensch durch sein selbstgeschaffenes „symbolisches Universum“ mit der von ihm selbst erzeugten Kultur nach allen Seiten hin verwoben, wobei die symbolischen Formen den Menschen dazu befähigen, „...seine Erfahrungen zu verstehen und zu deuten, zu gliedern und zu ordnen, zu synthetisieren und zu verallgemeinern.“⁴⁸⁷ Die Übereinstimmungen in den Ansichten Dunckers und Cassirers verweisen auf Enkulturationsprozesse, die auf dem Prinzip der Perspektivität beruhend in einer Verbindung mit Prozessen der symbolischen Wirklichkeitswahrnehmung und -aneignung stehen, woraus eine Offenheit in Bezug auf das endgültige Weltbild resultiert. Denn immer, wenn es um Wahrnehmungen geht, geht es um Perspektiven. Nach Duncker ist der Vorgang der Enkulturation ohnehin ein „symbolisch gesteuerter Vorgang“ der Kulturaneignung, der auf die eigene Kreativität und Phantasie zurückzuführen ist. „Jeder einzelne ist in diesem Sinne nicht nur „Sprecher“ für überlieferte Kultur und Objekt für kulturelle Belehrung, sondern immer auch Interpret und Akteur.“⁴⁸⁸ Da, wo subjektive Interpretationen von Wahrnehmungsbildern im Spiel sind,

⁴⁸⁴ Duncker, L.: Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik der Grundschule. Langenau-Ulm 1987, S. 19.

⁴⁸⁵ Duncker, L.: Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik der Grundschule. Langenau-Ulm 1987, S. 19.

⁴⁸⁶ Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. 3. Teil. Phänomenologie der Erkenntnis. Hamburg 2010, S. 16.

⁴⁸⁷ Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in die Philosophie der Kultur. Hamburg 2007, S. 335.

⁴⁸⁸ Duncker, L.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 174.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

5. Perspektivenübernahme – Begriffliche Zusammenhänge und interdisziplinäre Zugänge

kann es immer nur vorübergehende Wahrheiten geben. Denn die noch heute gültigen Wahrnehmungsperspektiven kehren sich aufgrund der Erfahrungserweiterung schon morgen zu ungültigen um, wodurch ein neuer Anpassungsvorgang, also die Vernetzung neuer Perspektiven einsetzt. Dieser Kreislauf verweist auf eine Diskontinuität der menschlichen Wahrnehmung, was darauf basiert, dass Perspektiven nicht konstant sind, was wiederum zur Folge hat, dass menschliche Erfahrungen erweiterbar sind, so dass Menschen stets darauf angewiesen sind, notwendige Korrekturen des eigenen Weltbildes vorzunehmen. „...Ein Erfahrungsprozess [bringt] nicht nur eine neue allgemeine Erkenntnis hervor, sondern muß am Ende die neue Erkenntnis auch wieder zur Korrektur durch neue Erfahrungen freigeben“⁴⁸⁹, so Duncker.

Sich Kultur anzueignen, bedeutet also, in sie hineinzuwachsen, was eine permanente Umdeutung bestehender Erfahrungen nach sich zieht, aber auch gleichzeitig eine Erweiterung des Erfahrungshorizontes. Woraus aber genau besteht unser Erfahrungshorizont? Nach Jörg Ruhloff äußert sich der kulturelle Erfahrungshorizont in dem Kulturspezifischen, das allen Angehörigen derselben Kultur gemeinsam ist, in dem, was den menschlichen Alltag bestimmt, sein Verhalten, die Handlungsabsichten, seine Einstellungen, Meinungen, Gedanken, Emotionen, Gemütsbewegungen, Erwartungen etc.

„Menschen sprechen, sehen, empfinden zunächst und zumeist kulturspezifisch. [...] eine Fülle von unausdrücklichen, von nicht reflektierten Gemeinsamkeiten im Umgang miteinander, in den Lebensgewohnheiten, in den Bewertungen, in mehr oder weniger wichtigen Äußerlichkeiten, wie Kleidung, Gestik, Mimik, Begrüßungssitten, in der Art zu schenken und Geschenke entgegenzunehmen usw. entlastet und erleichtert den Angehörigen derselben Kultur, derselben traditionellen Selbstinterpretationsgemeinschaft das Zusammenleben.“⁴⁹⁰

Den kulturellen Erfahrungshorizont zu erweitern, bedeutet demnach, sich aus dem Terrain des Bekannten, Gewohnten und Sicheren hinauszubegeben und es aus neuen Perspektiven zu bewerten und umzudeuten. Es bedeutet auch, sich in Menschen hineinzuversetzen und die Realität aus ihrer Perspektive zu betrachten, um ihre kulturelle Ansichten und Gepflogenheiten zu verstehen und möglicherweise zu übernehmen. In diesem Kontext zeigt sich Enkulturation als „soziales Konstrukt“,⁴⁹¹ das interaktive und kommunikative Aktivitäten voraussetzt, bei denen es auch darum geht, sich selbst und die Anderen in dem gegebenen soziokulturellen Gefüge zu verorten. Durch die Übernahme der Perspektive der Anderen wird im Sinne der Erweiterung des Erfahrungshorizontes ein Versuch unternommen, Haltungen zu entschlüsseln, um diese vor dem Hintergrund

⁴⁸⁹ Duncker, L.: Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik der Grundschule. Langenau-Ulm 1987, S. 21.

⁴⁹⁰ Ruhloff, J. 1996, S. 194. Zitiert nach: Fuchs, T.: Kultur-Negation und Kulturtranszendenz. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften avant la lettre. In: Hartung, O. u. a. Hrsg.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 44.

⁴⁹¹ Steiniger, I.: Lernen im Kulturwissenschaftlichen Kontext. Zu den Zielen dieses Buches. In: Hartung, O. u. a. Hrsg.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 11.

der bestehenden Erfahrungen zu interpretieren. Der Vorgang der Enkulturation ist somit eng mit der Entschlüsselung der gültigen kulturspezifischen Handlungs- und Kommunikationsformen, Werten und Normen, Traditionen und alltäglichen kulturellen Praktiken verbunden, welche laut George Herbert Mead ohne die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme nicht vonstatten gehen kann.⁴⁹² Perspektivenübernahme kann also im Prozess der Enkulturation als Methode betrachtet werden, die auf die Übernahme kultureller Strukturen anderer Personen abzielt. Dieser Sachverhalt wird besonders da deutlich, wo Kulturaneignung vor dem Hintergrund einer anderen ethnischen, religiösen oder sprachlichen Zugehörigkeit geschieht, wie das beispielsweise bei Personen mit Migrationshintergrund der Fall ist. Das Begreifen des neuen sozialen und kulturellen Kontextes setzt hier das Prinzip der Perspektivenübernahme voraus. Denn das Bestreben, ein unbekanntes kulturelles Gefüge zu entschlüsseln, erfordert Zugriffe, mit deren Hilfe noch fremdes Verhalten, Handlungsabsichten, Einstellungen, Meinungen, Erwartungen etc. entschlüsselt werden können. Mit anderen Worten, es gilt die Perspektiven der Kulturträger zu übernehmen, um so besser die Strukturen der noch fremden Kultur nachzuvollziehen.⁴⁹³ Perspektivenübernahme fungiert hier als Mittel, das notwendig ist, um Verständnis für andere Personen, also Verständnis für ihre kulturspezifischen Handlungsmotive und ihr Verhalten zu erreichen, das durch kulturelle Konventionen geprägt ist und auf diese Weise Einblick in die kulturellen Grundsätze bietet. In diesem Zusammenhang scheint Perspektivenübernahme die Fähigkeit zu sein, die Menschen in die Lage versetzt, sich ein Bild von den Symbolwelten der Anderen zu machen, um auf diese Weise ihre Haltungen, Handlungen, Reaktionen, Verhaltensweisen etc. besser nachzuvollziehen. Diese Leistung hebt die funktionale Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Prozess der Enkulturation hervor, die da besonders deutlich wird, wo Kulturaneignung auch als sozialer Prozess der Auseinandersetzung mit anderen Menschen verstanden wird.⁴⁹⁴ In dieser Auffassung überschneiden sich die Konzepte der Enkulturation und Perspektivenübernahme mit dem Gedanken über die menschliche Bildung im allgemeinen.

In welchem Verhältnis Perspektivenübernahme, Enkulturation und Bildung genau stehen, soll nun im folgenden Abschnitt, vor dem Hintergrund der kritisch-konstruktiven Didaktik von Wolfgang Klafki beschrieben werden. Hier soll Perspektivenübernahme im

⁴⁹² Siehe dazu Abschnitt 5.1 in dieser Arbeit. Dort wird die Auffassung Meads von Perspektivenübernahme eruiert. Vor dem Hintergrund seiner Theorie des signifikanten Symbols wird Perspektivenübernahme als eine Voraussetzung für die Erschließung von Handlungs- und Kommunikationssituationen eingestuft, welche wiederum ausschlaggebend für die Erschließung und Konstitution von Kultur von Bedeutung sind.

⁴⁹³ In diesem Sinne wird der Begriff Perspektivenübernahme im Rahmen der Didaktik des Fremdverstehens verwendet. Siehe dazu Teil II dieser Arbeit.

⁴⁹⁴ Vgl. Duncker, L.: Kulturen im Plural: Zur dialektischen Rekonstruktion des Kulturbegriffs – Vorbemerkungen zum Kapitel Enkulturation in und um Lernkulturen. In: Hartung, O. u. a.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 174.

Kontext bildungstheoretischer und unterrichtspraktischer Überlegungen betrachtet werden, womit das Vorhaben: Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme mit dem Ziel, positive Auswirkungen auf die soziale Kompetenz von Grundschülerinnen und -Schülern zu erreichen, sowohl bildungstheoretisch als auch unterrichtsdidaktisch begründet werden soll.

5.5 Bildungstheoretischer Zugang – Perspektivenübernahme als Kategorie

In den vorherigen Abschnitten konnte gezeigt werden, dass der Umgang mit symbolischen Formen für die kulturelle Entwicklung von Menschen zwar von grundlegender Bedeutung ist, es neben den symbolischen Formen dennoch zusätzlicher Kategorien bedarf, damit Kultur wachsen und sich erneuern kann. Es bedarf der menschlichen Fähigkeit der Anpassung des Neuen an das Bisherige, die eine entscheidende Funktion im Prozess der Enkulturation trägt. Auf der Grundlage der Auffassung von Enkulturation als Prozess der Erweiterung des Erfahrungshorizontes konnte herausgearbeitet werden, dass die Übernahme von neuen kulturellen Elementen durch eine Anpassung an bestehende Erfahrungen erfolgt, indem diese neu interpretiert und weiterentwickelt werden. Da Enkulturation und damit Erfahrungszuwachs auf mehreren Ebenen stattfindet, u. a. auch im sozialen Prozess der Auseinandersetzung mit anderen Menschen, bedarf es der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, um auf dem Terrain der menschlichen Interaktion und Kommunikation eine kulturelle Adaption und eine Erfahrungserweiterung anzustoßen. Diese Schlussfolgerung zeigt, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine grundlegende Bedeutung in Bildungs- und Erziehungsprozessen von Kindern und Jugendlichen hat.

Tatsächlich findet das Prinzip der Perspektivenübernahme in der Bildung dort den Anschluss, wo es darum geht, Bildungsprozesse anzustoßen. Was unter Bildung begriffen wird und welche Ziele sie verfolgt, wurde bereits in Abschnitt 1.3 angerissen. Bereits da wurde deutlich, dass es nicht ausreichend ist, über bestimmtes Wissen zu verfügen, um als gebildet zu gelten, sondern, dass dazu weitaus mehr gehört.⁴⁹⁵ Jürgen-Eckardt Pleines bringt die Komplexität der Sache mit der Bildung auf den Punkt. Vor dem Hintergrund

⁴⁹⁵ Darüber, was Bildung ist und was einen gebildeten Menschen auszeichnet, gibt es unzählige Auffassungen, die auf unterschiedliche Bildungstheorien zurückgehen, welche wiederum die dem jeweiligen Zeitgeist typische Problematik in Bezug auf die Entwicklung des Menschen widerspiegeln. Immer dann, wenn sich gültige Selbstverständlichkeiten auflösen, wenn eine neue gesellschaftliche Struktur im Begriff ist zu entstehen, entwickeln Bildungstheoretiker Ideen im Hinblick auf den Menschen und sein Werden in diesem System und versuchen, diese mit Bildungs- und Erziehungszielen zu untermauern. Denn Bildung ist ein anthropologischer Begriff. Unabhängig von seiner theoretischen Vieldeutigkeit wird er immer in Verbindung mit dem Werden des Menschen gebraucht. Ob in der Antike durch Cicero, Sokrates und Platon, im Mittelalter durch Meister Eckhart, in der Renaissance durch Rousseau, Leibniz und Comenius, in der frühen Neuzeit durch

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

5. Perspektivenübernahme – Begriffliche Zusammenhänge und interdisziplinäre Zugänge

einer umfangreichen Analyse und in einem Versuch, die unterschiedlichen Facetten des so vieldeutigen Begriffs Bildung einzufangen, kommt er zu einer Begriffsbestimmung, die als sehr treffend bezeichnet werden kann: Pleines betrachtet Bildung als Zustand des Bewusstseins. „...Mit dem Wort Bildung [ist] ein bereits erreichter oder notwendig anzustrebender Zustand gemeint [...], der eine bestimmte Gestalt des Bewusstseins ausdrückt...“⁴⁹⁶ Diese Gestalt ist vieldimensional und besteht aus unterschiedlichen Facetten. Eine dieser Facetten widerspiegelt sich im Bewusstsein des Menschen über sich selbst. Für Hans-Georg Gadamer, der sich ebenfalls mit der Bedeutung von Bildung befasste, ist dieses Bewusstsein dann erreicht, wenn der Mensch in der Lage ist zu begreifen, dass die eigene Sicht auf die Dinge dieser Welt nicht die einzige und auch nicht immer die richtige ist. Gebildet zu sein, heißt für Gadamer, „...sich selbst und seine privaten Zwecke mit Abstand anzusehen“.⁴⁹⁷ Sollte nun der Anspruch bestehen, dieses Ziel bereits in der Grundschule, in der primären Bildungsinstanz einzulösen, so müssen bei den Heranwachsenden frühzeitig Fähigkeiten kultiviert werden, die es ihnen ermöglichen, sich selbst und die anderen in ihrem sozialen Gefüge zu verorten. Ganz konkret, es bedarf der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, um Verständnisprozesse auszulösen, dass das Ich weder der absolute Bezugspunkt für den Umgang mit anderen Mitmenschen ist, noch der Mittelpunkt der Deutung der sozialen Wirklichkeit. Genau das ist der Schwerpunkt der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme mit der Absicht, positive Auswirkungen auf die soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern zu erzielen. An diesem Punkt nun kommt der Bezug der Kategorie der Perspektivenübernahme zum Bildungsgedanken klar zum Vorschein. Denn spätestens dann, wenn Perspektivenübernahme als Voraussetzung für das Initiieren von Bildungsprozessen im Raum steht, muss ihre Beachtung im pädagogisch-didaktischen Alltag der Schule gewährleistet sein. Besonders deutlich wird die Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Bildungselement vor dem Hintergrund der bildungstheoretischen Ansichten von Wolfgang Klafki, die er im Rahmen seiner kritisch-konstruktiven Didaktik entwickelt. Klafkis Ideen weisen viele Parallelen zu den Bildungsbegriffen von Pleines und

Wilhelm von Humboldt, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher oder Johann Friedrich Herbart, zu jeder Zeit stellten Gelehrte Überlegungen darüber an, was einen gebildeten Menschen auszeichnet. Maßgeblich für das heutige Bildungsverständnis waren insbesondere die letzteren Bildungstheoretiker, die gegenwärtig zu den Gründervätern der klassischen Bildungstheorien zählen. Der Zeitraum ihres Wirkens wird in Bezug auf das Bildungsverständnis als der einflussreichste bezeichnet, denn er vereint Strömungen aus der Epoche der Spätaufklärung, des philosophisch-pädagogischen Idealismus, deutscher literarischer Klassik, des Neuhumanismus und auch Teilströmungen der Romantik. Siehe: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl., Weinheim und Basel 2007, S. 15. Vor dem Hintergrund der klassischen Theorieansätze entstehen die zeitgenössischen Bildungstheorien, zu deren prominentesten Entwicklern vor allem Wolfgang Klafki zählt.

⁴⁹⁶ Pleines, J.-E.: Studien zur Bildungstheorie. Darmstadt 1989, S. 17.

⁴⁹⁷ Gadamer, H.-G.: Zitiert nach Duncker, L.: Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der allgemeinen Didaktik. In: Duncker, L. / Sander, W. / Surkamp, C.: Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 11.

Gadamer auf, indem sie an die menschliche Metafähigkeit in Bezug auf sich selbst und die Gesellschaft anknüpfen.

Die kritisch-konstruktive Didaktik von Wolfgang Klafki basiert auf den Überlegungen des Autors zum Wesen einer zeitgemäßen Allgemeinbildung und beinhaltet neben theoretischen Ideen zu einem modernen Bildungsbegriff vor allem auch praxisbezogene Bestimmungen zur Initiierung von Bildungsprozessen, welche, laut Klafki, die Förderung der „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ zum Ziel haben sollen.⁴⁹⁸ Im Zentrum der bildungstheoretischen und didaktischen Überlegungen Klafkis steht die Anbahnung des sozialen Bewusstseins, das an die genannten Fähigkeiten gekoppelt ist und das auf zwei Wegen zu erreichen ist. Diese zwei Wege bekommen ihre Konturen durch die Theorien der materialen und der formalen Bildung. Materiale Bildungstheorien, die den bildungstheoretischen Objektivismus und die klassischen Bildungstheorien in sich vereinen, sind immer auf das Objekt ausgerichtet und gehen vom reinen Inhalt, den gebildete Schüler lernen sollen, aus.⁴⁹⁹ Formale Bildungstheorien hingegen, welche die Theorien der funktionalen und methodischen Bildung umfassen, gehen vom Subjekt aus und sind auf das Verhalten des Subjekts und auf seine Handlungsmöglichkeiten ausgerichtet. Sie umfassen Methoden und Kompetenzen, die ein gebildeter Schüler beherrschen soll, um sein Dasein zu bewältigen.⁵⁰⁰ Klafki vereint beide Ansätze und entwickelt so die „Theorie der kategorialen Bildung“. In dieser Theorie gelingt es ihm, sowohl die Fähigkeit des gebildeten Schülers, sich mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen und sie zu begreifen, als auch die Inhalte, die ihn dazu befähigen zu integrieren. Klafki selbst definiert die kategoriale Bildung

„...als jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materiellen) und eines subjektiven (formalen) Moments innewerden. [...] Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive und materielle Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im „funktionalen“ wie im „methodischen“ Sinne. [Kategoriale Bildung ist] das Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und das Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von „allgemeinen Inhalten“, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen „Stoff“, also auf der Seite der „Wirklichkeit“, ist nichts anderes als das Gewinnen von „Kategorien“ auf der Seite des Subjekts.“⁵⁰¹

Klafki entleiht sich den Begriff „Kategorie“ aus der Philosophie, den man hier verwendet, um jene allgemeinen Begriffe zu bezeichnen, durch welche und an welchen Erkenntnis

⁴⁹⁸ Vgl. Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl., Weinheim und Basel 2007, S. 90.

⁴⁹⁹ Vgl. Jank, W. / Meyer, H.: Didaktische Modelle. 1. Aufl., Frankfurt am Main 1991, S. 143.

⁵⁰⁰ Vgl. Jank, W. / Meyer, H.: Didaktische Modelle. 5. Aufl., Berlin 2002, S. 212-213.

⁵⁰¹ Klafki, W.: Kategoriale Bildung. In: Pleines, J.-E.: Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg 1978, S. 76.

erst möglich wird⁵⁰² und macht ihn zum bestimmenden Pol seiner gesamten Bildungstheorie. Mit der Idee der kategorialen Bildung setzt Klafki voraus, dass der Mensch fähig ist, in der Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten zu Erkenntnissen zu gelangen, welche sowohl die objektive als auch die subjektive Ebene des menschlichen Daseins betreffen. In diesem Sachverhalt liegt der dialektische Zusammenhang zwischen dem formalen und dem materialen Aspekt der Bildung begründet, wo auch das Prinzip der Perspektivenübernahme zu verorten ist. Wie nachfolgend zu belegen gilt, kann Perspektivenübernahme im Kontext der kategorialen Bildung als subjektbezogene Fähigkeit betrachtet werden, die es möglich macht, sich selbst und andere im je unterschiedlichen sozialen Kontext zu verorten, was unabdingbar ist, um die angestrebte „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ zu erwerben. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme fungiert im Rahmen der kategorialen Bildung selbst als eine Kategorie, durch welche Erkenntnisse in Bezug auf das menschliche Verhalten möglich sind. Dieser Zusammenhang soll nun im Folgenden näher erläutert werden.

In seinen „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ baut Klafki eine Bildungstheorie auf, die sich an den gesellschaftlichen, sozialpolitischen und wirtschaftlichen Strukturen orientiert. Vor diesem Hintergrund bezieht er Bildung auf das Bewusstsein der Lernenden über die Realität und auf ihre Fähigkeit darin zu existieren, vor allem aber auf ihre Fähigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit.⁵⁰³ In seinen Studien betrachtet Klafki Bildung weniger als reine „kognitive Dimension“, sondern als „Entwicklung aller humanen Fähigkeitsdimensionen des Menschen“, wie eben die genannten Fähigkeiten der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der Solidaritätsfähigkeit, die für ihn Bildungsprinzipien darstellen.⁵⁰⁴ Im Sinne dieser Prinzipien muss Bildung „...die Einsicht umfassen, daß es notwendig ist, einerseits jeweils ein Höchstmaß an Gemeinsamkeiten anzustreben, andererseits aber doch immer die Möglichkeit zu unterschiedlichen und kontroversen Auffassungen, Problemlösungsversuchen, Lebensentwürfen zu gewährleisten und zu verteidigen,“ so Klafki.⁵⁰⁵ In Klafkis Verständnis umfasst Bildung Kompetenzen, die es ermöglichen, „Kontroversen rational auszutragen“, sich für „eigene Überzeugungen einzusetzen“, sich für „Kritik offenzuhalten“, „die Freiheit zu ei-

⁵⁰² Vgl. Dauenhauer, E.: Kategoriale Didaktik. Rinteln 1969, S. 40.

⁵⁰³ Siehe dazu: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl., Weinheim und Basel 2007.

⁵⁰⁴ Klafki, W.: Zitiert nach Matthes, E.: Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik. Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft. Klinkhardt, 1992, S. 90.

⁵⁰⁵ Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl., Weinheim und Basel 2007, S.153.

genen Entscheidungen individuell und kollektiv durchzusetzen“, „Möglichkeiten von Alternativen zur eigenen Person“ zuzulassen.⁵⁰⁶ An diese Kompetenzen nun knüpft die Perspektivenübernahme an. Denn um diese zu erreichen, sind Fähigkeiten erforderlich, die es Menschen in Kommunikations- und Interaktionssituationen ermöglichen, Bezug aufeinander zu nehmen, gegebene Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, die Perspektiven in Beziehung zueinander zu setzen, um daraus Schlüsse für das eigene Handeln zu ziehen, wie eben die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Perspektivenübernahme findet bei Klafki auch auf der unterrichtspraktischen Ebene, also auf der formalen Seite, Anschluss.

Um die Fähigkeiten der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der Solidaritätsfähigkeit bei Heranwachsenden zu kultivieren, koppelt Klafki seine Bildungsideen an eine methodisch-didaktisch fundierte Auseinandersetzung mit „Schlüsselproblemen der Gegenwart“. Solche Schlüsselprobleme sind für Klafki die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftliche Ungleichheit, die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, das Phänomen der Ich-Du-Beziehung.⁵⁰⁷ Durch die Beschäftigung mit diesen Schlüsselproblemen sollen Lernende „die Unverzichtbarkeit eigener Urteilsbildung, reflektierter Entscheidung und [des] eigenen Handelns“ erkennen und sich Fähigkeiten aneignen, „deren Bedeutung über den Bereich des jeweiligen Schlüsselproblems hinausreicht.“⁵⁰⁸ Neben der Kritik- und Argumentationsfähigkeit hebt Klafki auch die Fähigkeit hervor,

„...eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen aus sehen zu können. Dies bedeutet einmal mehr, nicht jede beliebige Sichtweise ungeprüft als gleichberechtigt anzuerkennen; vielmehr geht es darum, Prozesse der argumentativen Erarbeitung begründeter Konsense in Gang zu setzen oder in Gang zu halten...“⁵⁰⁹

Hiermit ist Perspektivenübernahme als Kategorie angesprochen, nämlich als Kompetenz, die dazu befähigt, zu begreifen, wie andere Menschen denken und handeln, um im Spiegel der daraus gezogenen Schlüsse sich selbst und die Welt zu verstehen. Wie grundlegend das Prinzip der Perspektivenübernahme im Kontext der kritisch-konstruktiven Didaktik ist, lässt sich auch am Vorschlag Klafkis zur methodisch-didaktischen Erarbeitung der Schlüsselprobleme im Unterricht ablesen. So sollen sich die Lernenden auf „jeder Stufe des Bildungsganges“ mit den Schlüsselproblemen im Sinne des „exempla-

⁵⁰⁶ Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl., Weinheim und Basel 2007, S. 153.

⁵⁰⁷ Siehe dazu: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl., Weinheim und Basel 2007, S. 56 ff.

⁵⁰⁸ Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl., Weinheim und Basel 2007, S. 63.

⁵⁰⁹ Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl., Weinheim und Basel 2007, S. 63.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

5. Perspektivenübernahme – Begriffliche Zusammenhänge und interdisziplinäre Zugänge

rischen“, „gründlichen“, „verstehenden“ und „entdeckenden“ Lernens auseinandersetzen.⁵¹⁰ Den von Klafki hier gewählten Ansätzen ist gemeinsam, dass nicht das Lernergebnis, sondern der Lernprozess an sich im Vordergrund steht. Beim exemplarischen, gründlichen, verstehenden und entdeckenden Lernen kommt es darauf an, Vorstellungen, Erkenntnisse, Verfahren, Einsichten und Sichtweisen zu kultivieren, die auf beliebige Lerninhalte übertragbar sind. Es geht hier nicht um vorgefertigte Lösungswege, sondern um flexibles Denken und um eine kritische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Also, es geht um den Aufbau von Kategorien, die es ermöglichen, thematische Zusammenhänge zu erkennen, in sie einzudringen und in ihrer Mehrperspektivität zu erfassen. Und in diesem Kontext scheint die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme die Kategorie zu sein, die es unter anderem ermöglicht, „verstehend“ an den Gegenstand der zwischenmenschlichen Beziehungen heranzugehen. Im Kontext der kategorialen Bildung, explizit vor dem Hintergrund der Prinzipien der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, zeigt sich der Erwerb von Fähigkeiten, die es ermöglichen, menschliches Verhalten und menschliche Haltungen zu durchschauen und zu verstehen als grundlegender inhaltlicher Bestandteil, der dazu dient, Bildungsprozesse auszulösen, die auf zwischenmenschliche Kompetenzen abzielen. Und überall dort, wo es darum geht, menschliche Beziehungsstrukturen aufzubauen oder einzuordnen ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gefragt wie keine andere.⁵¹¹ Denn Perspektivenübernahme als Kategorie, als generell gültiges Prinzip trägt dazu bei, die Verschiedenheit des Gegenübers zu erkennen und zu verstehen und das eigene Handeln danach auszurichten.

Geht man nun zum Ausgang dieser Dissertation zurück, zum 1. und zum 2. Kapitel, in welchen die moderne Gesellschaft als individualisierte Gesellschaft mit den ihr typischen Charakteristiken, wie z. B. Heterogenität und Meinungsverschiedenheit auf allen Ebenen der menschlichen Existenz, beschrieben wurde, kommt die Bedeutung der Perspektivenübernahme als Kategorie, mit deren Unterstützung menschliches Agieren nachvollzogen und begriffen werden kann, besonders zum Tragen. Denn Voraussetzung dafür, sich in einer Welt der gemachten Meinungen, manipulierter Interessen und aufgezwungener Wahrheiten zurechtzufinden, ist die Fähigkeit, die Perspektiven der „Meinungsstifter“ und der „Interessenschürer“ zu entschlüsseln und kritisch zu hinterfragen. Auf der anderen Seite versetzt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme Menschen auch dazu in die Lage, auf andere zuzugehen und Verständnis für ihre Handlungen, Meinungen und Verhaltensweisen aufzubauen, wodurch Beziehungsfähigkeit kultiviert werden kann.

⁵¹⁰ Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl., Weinheim und Basel 2007, S. 62, 141 ff.

⁵¹¹ Vgl. Kapitel 6.

Wie oben beschrieben, impliziert Perspektivenübernahme im erkenntnistheoretischen, anthropologischen, kulturwissenschaftlichen und auch bildungstheoretischen Gefüge immer die Bezugnahme auf zwei Seiten: Sich selbst und die Anderen und ist deshalb in direkter Weise mit dem Aspekt des Zwischenmenschlichen verbunden. Es gibt kaum einen gesellschaftlichen Bereich, in dem der Aspekt des Zwischenmenschlichen nicht von Bedeutung wäre; ob im Privaten oder in der Öffentlichkeit, ob in der Freizeit oder im Beruf, überall kommt es darauf an, sich mit Mitmenschen konfliktfrei zu verständigen. Vernachlässigt man die Kultivierung des Zwischenmenschlichen, treten Beziehungen in den Vordergrund, die von nur wenig ausdifferenzierten sozialen Denkweisen und Verhaltensnormen gekennzeichnet sind. Die Fähigkeit, bei eigenen Entscheidungen auch die Interessen der Anderen im Blick zu haben, geht mitunter verloren und es besteht die Gefahr, dass sich Rücksichtslosigkeit und soziale Kälte ausbreiten. Führt man sich die in dem Abschnitt 3.4 beschriebenen Beobachtungen von Lehrerinnen und Lehrern zum sozial auffälligen Verhalten von Kindern in der Grundschule vor Augen, zeigt sich, dass es längst überfällig ist, am Bildungsziel der Kultivierung des Zwischenmenschlichen anzusetzen. Der erste Ansatzpunkt hier könnte die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Rahmen des täglichen Unterrichts sein als einer Kategorie und einer übergeordneten Sichtweise, mit der Erkenntnis- und Verstehensprozesse in Bezug auf andere Menschen und auf sich selbst ausgelöst werden. Die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zeigt sich im Sinne der oben dargelegten erkenntnistheoretischen, anthropologischen, kulturwissenschaftlichen und bildungstheoretischen Zusammenhänge als ein wichtiger Beitrag zur Initiierung von Bildungsprozessen, die auf das Bewusstsein des Menschen über seine Rolle und seine Position sowohl im unmittelbaren soziokulturellen Gefüge als auch in der gesamten gesellschaftlichen Realität abzielen.

Wo aber, in welchen fachlichen Bereichen der Grundschule, hat die Kategorie der Perspektivenübernahme ihren Platz? In welchen unterrichtlichen Zusammenhängen kann Perspektivenübernahme als Kategorie kontinuierlich und systematisch berücksichtigt werden, damit eine nachhaltige Förderung gewährleistet ist? Eine Antwort auf diese Fragen soll im nächsten Abschnitt gefunden werden, in dem der Aspekt der Perspektivität bzw. die Fähigkeit, perspektivisch zu denken, die, wie bereits in den Abschnitten 5.1 – 5.4 eruiert, eine Grundvoraussetzung für die Fähigkeit, Perspektiven anderer zu übernehmen, gilt, im Fokus der Grundschuldidaktik beleuchtet wird.

5.6 Didaktischer Zugang – Von der Perspektivität als didaktisches Prinzip der Grundschulpädagogik zur Perspektivenübernahme

Wie in den Abschnitten 5.1 – 5.5 gezeigt, ist Perspektivenübernahme eine komplexe Kategorie, deren zentrales Element das Prinzip der perspektivischen Betrachtungsweise ist. Vor diesem Hintergrund geht es bei den Überlegungen zur Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in erster Linie immer darum, die perspektivische Betrachtungsweise zu kultivieren, um den Schülerinnen und Schülern das Phänomen der Mehrperspektivität in das Bewusstsein zu holen und als Betrachtungsweise zu etablieren. Eine Möglichkeit, dies zu bewerkstelligen, ist, Perspektivenvielfalt zum didaktischen Prinzip der Grundschulpädagogik zu erheben. So kann eine mehrperspektivische Betrachtungsweise der Dinge dieser Welt etabliert werden, wozu auch der Umgang mit anderen Menschen zählt.

Die Pädagogik der Grundschule ist durch eine Reihe spezifischer Merkmale gekennzeichnet, die unmittelbar mit dem Prinzip der Mehrperspektivität verbunden sind. Charakteristiken, wie „Pädagogik vom Kinde aus“⁵¹², „Pädagogik der Vielfalt“⁵¹³ oder „Schule der Heterogenität“⁵¹⁴ sind richtungsweisend, wenn es um die Auswahl der für die Grundschule relevanten didaktischen Zugänge geht. Das Prinzip der Perspektivenvielfalt nimmt in diesem Fall den Anspruch auf, die vielfältigen Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und dabei gleichzeitig individuelle wie gemeinsame Lernprozesse zu fördern, aber auch den Anspruch, einen Bogen zwischen den differenzierten Aspekten eines Lerngegenstandes und der Aneignungsmethode zu schaffen. Die Kategorie der Mehrperspektivität bezieht sich auf verschiedene Zusammenhänge der Grundschuldidaktik und ist auf eine differenzierte Weise anwendbar. Sie ist z. B. dort unumgänglich, wo unterschiedliche Kulturen aufeinander treffen und die Notwendigkeit entsteht, einen vorurteilsfreien Umgang mit verschiedenartigen Weltbildern zu initiieren.⁵¹⁵ Auch ist sie da von Bedeutung, wo es darum geht, Neugier und Interesse zu wecken und problemorientiertes Denken zu kultivieren.⁵¹⁶ Und auch dort, wo die eigene beschränkte Sichtweise aufgebrochen werden muss, um Erkenntnisprozesse anzustoßen. Kurzum, dort, wo Bildung stattfindet, findet das didaktische Prinzip der Mehrperspektivität seine Anwendung. Denn, um es mit Ludwig Duncker zu sagen, „Mehrperspektivität will Lernprozesse ermöglichen, die es erlauben, den eigenen, zunächst immer naiv und egozentrisch begrenzten Blick auf die Wirklichkeit zu überschreiten und neue Horizonte zu erschließen. [...] Wer in der eigenen, subjektiv begrenzten

⁵¹² Vgl.: Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main 2009, S. 16.

⁵¹³ Vgl.: Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993.

⁵¹⁴ Vgl.: Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993.

⁵¹⁵ Siehe Abschnitt 4.4.

⁵¹⁶ Siehe Abschnitt 4.5.

Sicht der Wirklichkeit befangen bleibt, läuft Gefahr, vorurteilsbeladen zu bleiben. Von sich selbst absehen zu lernen, wird so auch zu einer zentralen Aufgabe von Erziehung und Unterricht.“⁵¹⁷

Mit diesem Anspruch steht Duncker nicht allein. In dem Band „Perspektivenvielfalt im Unterricht“ tragen Ludwig Duncker, Wolfgang Sander und Carola Surkamp Beiträge unterschiedlicher Autorinnen und Autoren zusammen, die das Prinzip der Perspektivenvielfalt aus einer je anderen fachdidaktischen Perspektive begründen und damit deutlich die interdisziplinäre Anschlussfähigkeit des Prinzips herausarbeiten.⁵¹⁸ Die fachspezifisch betonten Aufsätze belegen die Erfordernis, das Phänomen der Perspektivität nicht nur zum Grundsatz der Fachdidaktik, sondern auch der allgemeinen Didaktik zu erheben. So heißt es bei Wolfgang Sander, dass Perspektivenvielfalt in der politischen Bildung Voraussetzung für die Vorstellung der politischen Freiheit der Bürgerinnen und Bürger sei. „Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven dient ja letztlich der Vorbereitung und Ermöglichung begründeter individueller politischer Entscheidungen.“⁵¹⁹ Carola Surkamp betont die Wichtigkeit des Konzepts des Perspektivenwechsels im Fremdsprachenunterricht vor dem Hintergrund der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die „...als notwendige Bedingung für soziales Handeln gilt und konstitutiv für das Verständnis von Motiven und Intentionen Anderer ist.“⁵²⁰ Jürgen Mayer unterstreicht die Bedeutung der Mehrperspektivität im Biologieunterricht im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Dimensionen der Naturbeziehung des Menschen. „Aufgrund der Weltoffenheit des Menschen und der kulturellen Prägung seines Verhältnisses zur Natur umfasst dieses mehrere qualitativ unterschiedliche Dimensionen der geistigen, affektiven und handlungsbezogenen Auseinandersetzung mit Lebewesen bzw. mit der Natur.“⁵²¹ Für Rudolf Sträßer gehört das Spiel mit Perspektiven zum Grundsatz der Mathematik. Mit der Kapitelüberschrift „Vielfalt der Perspektiven – Einheit der Mathematik“ bringt er dies zum Ausdruck.⁵²² Axel von Criegern beschäftigt sich mit Kunstpädagogik, deren

⁵¹⁷ Duncker, L.: Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In: Duncker, L. u. a. (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 11.

⁵¹⁸ Duncker, L. u. a. (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005.

⁵¹⁹ Sander, W.: Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz. In: Duncker, L. u. a. (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 28.

⁵²⁰ Surkamp, C.: The essence of the new way of looking is multiplicity – multiplicity of eyes and multiplicity of aspects seen”. Perspektivenwechsel als Lernziel und als Methode im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Duncker, L. u. a. (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 33.

⁵²¹ Mayer, J.: Natur zwischen Wissenschaft und Ästhetik. Mehrperspektivischer Naturzugang im Biologieunterricht. In: Duncker, L. u. a. (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 50.

⁵²² Sträßer, R.: Mathematik – ein Wechsel der Perspektive? In: Duncker, L. u. a. (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 66.

„anspruchsvolles Ziel“ es ist, „kunstwissenschaftlich angebundene ästhetische Erfahrung“ zu initiieren.⁵²³ In diesem Sinne betrachtet er die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel „als Merkmal der Intellektualität“.⁵²⁴ Susanne Enders zeigt auf, dass die Förderung der Mehrperspektivität im Rahmen des Ethikunterrichts eine „grundsätzliche Bildungsaufgabe“ ist. „Die Pluralität der Perspektiven, die in der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen möglich wird, legitimiert nämlich erst das Fach und verbürgt einen Unterricht, der nicht indoktriniert, sondern Anleitung und Hilfe zum selbstständigen Argumentieren, Urteilen und möglicherweise auch Handeln, kurz, zu ethischer Selbstverantwortlichkeit, gibt.“⁵²⁵ In der Literaturdidaktik geht es bei der Anwendung der perspektivischen Betrachtungsweise in erster Linie darum, die fiktive Welt literarischer Figuren nachzuvollziehen. „Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme [ist hier] notwendige Bedingung [...] für das Verständnis von Motiven und Intentionen Anderer“.⁵²⁶ In der Geschichtsdi-
daktik greift man auf Perspektivenübernahme zurück, um den

„...historischen Kontext eines Ereignisses“ besser zu verstehen. Um „Werte, Perspektiven, Handlungsoptionen und Möglichkeiten [zu] identifizieren, die den jeweiligen Ort und die Zeit charakterisierten. [Um] implizite Motive, Hoffnungen, Ängste, Stärken und Schwächen der historischen Akteure zu rekonstruieren. [...] Um] historische Perspektiven aufzuzeigen, [...] und sie mit den Augen der beteiligten historischen Akteure zu sehen. [...] Um unterschiedliche Ideen, Werte, Persönlichkeiten, Verhaltensweisen und Institutionen vergleichend zu betrachten und zu kontrastieren. [...] Um multiple Perspektiven von Völkern der Vergangenheit zu berücksichtigen, indem unterschiedliche Motive, Vorstellungen, Interessen, Hoffnungen und Ängste [identifiziert werden]. [...] Um Perspektivenübernahme als Metakompetenz in Bezug auf den Vergleich gegensätzlicher historischer Narrationen [anzuwenden, indem] Zugänge verschiedener Historiker, die unterschiedliche Fragen an die Geschichte stellen und unterschiedliche Quellen heranziehen, verglichen werden.“⁵²⁷

Die aufgeführten Zitate liefern unschlagbare Argumente für eine Didaktik der Mehrperspektivität in den je unterschiedlichen Disziplinen. Ein Paradebeispiel für eine vielperspektivische Herangehensweise an den Unterrichtsgegenstand in der Grundschulpädagogik ist jedoch das Fach Sachunterricht. Wie kein anderes Fach lebt Sachunterricht, dessen Ziel die Weltaneignung ist, von der mehrperspektivischen Rekonstruktion der Wirklichkeit. Denn um den Aspektcharakter unserer Wirklichkeit zu begreifen, die sich einer eindeutigen, objektiven Wahrnehmung entzieht, ist es erforderlich, perspektivisch vorzugehen. Wirft man einen Blick in die Geschichte des Faches Sachunterricht, ohne

⁵²³ Von Griegern, A.: Jan Stehen: Abfahrt vom Wirtshaus (ca. 1665). Didaktische, kunstwissenschaftliche, künstlerische, dramatische Perspektiven auf ein Bild. In: Duncker, L. u.a. (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 93.

⁵²⁴ Von Griegern, A.: Jan Stehen: Abfahrt vom Wirtshaus (ca. 1665). Didaktische, kunstwissenschaftliche, künstlerische, dramatische Perspektiven auf ein Bild. In: Duncker, L. u.a. (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 71.

⁵²⁵ Enders, S.: Vielfalt als pädagogisches und didaktisches Prinzip. Überlegungen zum Zusammenhang von Bildung und Pluralität im Ethikunterricht. In: Duncker, L. u.a. (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 145.

⁵²⁶ Surkamp, C.: „The essence oft he new way of looking is multiplicity – multipicity of eyes and multiplicity of aspekts seen“. Perspektivenwechsel als Lernziel und Methode im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Duncker, L / Sander, W. / Surkamp, C: Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 33.

⁵²⁷ Hartmann, U.: Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens. Dissertation zur Erlangung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Doktorgrades „Doctor rerum naturarium“ der Georg-August-Universität zu Göttingen. Göttingen 2008, S. 18-19.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

5. Perspektivenübernahme – Begriffliche Zusammenhänge und interdisziplinäre Zugänge

dabei tief einzutauchen,⁵²⁸ so kann die Entwicklung vom Heimatkundeunterricht zum modernen Grundschulfach Sachunterricht als Weg betrachtet werden, auf dem sich das Paradigma der Perspektivität zur Leitkategorie des Faches etabliert hat. Spätestens seit der Entwicklung des Konzepts des „Mehrperspektivischen Unterrichts“ durch die Reutlinger CIEL-Arbeitsgruppe um Klaus Giel und Gotthilf G. Hiller wird die „Abbilddidaktik“, die darauf basiert, nur eine Seite der Dinge der weltlichen Realität zu zeigen, überwunden, und es werden Weichen für eine Vorgehensweise gestellt, die sich bemüht, den Facettenreichtum der Lebenswirklichkeit hervorzukehren. Das Konzept des Mehrperspektivischen Unterrichts sieht vor, ausgewählte Inhalte, die als „gesellschaftliche Handlungsfelder“ beschrieben werden, unter vier Erkenntnisperspektiven zu thematisieren. Also, die Alltagswirklichkeit soll als Faktengefüge (scientische Rekonstruktion), als Gefüge aus politischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Spielregeln (politisch-öffentliche Rekonstruktion), als Summe von Lebensgeschichten (erlebnis-erfahrungsbezogene Rekonstruktion) und als alltägliches Theater (szenische Rekonstruktion) betrachtet werden.⁵²⁹ Auch wenn sich das Konzept des Mehrperspektivischen Unterrichts nach Giel als solches in der Didaktik des Sachunterrichts nicht etablierte, so hatte es Einfluss auf die weitere Entwicklung des Faches. Im Jahr 1999 gibt die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) einen „Perspektivrahmen des Sachunterrichts“ heraus, der die Ziele des Grundschulfaches rund um fünf gesellschaftliche Perspektiven entwickelt: Sozial- und kulturwissenschaftliche, raumbezogene, naturbezogene, technische und historische Perspektive.⁵³⁰ Auch das gegenwärtig für das Bundesland Hessen gültige Kerncurriculum Sachunterricht sieht durch Inhaltsfelder und Kompetenzbereiche beschriebene Bildungsstandards vor, die dem vielperspektivischen Charakter der gesellschaftlichen Realität gerecht werden und die zu erreichen nur durch eine mehrperspektivische Herangehensweise möglich sind.⁵³¹

Das Prinzip der perspektivischen Betrachtungsweise zeigt sich im Fokus der Grundschuldidaktik in vollem Maße an die Unterrichtspraxis der Grundschule anschlussfähig. Und in diesem Sinne gewinnt auch die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im täglichen Unterrichtsgeschehen ein didaktisches Fundament. Sicherlich ist

⁵²⁸ Ausführliche Informationen zu der Geschichte des Sachunterrichts entnehme: Bernd, T.: Auf dem Weg zu einem modernen Grundschulfach: Konzeptionen des Sachunterrichts. In: Gläser, E. / Schönknecht, G.: Sachunterricht in der Grundschule entwickeln - gestalten – reflektieren, Frankfurt am Main 2013, S. 11-23.

⁵²⁹ Vgl. Hiller, G.G. / Popp, W.: Unterricht als produktive Irritation – oder: Zur Aktualität des Mehrperspektivischen Unterrichts. In: Duncker, L. / Popp, W. (Hrsg.): Kind und Sache. Zur Pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München 1994, S. 93 – 116.

⁵³⁰ Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU): Perspektivrahmen Sachunterricht. Kempten 2002, S. 6 ff.

⁵³¹ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht. Wiesbaden (Ohne Angabe des Erscheinungsjahres).

der hier grob erfolgte Überblick über die fachlichen Kernaspekte der vielperspektivischen Didaktik nicht ausreichend, um Perspektivenübernahme als Baustein zur Förderung der sozialen Kompetenz im Unterrichtsgeschehen zu begründen. Um dies zu gewährleisten, soll im folgenden Kapitel der Arbeit die Kategorie der Perspektivenübernahme noch näher unter die Lupe genommen werden. Das in diesem Abschnitt gelegte didaktische Fundament zur Begründung der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme soll nun im nächsten Teil der Arbeit, im Kontext verschiedener wissenschaftlicher Diskurse noch mehr ausgebaut und stabilisiert werden. Zunächst jedoch gilt, Konsequenzen für die Förderung der Perspektivenübernahme im Grundschulunterricht aus den bereits erfolgten Darlegungen abzuleiten.

5.7 Resümee – Zusammenführung der Darlegungen – Konsequenzen für die Förderung der Perspektivenübernahme im Grundschulunterricht

Vor dem Hintergrund erkenntnistheoretischer, anthropologischer, kulturwissenschaftlicher und bildungstheoretischer Zusammenhänge konnte in den Abschnitten 5.1 – 5.5 gezeigt werden, dass das Prinzip der Perspektivität für die Auffassung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine führende Rolle spielt. Die perspektivische Art unserer Wahrnehmung bewirkt die Tatsache, dass die sich uns darbietende Wirklichkeit nicht in ihrer Gesamtheit erfasst werden kann, sondern immer nur in Perspektiven, die beispielsweise erfahrungsbezogen-existenziell, soziokulturell und auch interessensgeleitet bedingt sind. Die perspektivische Betrachtungsweise gilt sowohl für die Wahrnehmung von Sachlagen und Objekten als auch für die Wahrnehmung von Personen, was zur Folge hat, dass dieselbe Situation von unterschiedlichen Personen unterschiedlich interpretiert wird. Die Wirklichkeit ist somit immer das, was wir kulturell bedingt subjektiv wahrnehmen. Dazu fähig sind wir aufgrund der uns Menschen eigentümlichen Symbol- und Relationsfähigkeit, was im Zusammenhang mit der Theorie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer gezeigt werden konnte. In diesem Kontext wurde auch herausgearbeitet, dass die Symboltätigkeit im Sinne einer spezifischen menschlichen Strategie zur Wirklichkeitsaneignung und -interpretation in einem dialektischen Verhältnis mit der Fähigkeit, Dinge dieser Welt perspektivisch zu betrachten, steht. Vor dem Hintergrund der Annahme Cassirers, dass das Ergebnis der menschlichen Symboltätigkeit unsere Kultur ist und im Zusammenhang mit der Betrachtung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Prozess der Auseinandersetzung mit fremden Symbolwelten, wurde Perspektivenübernahme auch als Aspekt der Enkulturation diskutiert. Deutlich wurden diese Zusammenhänge im Kontext des Enkulturationsbegriffs, da, wo Kulturaneignung als sozialer Prozess der Auseinandersetzung mit anderen Menschen verstanden wird. Auf der

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

5. Perspektivenübernahme – Begriffliche Zusammenhänge und interdisziplinäre Zugänge

Grundlage dieser Auffassung gelang es, den dialektischen Zusammenhang zwischen der sozialen und der kulturellen Kompetenz zu veranschaulichen, denn sozial kompetent zu sein, heißt auch, dazu fähig zu sein, Haltungen und Anschauungen, die kulturell bedingt sind, nachzuvollziehen und zu verstehen, was Perspektivenübernahme unterstützt. Ferner konnte gezeigt werden, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Prozess der Enkulturation besonders da von Bedeutung ist, wo es darum geht, adaptierte kulturelle Konzepte umzudeuten und weiter zu entwickeln, um eine Erweiterung des eigenen kulturellen Erfahrungshorizontes anzustoßen.

Von der Betrachtung der Perspektivenübernahme als Enkulturationsaspekt wurde ein Bogen hin zu bildungstheoretischen Grundannahmen geschlagen. Denn Kultur und Bildung, als zwei Seiten einer Medaille, erfordern eine vernetzte Anschauung der beiden Gegenstände. Im Zusammenhang mit der kategorialen Bildungstheorie von Wolfgang Klafki wurde die enge Verknüpfung zwischen Bildung und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sichtbar gemacht. Im Kontext von Klafkis Bildungsgedanken, welchen die Förderung einer kritischen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zugrunde liegt, wurde gezeigt, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ihren bildungstheoretischen Anschluss als kategoriales Prinzip findet. Perspektivenübernahme als kategoriales Prinzip unterstützt Menschen nicht nur dabei, sich im Gefüge unterschiedlicher sozialer Interaktionen zu verorten, sondern bietet auch die Möglichkeit, einen analytischen Zugang zu anderen Personen zu finden, um Handlungen und Haltungen aus der Sicht anderer Personen zu durchschauen, zu bewerten und zu verstehen, um mit ihnen kommunizieren und interagieren zu können.

Die unterschiedlichen interdisziplinären Zusammenhänge haben gezeigt, wie vielschichtig und komplex das Paradigma der Perspektivenübernahme ist, was es schwierig macht, Perspektivenübernahme auf eine begriffliche Festlegung zu reduzieren. Und dennoch zeichnet sich auf der Basis der bisher zusammengetragenen Befunde eine begriffliche Auffassung ab, die Perspektivenübernahme weiter fasst als nur eine Fähigkeit, sich Perspektiven des Gegenübers vorübergehend oder auf Dauer zu eigen zu machen. Es zeichnen sich begriffliche Konturen ab, die Perspektivenübernahme als Prinzip umreißen, das bewusst in der Auseinandersetzung mit Menschen, zum Zwecke des Verstehens von Haltungen und Handlungen angewendet wird. Perspektivenübernahme als Prinzip bedeutet konkret, sich grundsätzlich über die Möglichkeit von differenzierten Perspektiven bewusst zu sein. Es heißt, den eigenen Standpunkt zu hinterfragen und sich gezielt mit dem Standpunkt der Anderen auseinanderzusetzen und diesen zu verstehen. Auch heißt es, dass Perspektivenübernahme als Instrument genutzt wird, um komplexe

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

5. Perspektivenübernahme – Begriffliche Zusammenhänge und interdisziplinäre Zugänge

Strukturen sozialer Interaktionssituationen zu durchschauen und zu bewältigen, um angepasster zu interagieren. Bei der Auffassung der Perspektivenübernahme als Prinzip geht es vor allem darum, andere bewusst und gezielt als Handlungssubjekte in ihrem subjektiven Handlungskontext zu begreifen, der, wie bereits erwähnt, sozio-kulturell, existenziell-erfahrungsbezogen, aber auch interessengeleitet bedingt sein kann. Dieser Sachverhalt hat für das Vorhaben der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme weitreichende Konsequenzen: Es bedeutet in erster Linie, bei den Schülerinnen und Schülern das Bewusstsein für die perspektivische Betrachtungsweise zu schaffen. Also dafür, dass das Verstehen von menschlichen Handlungen und Verhaltensweisen das Verstehen ihrer perspektivengebundenen Anschauungen voraussetzt. Auf der didaktischen Ebene verlangt dieser Schritt nach methodischen Zugriffen, die es erlauben, die perspektivische Betrachtungsweise als übergeordnete Kategorie zu kultivieren, damit diese von den Heranwachsenden als Grundstruktur menschlicher Wahrnehmung und kultureller Repräsentationsformen verinnerlicht werden kann. Es bedarf dabei an Zugangsmöglichkeiten, die den Charakter der perspektivischen Wahrnehmung und Wirklichkeitsgestaltung widerspiegeln.

Diese vorläufigen Schlussfolgerungen in Bezug auf die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sollen nun im nächsten Schritt durch weitere wissenschaftliche Befunde ergänzt werden. Dazu soll Perspektivenübernahme in ihrer eigenen wissenschaftlichen Tradition betrachtet, als Gegenstand empirischer Forschung untersucht und als Förderschwerpunkt in unterschiedlichen Formaten analysiert werden.

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

6.0 Einführung

Angefangen mit den ersten gezielten Forschungen in den 1930er Jahren und bis heute wurde zum Gegenstand der Perspektivenübernahme eine Reihe differenzierter Einsichten gewonnen. Dabei wurden neben erkenntnisreichen Einblicken in das komplexe Konstrukt auch durchaus umstrittene Ergebnisse hervorbracht.⁵³² Im Ganzen zeigen sich die Ergebnisse so umfangreich, dass sie, im Detail vorgestellt, den Rahmen dieser Arbeit weit sprengen würden, so dass an dieser Stelle auf einschlägige Literaturquellen zur Thematik der Perspektivenübernahme verwiesen wird. Zu empfehlen sind vor allem die Arbeiten von Dieter Geulen,⁵³³ von Wolfgang Edelstein und Monika Keller⁵³⁴ sowie von Eva-Maria Kenngott.⁵³⁵ Die Werke dieser Autoren geben aus einem je unterschiedlichen Blickwinkel einen gültigen Überblick über den Stand der theoretischen und empirischen Forschung zur Perspektivenübernahme zum je unterschiedlichen Zeitpunkt der Veröffentlichung. So öffnet Geulen in seinem Werk „Perspektivenübernahme und soziales Handeln“ Einsichten in die Forschungstradition des wissenschaftlichen Zweiges der sozialen Kognition,⁵³⁶ in welchem er auch Perspektivenübernahme verortet. Die in diesem Band veröffentlichten Beiträge dokumentieren nicht nur das große Interesse der Wissenschaftler aus den unterschiedlichen Forschungsbereichen am Schwerpunkt der Perspektivenübernahme in den 1970er Jahren, sondern belegen auch gleichzeitig die Vielschichtigkeit des Konstrukts.⁵³⁷ Mit der Absicht, die Funktionsbedingungen der Sozialität

⁵³² Vgl.: Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden 2012, S. 19-20. Siehe auch: Valtin, R.: Probleme der Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten – analysiert am Beispiel der Perspektivenübernahme und der verbalen Kommunikation. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 270-271.

⁵³³ Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982.

⁵³⁴ Edelstein, W. / Keller, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zu Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt am Main 1982.

⁵³⁵ Vgl. Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden 2012.

⁵³⁶ Nach Doris Bischof-Köhler umfasst soziale Kognition „...alle Leistungen, die Aufschluss über die psychische Verfassung des Anderen liefern (Fremdverständnis). Hierunter zählen seine Wahrnehmungen, Intentionen, Emotionen, Gedankeninhalte und Pläne, aber auch Hintergrundinformationen, die sich auf seine Eigenarten und seine Biographie beziehen.“ Siehe: Bischof-Köhler, D.: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bildung, Empathie, Theorie of Mind. Stuttgart 2011, S. 237.

⁵³⁷ Perspektivenübernahme wird hier beispielsweise im Kontext der Kommunikationsfähigkeit, dem moralischen Urteil oder als Sozialisationsbedingung diskutiert. Vgl. Glucksberg, S. / Krauss, R. M.: Was sagen die Menschen, nachdem sie sprechen gelernt haben? Untersuchungen zur Entwicklung gegenstandsbezogener Kommunikation. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 327-335. Glucksberg und Krauss betrachten Perspektivenübernahme als Teil der Kommunikationsfähigkeit. Siehe auch: Moir, D. J.: Egozentrismus und die Entstehung konventioneller Moral bei Mädchen in der Voradoleszenz. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 361 –

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

zu analysieren, ergänzen Edelstein und Keller in ihrem Sammelband „Perspektivität und Interpretation“ Geulens Zusammenfassungen und nehmen Perspektivenübernahme unter dem Aspekt des sozialen Verstehens in ihr Blickfeld. Darüber hinaus unternimmt Monika Keller mit ihrem Werk „Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz“⁵³⁸ den Versuch, Perspektivenübernahme als Synthese strukturgenetischer⁵³⁹ und interaktionistischer Ansätze⁵⁴⁰ zu betrachten und liefert Erkenntnisse, die bis heute ihre Gültigkeit haben. In ihrer Veröffentlichung „Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik“ gibt Kenngott einen detaillierten Überblick über fachübergreifende Forschungsbewegungen zur Perspektivenübernahme und über die sowohl erkenntnisreichen als auch die umstrittenen Ergebnisse dazu. Kenngotts Arbeit ist eine der ersten, die sich in der Gegenwart systematisch dem Paradigma der Perspektivenübernahme nähert und eine aspektreiche Darstellung der wissenschaftlichen Positionen gibt. Sie greift Einsichten zum Forschungsstand aus den 1970er und 1980er Jahren⁵⁴¹ auf und erweitert diese durch Erkenntnisse, die im Zusammenhang mit ihrem eigenen Forschungsschwerpunkt, Herstellen einer Beziehung zwischen Perspektivenübernahme und Moral, hervorgebracht wurden.

Wie die genannten wissenschaftlichen Literaturquellen belegen, lässt sich rückblickend auf die Forschungsgeschichte zur Perspektivenübernahme eine Einteilung der wissenschaftlichen Untersuchungen in zwei Forschungsstränge ausmachen: den *symbolischen Interaktionismus*, ausgehend von George Herbert Mead (1863-1931) und den *genetischen Strukturalismus* in der Tradition von Jean Piaget (1896-1980). Gleich vorne weg muss erwähnt werden, dass der Großteil der Erkenntnisse um Perspektivenübernahme auf den empirischen Forschungen von Piaget und anderen Wissenschaftlern in der Tradition des genetischen Strukturalismus aufbaut. Im Vergleich zu den Errungenschaften des symbolischen Interaktionismus, die auf rein theoretischen Überlegungen im Rahmen

373. Rubin, K. H. / Schneider, F. W.: Die Beziehung zwischen moralischem Urteil, Egozentrismus und altruistischem Verhalten. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 374-382. Moir, Rubin und Schneider diskutieren Perspektivenübernahme im Zusammenhang mit dem moralischen Urteil. Vgl. Hollos, M. / Cowan, P. A.: Soziale Isolierung und kognitive Entwicklung: Logische Operationen und Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme in drei sozialen Milieus in Norwegen. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 429-453. Hollos und Cowan betrachten Perspektivenübernahme als Sozialisationsbedingung.

⁵³⁸ Keller, M.: Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Zur Entstehung der Rollenübernahme in der Familie und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Stuttgart 1976.

⁵³⁹ Siehe dazu Abschnitt 5.1.

⁵⁴⁰ Siehe dazu Abschnitt 5.2.

⁵⁴¹ Die Jahre Ende der 1970er bis Mitte der 1980er werden als „Hoch-Zeit“ der Forschung zur Perspektivenübernahme eingestuft. In den 1970er Jahren fand vor allem im englischen Raum eine Reihe von bedeutender Untersuchungen statt. Dies konstatiert unter anderem der im Jahre 1982 veröffentlichte Sammelband von Dieter Geulen, in dem theoretische und empirische Arbeiten aus dieser Zeit ihre Darstellung finden.

sozialphilosophischer Ansätze fußen, dominieren die empirisch untermauerten Erkenntnisse aus der Linie des genetischen Strukturalismus, die im Dienste der sozialen Kognition stehen, erheblich. Einer der wichtigsten Gründe dafür ist vermutlich in dem frühen Tod Meads im Jahre 1931 zu suchen, mit dem auch sein Wirken beendet wurde. Selbst seine Hauptschrift „Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus“ wurde nicht von ihm selbst veröffentlicht, sondern von seinem Schüler Charles Morris (1901-1979), welcher das Werk auf der Grundlage von Studentenmitschriften verfasst und herausgegeben hat. So werden die Ideen Meads dem breiten Publikum erst nach seinem Tod zugänglich, was sich sicherlich hemmend auf die Weiterentwicklung seiner Grundideen ausgewirkt haben muss. Anzunehmen ist, dass die große Resonanz der Arbeit Piagets auch auf die verwendete Begrifflichkeit zurückzuführen ist. Wie unten festzustellen sein wird, spricht Mead nicht direkt von Perspektivenübernahme, sondern von Rollenübernahme. Piaget hingegen fokussiert in seinen Versuchsanordnungen ganz konkret die Fähigkeit zur räumlichen Perspektivenübernahme. Im Ergebnis findet Piagets Forschung eine Vielzahl von Anhängern, welche seinen Ansatz auch über die Grenzen der Entwicklungspsychologie hinaus bekannt und bedeutsam machen. Diese Entwicklung belegen unter anderem Arbeiten von Lawrence Kohlberg, John H. Flavell und Robert Selman, die weiter unten eine detaillierte Darstellung erfahren. Es wird gezeigt, dass die genannten Wissenschaftler die bedeutende Rolle des Konstrukts der Perspektivenübernahme im Prozess des Erwerbs von sozialen Kompetenzen in einem je differenzierten Kontext erforschen und bestätigen. So wird Perspektivenübernahme von Kohlberg als Bedingung der Moralentwicklung, von Flavell als soziale Denkart und von Selman als Form des sozialen Verstehens betrachtet. Diese Zusammenhänge können als Gerüst der vorliegenden Dissertation betrachtet werden, welches den hier relevanten Schwerpunkt der Förderung der Perspektivenübernahme, mit dem Ziel, eine positive Auswirkung auf das soziale Verhalten auszuüben, stützt.

Trotz des großen Bekanntheitsgrades der Forschungslinie um Piaget verlieren auch Meads Ideen nicht an Aktualität. Die Bedeutung seiner Arbeit im Hinblick auf das Konstrukt der Perspektivenübernahme ist enorm und wird immer wieder betont,⁵⁴² insbesondere wenn es um die Bedeutung der Perspektivenübernahme für den Aufbau von sozialen Beziehungen geht. Wie später zu belegen ist, baut Meads Theorie des symbolischen Interaktionismus⁵⁴³ auf der Annahme auf, dass soziale Beziehungen nur dann

⁵⁴² Ich verzichte an dieser Stelle auf explizite Quellennachweise, in welchen die Betonung Meads Arbeit zu finden ist. In sämtlichen Schriften, die sich mit der wissenschaftlichen Einordnung des Konstrukts der Perspektivenübernahme beschäftigen, wird die Bedeutung Meads hervorgehoben.

⁵⁴³ Die Theorie des symbolischen Interaktionismus von George Herbert Mead ist eine Handlungs-, Interaktions- und eine Kommunikationstheorie. In den theoretischen Ausführungen Meads verschränken sich die

zustände kommen, wenn Menschen in der Lage sind, eine Fremdenperspektive einzunehmen und sich selbst aus der Fremdenperspektive zu betrachten. Dieser Aspekt ist auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit von zentraler Bedeutung, geht es hier doch vordergründig darum, das soziale Verhalten von Kindern durch Perspektivenübernahme zu fördern. Um diese Zusammenhänge zu verdeutlichen, soll nun im Folgenden eine Darstellung der zwei Forschungszweige unternommen werden, die das inhaltliche Verständnis und die begriffliche Determinierung des Konstrukts der Perspektivenübernahme in entscheidender Weise bestimmen. Dazu sollen Forschungsbefunde, theoretische Erklärungsansätze, wissenschaftliche Positionen und fachspezifische Zugriffe unterschiedlicher Wissenschaftler im Hinblick auf Perspektivenübernahme zusammengetragen und in einen übergeordneten Zusammenhang gebracht werden. Dabei wird der Anspruch einer chronologischen Darstellung der wissenschaftlichen Bewegungen zu der Thematik der Perspektivenübernahme zugunsten einer prozesshaften Abbildung von einschlägigen Einsichten, die mit dem Schwerpunkt dieser Dissertation in Verbindung stehen, aufgegeben. Dadurch, dass sich die Entwicklung der Forschung um Perspektivenübernahme im deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum unterschiedlich schnell vollzog, ist es schwierig, eine korrekte zeitliche Abfolge einzuhalten, denn die angloamerikanische Forschung war mit ihren Erkenntnissen auf dem Gebiet der sozialen Kognition oft schon weiter als die deutsche. Auch ist es nicht möglich, im Detail auf die vielfältigen fachübergreifenden Zusammenhänge der Perspektivenübernahme einzugehen. Dies soll exemplarisch im Kontext lernpsychologischer Zugriffe erfolgen, in welchen Perspektivenübernahme als Dimension sozialer Kompetenz betrachtet wird.⁵⁴⁴

6.1 Perspektivenübernahme im Kontext sozialphilosophischer Ansätze. George Herbert Mead – Perspektivenübernahme gleich Rollenübernahme

Als Vertreter des amerikanischen Pragmatismus⁵⁴⁵ entwickelt Mead eine besondere Richtung davon, die Sozialpsychologie. Im Rahmen dieses wissenschaftlichen Zweiges beschäftigt ihn die Frage nach dem Verhalten, Handeln und Kommunizieren eines Individuums. Er versucht herauszufinden, welche Umstände, Voraussetzungen und Bedingungen diese menschlichen Konventionen bedingen und inwiefern sie sich auf den Pro-

Aspekte der Handlung, Kommunikation und Interaktion miteinander und bilden auf der Basis des dialektischen Zusammenhangs die Grundlage der Theorie des symbolischen Interaktionismus. So verwende ich im Folgenden alle drei Bezeichnungen: Interaktions-, Handlungs- und Kommunikationstheorie.

⁵⁴⁴ Siehe dazu Abschnitt 5.4.

⁵⁴⁵ Unter amerikanischem Pragmatismus wird eine philosophische Richtung verstanden, die „...Prozesse des Handelns zum Ausgangspunkt ihrer Abstraktion macht.“ Siehe: Wenzel, H.: George Herbert Mead zur Einführung. Hamburg 1990, S. 7.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

zess der menschlichen Identitätsbildung auswirken. Eingebettet in diese komplexen Zusammenhänge trägt das Konstrukt der Perspektivenübernahme, im Hinblick auf die Identitätsbildung, eine entscheidende Funktion. Um diese Funktion nachzuvollziehen, soll im Folgenden auf Ausschnitte der Interaktions-, Handlungs- und Kommunikationstheorie Meads Bezug genommen werden.

Den Kern der Theorie von George Herbert Mead bildet die Annahme, das Verhalten eines Individuums resultiere aus der Übernahme der Rolle des Gegenübers,⁵⁴⁶ worauf die Interaktion, Handlung und Kommunikation des Individuums aufbaut. Diesen Prozess beschreibt Geulen folgendermaßen:

„Mead geht von einer Analyse kommunikativer Akte aus und findet, daß menschliche Kommunikation, im Unterschied zur bloßen Reaktion [...] auf Symbolen mit einer von beiden Partnern geteilten Bedeutung beruht. Dies ist dadurch zu erklären, daß der Sprecher gleichzeitig Hörer seiner eigenen Äußerung ist und diese daher auf ihn ebenso wirkt wie auf den Partner; der Sprecher nimmt sozusagen die „Rolle“ des Hörers ein. [...] Die von [Mead] als „taking the attitude bzw. role of other“ bezeichnete Operation ist Grundlage seiner Theorie der Interaktion; sie erklärt, daß wir die Sichtweise und Erwartungen anderer antizipieren, Erwartungen an ihr Verhalten hegen und außerdem annehmen, daß die anderen sich ihrerseits genauso an uns orientieren. [...] Wir können nicht nur die Perspektive konkreter anderer, sondern die der Gruppe als Ganzer einnehmen...“⁵⁴⁷

Diese kurze Beschreibung beinhaltet die Quintessenz der gesamten Arbeit George Herbert Meads bezogen auf Perspektivenübernahme. Sie macht die Zusammenhänge, die aus der Vernetzung der Begriffe Perspektivenübernahme, Kommunikation, Interaktion, Handlung, Identität deutlich und erklärt, warum Meads Theorie des symbolischen Interaktionismus zugleich eine Handlungs-, Interaktions- und Kommunikationstheorie ist. Die Aspekte der Handlung, Kommunikation und Interaktion können bei Mead nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, da sie aufeinander Bezug nehmen und sich gegenseitig bedingen. Und da am Ausgangspunkt dieser verschränkten Betrachtungen die Frage nach der Identität des Menschen steht, hat Identität in der begrifflichen Vernetzung eine übergeordnete Position.⁵⁴⁸ Wie ist das zu erklären?

⁵⁴⁶ Gleich vorweg soll an dieser Stelle auf das verbreitete Verständnis der Perspektivenübernahme als Rollenübernahme hingewiesen werden, was jedoch lediglich auf eine Übersetzungsproblematik zurückzuführen ist, die das gesamte Werk Meads betrifft. So wurden die Ausdrücke „taking the attitude of the other“ und „taking the Role of other“ mit Rollenübernahme übersetzt, was an sich nicht korrekt ist, denn die Rezeption des Gesamtwerkes von Mead impliziert unter diesen Begriffsverwendungen „Perspektivenübernahme“. Informationen zur Übersetzungsproblematik in Meads Werken entnehme: Jorissen, B. / Zirfas, J. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden 2010, S. 91 ff. Hier finden sich auch erklärende Ausführungen zu problematischen Übersetzungen der Ausdrücke „self“, „I“, „Me“, „Selfidentiti“. Ausführungen zur Kritik an der deutschen Übersetzung von Meads Arbeit entnehme auch: Kenngott, E.-M. 2012, S. 45-46, Fußnote.

⁵⁴⁷ Geulen, D.: Zu diesem Band. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 15.

⁵⁴⁸ Mit der Identität einzelner Individuen in der Gesellschaft beschäftigt sich Mead in mehreren Schriften. In seinem Aufsatz „Social Psychology as Counterpart to Physiological Psychology“ von 1909 „setzt er Akzente, die er in seinen darauf folgenden Arbeiten zum inhaltlichen Schwerpunkt ausformuliert.“ Vgl. Wenzel, H. 1990, S. 48. Insbesondere ist in diesem Zusammenhang der 1913 veröffentlichte Aufsatz „Die soziale Identität“ zu erwähnen, in dem sich Mead ausgehend davon, dass Identität ein Objekt ist, mit der Frage nach ihrer Entfaltung beschäftigt. Siehe: Mead, G.-H.: Die soziale Identität. In: Joas, H. (Hrsg.): George H. Mead. Gesammelte Aufsätze. Bd. 1, Frankfurt am Main 1987, S. 241-249.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

Bezogen auf die Entwicklung der menschlichen Identität ist laut Mead nichts von Natur aus gegeben. Als Produkt des sozialen Miteinanders entfaltet sich Identität im Rahmen von sozialen Interaktionen mit einzelnen Personen oder mit einer Gruppe. Dies jedoch nur dann, wenn sich jemand „selbst zu einem Objekt werden kann“.⁵⁴⁹ „Sich selbst zum Objekt werden“ ist jedoch nur möglich, wenn man in der Lage ist, den Blick auf sich selbst aus der Position anderer zu richten.

„...Er wird sich selbst nur zum Objekt, indem er die Haltungen anderer Individuen gegenüber sich selbst innerhalb einer gesellschaftlichen Umwelt oder eines Erfahrungs- und Verhaltenskontextes einnimmt, in den er ebenso wie die anderen eingeschaltet ist.“⁵⁵⁰

Mead zeichnet zwei Phasen der Entfaltung der menschlichen Identität beim Kind nach. Diese nennt er „Play“ und „Game“. In der ersten Phase, der Phase „Play“ nimmt das Kind die Rolle wichtiger Bezugspersonen ein, z. B. die Rolle der Mutter oder des Vaters. Mead nennt diese Personen „Signifikante Andere“. In einem Spiel ahmt das Kind z. B. die Mutter nach und übernimmt so ihre Perspektive. Gleichzeitig aber reagiert es aus der Perspektive der Mutter auf sich selbst. In einer Schlafenssituation z. B. spielt es die Mutter und sagt sich selbst, dass Schlafenszeit ist. Das Kind wird so über die Perspektive der Mutter sich seiner selbst bewusst, wodurch die Entfaltung der Identität beginnt.⁵⁵¹ In der zweiten Phase, der Phase des „Game“, nimmt das Kind nicht nur die Perspektive einer Person, sondern gleichzeitig mehrerer Personen ein. Im Mittelpunkt stehen hier Handlungen mehrerer Personen, die nach bestimmten Regeln ablaufen, z. B. ein Fußballspiel, oder ein anderes regelbedingtes Spiel. Mead nennt diese Personen „generalisierte Andere“. Im Umgang mit generalisierten Anderen lernt das Kind, dass das Leben in einer Gemeinschaft und in der Gesellschaft im Allgemeinen regelgeleitet ist und bestimmten Normen und Werten unterliegt, gleichzeitig lernt es, sich an diesen Regeln zu orientieren. Erst durch die Übernahme der Perspektiven generalisierter Anderer ist das Kind in der Lage, „sich selbst zum Objekt zu werden“, was, wie bereits erwähnt, eine Voraussetzung für die Identitätsentwicklung ist.⁵⁵²

Eine weitere unabdingbare Voraussetzung für die Identitätsfindung ist die Sprache bzw. die Kommunikation, die ebenfalls etwas mit Perspektivenübernahme zu tun hat. Mead identifiziert eine Besonderheit der Lautsprache, die darin besteht, dass der Sprecher beim Artikulieren sich selbst hört, was nach Mead dazu führt, dass die Kommunikation

⁵⁴⁹ Mead, G.-H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main 1998, S. 180.

⁵⁵⁰ Mead, G.-H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main 1998, S. 180. Zitiert nach Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden 2012, S. 46.

⁵⁵¹ Vgl. Gertenbach, L. u. a.: Soziologische Theorien. Paderborn 2009, S. 48 ff.

⁵⁵² Vgl. Gertenbach, L. u. a.: Soziologische Theorien. Paderborn 2009, S. 48 ff.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

mit den Anderen gleichzeitig auch eine Kommunikation mit sich selbst ist. Durch das Sprechen mit den Anderen nimmt man sich selbst aus deren Perspektive wahr.

„Ein Mensch lernt eine neue Sprache und erhält dadurch, wie wir sagen, eine neue Seele. Er versetzt sich in die Haltung jener, die diese Sprache verwenden. Er kann die Literatur nicht lesen, nicht mit den Mitgliedern dieser Gemeinschaft sprechen, ohne ihre spezifische Haltung einzunehmen. In diesem Sinn wird er zu einem anderen Menschen.“⁵⁵³

Laut Mead zählt Kommunikation zu den „sozialen Instinkten“, „...genau definierte Handlungsbestrebung[en], die durch Reize eines artgleichen Individuums ausgelöst [werden]“.⁵⁵⁴ Als Instinkt wird Kommunikation durch Reize des Gegenübers erzeugt, wodurch man sich in eine Interaktion begibt. Denn durch den unbewussten, reflexartigen Einsatz von sozialen Instinkten werden laut Mead sowohl Einzelne als auch Gruppen in eine Interaktion geradezu getrieben, welche jedoch ohne Perspektivenübernahme nicht stattfinden kann. Im Kontext der Kommunikation sind für die Perspektivenübernahme „Signifikante Symbole“ verantwortlich, „vokale Gesten“, die für die Interaktionspartner die gleiche Bedeutung haben. Das signifikante Symbol ist also eine „vokale Geste“, die in ihrer Anwendung sowohl an sich selbst als auch an die Anderen gerichtet ist, weil sie in den Anderen die gleiche Reaktion hervorruft, wie auch in sich selbst.⁵⁵⁵ In solchen Situationen nimmt der Mensch eine Haltung ein, von der er glaubt, dass die Anderen diese auch einnehmen. Damit wird dem Gegenüber die Bedeutung der gemeinsamen Situation angezeigt, aber auch gleichzeitig die Bereitschaft, sich dieser Situation anzupassen. Die Anpassung geschieht über die Verwendung des „signifikanten Symbols“ an sich, was laut Mead immer absichtlich erfolgt und auf die zu erwartende Reaktion des Gegenübers abzielt. Da bei der Anwendung des „signifikanten Symbols“ immer die Reaktion erwartet wird, die man auch selbst zeigen würde, ist die Kommunikation immer auch an sich selbst gerichtet.

„Wir müssen uns selbst gegenüber nicht nur das Objekt anzeigen, sondern auch die Bereitschaft, auf bestimmte Weise auf das Objekt zu reagieren. Diese Anzeige muss in der Haltung oder in der Rolle des anderen Individuums vorgenommen werden, dem sie übermittelt wird oder werden könnte. [...] Erst durch die Fähigkeit, zur gleichen Zeit man selbst und ein anderer zu sein, wird das Symbol signifikant oder bedeutungsvoll.“⁵⁵⁶

Durch die Übernahme der Perspektive des Gegenübers tritt das Individuum also in eine Distanz zu sich selbst und gewinnt somit den nötigen Abstand, um sich selbst als Objekt zu betrachten und ist damit in der Lage, sich „Selbst“, sich also der eigenen Identität

⁵⁵³ Mead, G.-H. 1973. Zitiert nach: Gertenbach, L. u. a.: Soziologische Theorien. Paderborn 2009, S. 51.

⁵⁵⁴ Mead, G.-H.: Sozialpsychologie als Gegenstück der physiologischen Psychologie. In: Joas, H. (Hrsg.): George H. Mead. Gesammelte Aufsätze. Bd. 1, Frankfurt am Main 1987, S. 203.

⁵⁵⁵ Vgl. Mead, G.-H.: Eine behavioristische Erklärung des signifikanten Symbols. In: Joas, H. (Hrsg.): George H. Mead. Gesammelte Aufsätze. Bd. 1, Frankfurt am Main 1987, S. 296-297.

⁵⁵⁶ Mead, G.-H.: Eine behavioristische Erklärung des signifikanten Symbols. In: Joas, H. (Hrsg.): George H. Mead. Gesammelte Aufsätze. Bd. 1, Frankfurt am Main 1987, S. 295.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

bewusst zu werden.⁵⁵⁷ Sprache als sozialer Instinkt ist in diesem Prozess jener Teil, der auf die Interaktion abzielt. Denn

„Sprache symbolisiert nicht einfach Situationen oder Objekte, die schon vorher gegeben sind; sie macht die Existenz oder das Auftreten dieser Situationen oder Objekte erst möglich...“⁵⁵⁸

Betrachtet man die Darlegungen der Theorie Meads genauer, so lässt sich feststellen, dass der Prozess der eigenen Identitätsfindung schon an sich ein sozialer Prozess ist, da er nur gemeinsam mit Anderen vonstattengehen kann. Nach Mead sind die persönliche Identitätsbildung und die allgemeine gesellschaftliche Entwicklung eng aneinandergekoppelt.

„[Jede Identität], die für sich selbst Objekt werden kann, ist im Grunde eine gesellschaftliche Struktur und erwächst aus der gesellschaftlichen Erfahrung. [...] Wir [können] uns eine absolut solitäre Identität vorstellen, nicht aber eine Identität, die außerhalb der gesellschaftlichen Erfahrung erwächst.“⁵⁵⁹

Demnach bedarf es immer Anderer, um zu der eigenen Identität zu gelangen. Die Existenz anderer Individuen und der interaktive Kontakt zu ihnen, der durch Perspektivenübernahme ausgelöst wird, stellen sich somit als fundamentale Bedingungen der Identitätsentwicklung dar, denn laut Mead wird man sich nur in einer Beziehung zu anderen Mitgliedern einer Gemeinschaft der eigenen Identität bewusst.⁵⁶⁰ Die eigene Identität als Ausdruck der individuellen Persönlichkeit ist wiederum als Produkt und als Bedingung gesellschaftlicher Prozesse gleichzeitig zu betrachten. Diese Schlussfolgerung untermauert Mead in einer in sich geschlossenen Gedankenmatrix folgendermaßen:

„Die Tatsache, daß sich jede Identität durch den oder im Hinblick auf den gesellschaftlichen Prozess bildet und sein individueller Ausdruck ist – oder vielleicht Ausdruck der für sie typischen organisierten Verhaltensweisen, die sich in ihren jeweiligen Strukturen erfaßt -, ist sehr leicht mit der Tatsache zu vereinbaren, daß jede einzelne Identität ihre eigene spezifische Individualität, ihre eigenen einzigartigen Merkmale hat, weil jede einzelne Identität innerhalb dieses Prozesses, während sie seine organisierten Verhaltensstrukturen spiegelt, ihre eigene und einzigartige Position innerhalb seiner formt und somit in seiner organisierten Struktur einen anderen Aspekt dieses ganzen gesellschaftlichen Verhaltensmusters spiegelt als den, der sich in der organisierten Struktur irgendeiner anderen Identität innerhalb dieses Prozesses spiegelt ...“⁵⁶¹

Um nun auf den Schwerpunkt dieser Dissertation (Förderung des sozialen Verhaltens durch Perspektivenübernahme) zurückzukommen, gilt vor dem Hintergrund der beschriebenen Grundlagen der Handlungs-, Interaktions- und Kommunikationstheorie

⁵⁵⁷ Mead verwendet in seinen Arbeiten den Begriff „Self“, welcher in deutschen Übersetzungen mit „Identität“ und „Selbstbewusstsein“ gleichgesetzt wird. In dieser Arbeit halte ich es ebenso. Ausführungen zur Kritik an der deutschen Übersetzung von Meads Arbeit entnehme: Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden 2012, S. 45-46, Fußnote.

⁵⁵⁸ Mead, G.-H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main 1995, S. 117.

⁵⁵⁹ Mead, G.-H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main 1995, S. 182.

⁵⁶⁰ Vgl. Mead, G.-H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main 1995, S. 244.

⁵⁶¹ Mead, G.-H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main 1995, S. 245.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

Meads genau auf das soziale Moment innerhalb einer Interaktion hinzuschauen. Es gilt der Frage nachzugehen: Wie findet in einer Interaktion zwischen zwei oder mehreren Teilnehmern soziale Anpassung statt und welche Rolle spielt dabei Perspektivenübernahme? Um diese Frage zu beantworten, sollen nun die oben erfolgten Ausführungen im Zusammenhang mit dem Ziel dieser Arbeit betrachtet werden. Im Vordergrund steht deshalb nachfolgend die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und ihre Auswirkung auf die soziale Anpassung der Interaktionsteilnehmer untereinander.

Wie oben dargelegt, braucht es der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, damit eine Interaktion überhaupt stattfinden kann. Denn auf der Grundlage der Perspektivenübernahme findet im Rahmen der Kommunikation eine Orientierung am Gegenüber statt und zwar durch die Annahme, dass der Andere genau das erwartet, was ich an seiner Stelle selbst erwarten würde („signifikantes Symbol“), was letzten Endes zu einer sozialen Anpassung der Interaktionsteilnehmer führt. Die soziale Anpassung geschieht unmittelbar durch den Akt der Perspektivenübernahme in dem Moment, in dem die Haltung des Anderen gedanklich reflektiert wird. Da wir durch die Verwendung signifikanter Symbole alles retrospektiv auf uns selbst beziehen, findet in der Perspektivenübernahmeaktion eine beidseitige Koordination von Bedürfnissen statt, die auf beidseitiger Sozialität (bekannte Regeln, Normen, Werte) gründet. Somit zeichnet sich die Fähigkeit des Menschen, die Perspektive eines Anderen zu übernehmen als Grundbaustein menschlicher Sozialität aus. Aufgrund des Prozesses der Perspektivenübernahme, der während der Kommunikation und Interaktion stattfindet, werden sich Menschen über den Zusammenhang zwischen sprachlicher Äußerung und der Handlung bewusst. Und deswegen tritt Perspektivenübernahme als eine Dimension der menschlichen sozialen Kompetenz auf,⁵⁶² die zur sozialen Anpassung führt. Fähig zu sein, die Perspektive des anderen im Rahmen einer Interaktion zu übernehmen, bedeutet fähig zu sein, sowohl die eigenen Handlungsfolgen und -optionen als auch die der Anderen gedanklich durchzuspielen und sich für eine Option zu entscheiden, die für alle Interaktionsteilnehmer akzeptabel ist. Das Wissen um gültige Regeln, Werte und Normen unterstützt eine sozialkonforme Entscheidung.⁵⁶³ Vor diesem Hintergrund zeigt sich die Interaktion als eine komplexe Sache, die soziale Kompetenzen erfordert, wie z. B. der Perspektivenübernahme, welche Rücksicht auf die Person des Gegenübers ermöglicht. Perspektivenübernahme bildet somit das Bindeglied zwischen dem Verständnis der Handlungen Anderer und dem Ausführen der eigenen Handlungen. George Herbert Mead bringt diese Prozesse folgendermaßen auf den Punkt:

⁵⁶² Vgl. Abschnitt 6.4.

⁵⁶³ Vgl. Gertenbach, L. u. a.: Soziologische Theorien. Paderborn 2009, S. 48.

„Sich der Identität eines Anderen als einer Identität bewusst zu sein, bedeutet, dass wir seine Rolle oder die eines Anderen gespielt haben, mit dem wir ihn zu Zwecken des sozialen Umgangs identifiziert haben. [...] Wir übernehmen die Rollen Anderer uns selbst gegenüber nicht deshalb, weil wir einem bloßen Nachahmungstrieb unterliegen, sondern weil wir in Reaktion auf uns selbst nach Lage der Dinge die Einstellung einer anderen Identität annehmen als der direkt handelnden.“⁵⁶⁴

6.2 Perspektivenübernahme im Kontext entwicklungspsychologischer Ansätze

Wie im letzten Abschnitt gezeigt, gelangt George Herbert Mead zur Perspektivenübernahme über den Pfad seiner Interaktions-, Handlungs- und Kommunikationstheorie, welche sich in erster Linie mit der Identitätsfindung auseinandersetzt. Als Schlüsselement im Identitätsfindungsprozess beschreibt Mead Perspektivenübernahme als Haltung und als Bereitschaft, das Gegenüber anzuerkennen und zu akzeptieren, was gleichzeitig zu einer sozial angepassten Interaktion führt. Denn durch die Fähigkeit, eine Fremdenperspektive einzunehmen und sich selbst aus der Fremdenperspektive zu betrachten, sind Menschen in der Lage, eigene Bedürfnisse und die der Anderen zu koordinieren. Dies können Menschen, weil sie sich Verhaltensmuster mit gegenseitiger Bedeutung teilen. In diesem Zusammenhang zeigt sich Perspektivenübernahme bei Mead als übergeordnetes Element im Beziehungsgefüge Kommunikation, Identität, Interaktion und Handlung. Eingebettet in kommunikative Handlungssituationen offenbart sich Perspektivenübernahme als kommunikationsbegleitender Prozess und somit als Ausgangspunkt sozialer Interaktionen mit anderen. Durch die Charakterisierung der Perspektivenübernahme als zwischenmenschliches Orientierungselement erhebt Mead Perspektivenübernahme zu einer Größe, die als Kern des sozialen Handelns verstanden werden kann. Die Meadsche Betrachtung der Perspektivenübernahme, die im kontextualen Rahmen der Sozialphilosophie erfolgt, unterscheidet sich jedoch wesentlich von den Betrachtungen Jean Piagets. Dem Verständnis der Perspektivenübernahme als Bedingung erfolgreicher sozialer Interaktionen mit Anderen setzt er im Rahmen seines „Dezentrierungskonzeptes“ eine Auffassung entgegen, die Perspektivenübernahme als Produkt individueller kognitiver Entwicklung einstuft.⁵⁶⁵

⁵⁶⁴ Mead, G.-H.: Eine behavioristische Erklärung des signifikanten Symbols. In: Joas, H. (Hrsg.): George H. Mead. Gesammelte Aufsätze. Bd. 1, Frankfurt am Main 1987, S. 245-246.

⁵⁶⁵ In den Auffassungen Meads und Piagets zum Gegenstand der Perspektivenübernahme bestehen durchaus auch Gemeinsamkeiten, die weiter unten, in dem Abschnitt 6.3 zur Sprache kommen.

6.2.1 Jean Piaget – Perspektivenübernahme als kognitives Konstrukt

Auf der Grundlage vielfältiger experimenteller Untersuchungen determiniert Jean Piaget Perspektivenübernahme als eine kognitive Größe und liefert damit eine Plattform für weitere wissenschaftliche Suchbewegungen zum Schwerpunkt der Perspektivenübernahme im Sinne einer sozialen Kognition. Piagets Erkenntnisse auf diesem Gebiet avancierten zu Inhalten, die über Fachgrenzen der kognitiven Psychologie hinaus auch in anderen Bereichen relevant wurden, wie z. B. in der Erziehungs- und Lernpsychologie, der Verhaltenspsychologie, der Pädagogik oder auch in den unterschiedlichen Bereichen der Soziologie. Dementsprechend finden sich bedeutende Beiträge zur der Arbeit Piagets quer über diverse Fachgebiete hinweg. Die folgende Darstellung erhebt deshalb keinen Anspruch auf Vollständigkeit, dient lediglich zur Verortung des Konstrukts der Perspektivenübernahme und zur Aufspürung seiner wissenschaftlichen Wurzeln im Bereich der sozialen Kognition.

Nachdem Piaget durch intensive Untersuchungen und zahlreiche Experimente seine Theorie der kognitiven Entwicklung erarbeitet, wächst das Interesse der Wissenschaftler an diesem Bereich zunehmend. Eine besondere Beachtung findet das von Piaget entdeckte Phänomen des „kognitiven Egozentrismus“. Damit ist unter anderem die Unfähigkeit eines Kindes gemeint, Perspektiven anderer wahrzunehmen.

„[Das Kind] hat seine Ansicht und hält seine Ansicht für die einzig mögliche und somit auch für die einzig richtige Ansicht. [...] Es ist unfähig, sich die Sichtweise anderer zu eigen zu machen. [Es ist unfähig], sich eine Szene aus der Sicht eines anderen vorzustellen“.⁵⁶⁶

Im Rahmen seiner Theorie⁵⁶⁷ widmet sich Piaget auch Studien zur Überwindung des „Egozentrismus“. In diesem Zusammenhang wird von ihm der Begriff der „Dezentrierung“ eingeführt, womit er zu der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gelangt. Die Dezentrierung bezeichnet den umgekehrten Fall von Egozentrismus. Denn hier geht es um die Fähigkeit, die eigene Sichtweise zu überschreiten, Standpunkte anderer einzunehmen und diese aus deren Sicht zu betrachten und zu bewerten.⁵⁶⁸ Ganz konkret versucht Piaget in seinen Studien herauszufinden, auf welcher Stufe der kognitiven Entwicklung das Kind zu Dezentrierungsleistungen fähig ist. Also, ab wann es dazu in der Lage ist, von sich selbst abzusehen und zu begreifen, dass außer der eigenen Perspektive noch andere möglich sind und dass die anderen Perspektiven von der eigenen verschieden sind. Dazu entwickelt Piaget eine Versuchsanordnung, die unter

⁵⁶⁶ <http://www.uni-due.de/edit/lp/kognitiv/piaget.htm> / Zugriff am 18.02.2012.

⁵⁶⁷ Auf eine ausführliche Darstellung der Theorie der kognitiven Entwicklung von Piaget wird an dieser Stelle verzichtet. Detaillierte Informationen dazu entnehme: Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart 1983. Siehe auch: <http://www.uni-due.de/edit/lp/kognitiv/piaget.htm> / Zugriff am 18.02.2012.

⁵⁶⁸ Vgl. Kohler, R.: Piaget und die Pädagogik. Eine historiographische Analyse. Bad Heilbrunn 2009, S. 186.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

dem Namen „3-Berge-Versuch“ bekannt ist. Mit dieser Versuchsanordnung, bei der es, kurz beschrieben, darum geht, dass Kinder zwischen 5 – 11 Jahren die Sicht einer Puppe auf ein dreidimensionales Modell einer Gebirgslandschaft bestimmen sollen,⁵⁶⁹ versucht Piaget herauszufinden, ab welchem Alter Kinder dazu fähig sind, gedanklich die Perspektive eines anderen zu erschließen. Über eine Analyse der Fehler, die er in einen Zusammenhang mit dem Lebensalter der Probanden setzt, gelangt er zu Aussagen über die kindliche Entwicklung der räumlichen Perspektivenübernahme, die er zu einem Vierstufenmodell zusammenfasst:

„Auf der ersten Stufe erkennt das Kind nicht, daß ein Betrachter aus einer anderen räumlichen Position überhaupt eine andere Perspektive als das Kind selbst hat (reiner Egozentrismus). Auf der nächsten Stufe erkennt das Kind zwar die Unterschiedlichkeit der Perspektiven, aber es ist in seiner eigenen Perspektive noch so stark verankert, daß es die eines anderen Menschen nicht exakt erschließen kann. Auf der dritten Stufe erkennt das Kind nicht nur die Unterschiedlichkeit der Perspektiven, es ist auch weniger stark in seiner eigenen verankert. Es fehlt jedoch noch die kognitive Fähigkeit, die Ansicht eines anderen exakt zu erschließen. Auf der letzten Stufe kann das Kind die Sichtweise eines anderen sowohl erkennen als auch beschreiben.“⁵⁷⁰

Diese Festlegungen markieren eine Wende nicht nur im Bereich der kognitiven Psychologie, sondern auch in der Sozialisationsforschung, welche mit einer starken Orientierung an der Arbeit Piagets einhergeht. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wird nun zum Maßstab der gesamten kindlichen kognitiven Entwicklung. Mehr noch, Perspektivenübernahme wird zum grundlegenden Konstrukt bei der Erforschung der kindlichen Sozialentwicklung. So wurden in Analogie zu dem „3-Berge-Experiment“ zahlreiche Verfahren entwickelt, welche die Fähigkeit, Perspektiven Anderer auf der räumlich-visuellen Ebene zu unterscheiden, zum Schwerpunkt haben. In ihrem Beitrag „Probleme der Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten – analysiert am Beispiel der Perspektivenübernahme und der verbalen Kommunikation“ untersucht Renate Valtin eine Reihe von Instrumenten zur Erfassung der Perspektivenübernahme und gibt einen Überblick über Untersuchungsverfahren, die als Analogien zum „Drei-Berge-Experiment“ von Jean Piaget betrachtet werden können.⁵⁷¹ Valtin stellt nicht nur die Unterschiede der einzelnen Instrumente vor, sondern zeigt auch, dass die Ergebnisse in Bezug auf die Fähigkeit zur

⁵⁶⁹ Eine genaue Beschreibung dieses Experiments entnehme: Piaget, J.: Das In-Beziehung-Setzen der Perspektiven. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 75-85.

⁵⁷⁰ Diese vier Stufen werden in der wissenschaftlichen Literatur je nach Autor unterschiedlich genannt. Z. B. auch sensomotorische Phase, präoperationale Phase, Phase der konkreten Operation, Phase der formalen Operation. Vgl. <http://www.lern-psychologie.de/kognitiv/piaget.htm> / Zugriff am 05.05.2019. Um Festlegungen zu entgehen, erfolgte eine Beschreibung der einzelnen Phasen, ohne diese zu benennen. Siehe dazu: Coie, J. D. / Costanzo, P. R. / Farnhill, D.: Spezifische Entwicklungsschritte der räumlichen Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 87. Eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Phasen entnehme: <http://www.lern-psychologie.de/kognitiv/piaget.htm> / Zugriff am 05.05.2019.

⁵⁷¹ Dazu zählen unter anderem die Verfahren von Fishbein et al. (1972), Coie et al. (1973), Pufall u. Shaw (1973), Hoy (1974), Borke (1975), Cox (1975), Salats u. Flavell (1976), Liben (1978), um nur einige zu nennen. Vgl. Valtin, R.: Probleme der Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten – analysiert am Beispiel der Perspektivenübernahme und der verbalen Kommunikation. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 272-297.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

Perspektivenübernahme immer in einer Abhängigkeit zum jeweiligen Untersuchungsinstrument stehen. Sie arbeitet z. B. Faktoren heraus, welche den Prozess der Perspektivenübernahme bei den Untersuchungen erleichtern.⁵⁷² In diesem Zusammenhang werden gleichzeitig Defizite der Forschungslinie des genetischen Strukturalismus deutlich. So können je nach Aufgabenvariation in den Untersuchungen auch deutlich jüngere Kinder, als es bei Piaget der Fall war, in die Lage versetzt werden, Leistungen zu erbringen, die als Perspektivenübernahme gewertet werden können. Die Kopplung der Perspektivenübernahmefähigkeit an festgelegte kognitive Entwicklungsstufen ist somit umstritten.⁵⁷³ Durch kritische Äußerungen von Wissenschaftlern in Bezug auf Bedingungen, unter welchen Perspektivenübernahme bei zum Teil noch Kleinkindern untersucht wurde,⁵⁷⁴ zeigte sich deutlich, dass der „Drei-Berge-Versuch“ und auch ähnliche Experimente⁵⁷⁵ aus dem Untersuchungsfeld der kognitiven Entwicklung, die unter Laborbedingungen durchgeführt wurden, der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme nicht gerecht wurden. Experimente solcher Art reduzierten Perspektivenübernahme auf eine rein kognitive Größe, die man nun zu messen, zu strukturieren und zu operationalisieren versuchte.⁵⁷⁶

Das Skalieren und Einstufen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme entwickelte sich zu einem wissenschaftlichen Trend, der auch von Piagets Nachfolgern weitergeführt wurde. Als ein herausragendes Beispiel dafür ist das Stufenmodell der moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg (1927-1987) zu betrachten, welches als Erweiterung der Theorie der kognitiven Entwicklung von Piaget entworfen und in einem engen, rein kognitiv ausgerichteten Schema gehalten wurde.⁵⁷⁷ Wie Eva-Maria Kenngott treffend bemerkt, hat die Ausrichtung der Perspektivenübernahme im Sinne der sozialen Kognition nicht nur Auswirkungen auf die wissenschaftliche Zuordnung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, sondern auch entscheidende Folgen für die begriffliche Entwicklung des Konstrukts:

⁵⁷² Vgl. Valtin, R.: Probleme der Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten – analysiert am Beispiel der Perspektivenübernahme und der verbalen Kommunikation. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 272-297. Siehe auch: Edelstein, W. / Keller, M.: Perspektivität und Interpretation. Beiträge zu Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt am Main 1982, S. 10. Die Darstellung der kritischen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Instrumenten zur Erfassung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme entnehme Kapitel 7.

⁵⁷³ Siehe dazu Kapitel 7.

⁵⁷⁴ Mehr zu Kritik in Bezug auf empirische Untersuchungen zur Perspektivenübernahme entnehme Kapitel 7.

⁵⁷⁵ Vgl. Valtin, R.: Probleme der Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten – analysiert am Beispiel der Perspektivenübernahme und der verbalen Kommunikation. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 272 ff. Siehe auch: Edelstein, W. / Keller, M.: Perspektivität und Interpretation. Beiträge zu Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt am Main 1982.

⁵⁷⁶ In Referenz auf Valtins Schlussfolgerungen kommt auch Kenngott zum selben Konsens. Vgl. Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralpädagogik. Wiesbaden 2012, S. 26.

⁵⁷⁷ Detaillierte Informationen dazu entnehme Abschnitt 6.2.2.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

„Es bedeutet nicht allein, dass die Grenzen zur Erkenntnistheorie verwischt wurden, sondern auch, dass die Forschung zur Perspektivenübernahme sich ihren eigenen Boden entzog, und zwar, die Interaktion zwischen Menschen. Der Begriff selbst verlor die interaktionistische Verankerung.“⁵⁷⁸

Allgemein betrachtet sind kritische Bemerkungen im Hinblick auf die Betonung des kognitivistischen Moments im Konstrukt der Perspektivenübernahme gerechtfertigt, wobei dies von Piaget nicht ausschließlich intendiert war. Im Gegenteil, Interaktionen nehmen in Piagets Theorie eine besondere Stellung ein, insofern, als diese am Ausgangspunkt seiner Untersuchungen zur Dezentrierung stehen. James Youniss kritisiert Wissenschaftler, die das interaktionistische Moment in Piagets Arbeit nicht erkannt haben. Seiner Meinung nach beruht das Fehlurteil der Errungenschaften Piagets zum einen auf der falschen Auffassung seiner Ausführungen und zum anderen auf der nur partiellen Befassung mit seinem Werk, und zwar ausschließlich mit den Strukturtheorien.⁵⁷⁹ So ist für James Youniss der Begriff Dezentrierung nicht „...als unmittelbarer Sprung aus dem Selbst heraus in den Geisteszustand eines anderen [aufzufassen]. Sie bedeutet, eine andere als die zuerst eingenommene Sichtweise aufnehmen zu können, weil die Subjekt-Objekt-Interaktionen solchen Wechsel erfordern.“⁵⁸⁰ Dieses Verständnis von Dezentrierung belegt, dass der eigentliche Untersuchungsschwerpunkt Piagets soziale Beziehungen von Kindern im Rahmen sozialer Interaktionen sind, wobei die Dezentrierungsfähigkeit, also die Fähigkeit, Perspektiven anderer zu übernehmen, von Piaget als Voraussetzung für soziale Interaktionsprozesse auf der Basis moralischer Grundsätze untersucht wurde.⁵⁸¹ Wie spielt das ineinander?

Piaget geht davon aus, dass sich soziale Beziehungen zwischen Gleichaltrigen nur auf der Basis der Reziprozität, also auf der Basis des „wechselseitigen Aufeinanderwirkens“ entwickeln und dass nur auf dieser Basis Kinder zu autonomen moralischen Gesellschaftsmitgliedern heranwachsen können. Grundlegend für Reziprozität und infolgedes-

⁵⁷⁸ Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralpädagogik. Wiesbaden 2012, S. 26.

⁵⁷⁹ Vgl. Youniss, J., in: Krappmann, L. / Oswald, H. (Hrsg.): James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main 1994, S. 179 ff. Youniss stellt die kritische Auseinandersetzung von Sampson 1981 mit Piagets kognitiver Psychologie in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen. In dieser behauptet Sampson unter anderem, dass Piaget eine „individualistische Reduktion“ vertritt, in der Objekte als das „Produkt mentaler Operationen des Individuums“ betrachtet werden. Menschen werden von „ihren objektiven Wurzeln in der sozialen und historischen Praxis“ und von dem „wirksamen Handeln“ abgetrennt. Youniss hält diese Kritik für die „krasseste Fehldarstellung der Position Piagets“, da sie nicht nur „Halbwahrheiten“ verbreitet, sondern auch gerade „die Auffassung darstellt, die Piaget bekämpfen wollte.“

⁵⁸⁰ Youniss, J., in: Krappmann, L. / Oswald, H. (Hrsg.): James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main 1994, S. 181.

⁵⁸¹ Vgl. Youniss, J., in: Krappmann, L. / Oswald, H. (Hrsg.): James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main 1994, S. 152.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

sen für Moralität sind soziale Interaktionen. Denn nur im interaktiven Rahmen sind reziproke Handlungen möglich.⁵⁸² Als Voraussetzung für reziproke Aktivitäten wiederum betrachtet Piaget die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. „Was uns hier für die Gegenseitigkeit charakteristisch zu sein scheint, ist die Fähigkeit, sich in die Sichtweisen des anderen zu versetzen“, so Piaget.⁵⁸³ Was das reziproke Handeln angeht, so besteht die Funktion der Perspektivenübernahme in diesem Prozess darin, das Entschlüsseln der gegenseitigen Bedürfnisse zu leisten, was die Interaktionspartner dazu verpflichtet, in gegenseitigem Sinne moralisch zu handeln. Neben der Perspektivenübernahme aber bestimmt Piaget noch eine weitere Voraussetzung für die Reziprozität, nämlich die Gleichheit. Gleichheit ist für Piaget unter Gleichaltrigen gegeben bzw. unter Heranwachsenden, die im Hinblick auf das Bestimmungsvorrecht gleichgestellt sind. In einer Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern z. B. ist diese Gleichheit nicht gegeben, da die Erwachsenen hier das unilaterale Bestimmungsvorrecht haben.⁵⁸⁴

Die Thematik der reziproken Handlungen unter Gleichaltrigen, also der Handlungen, die auf gegenseitiger Achtung fußen, wurde bereits an einer anderen Stelle dieser Arbeit angerissen, und zwar im Zusammenhang mit den Erkenntnissen von James Younis und Lothar Krappmann zu der kindlichen Sozialisation und zu dem Ursprung von moralischen Konzepten bei Kindern. In Kapitel 3 dieser Dissertation, in dem es vorrangig um Beziehungserfahrungen als Voraussetzung für soziales Lernen geht, wurde dargelegt, dass Handlungen zwischen Gleichaltrigen, die auf Ko-Konstruktion gründen, eben Handlungen, die auf der Basis eines reziproken Austauschs und nicht auf unilateralem Zwang entstehen, besonders dafür geeignet sind, soziales und moralisches Lernen bei Kindern zu initiieren. An dieser Stelle schließt sich nun der Kreis des Ursprungs des sozialen Lernens bei Heranwachsenden, indem Perspektivenübernahme als Fähigkeit, die als Auslöser reziproker Aktivitäten und somit auch als Auslöser von Beziehungen, die auf Ko-Konstruktion gründen, als fehlendes Puzzleteil hinzukommt. An dieser Stelle zeigt sich deutlich, dass Perspektivenübernahme sehr eng mit Reziprozität und mit kindlicher Moralität und somit auch mit dem sozialen Verhalten von Kindern verknüpft ist. Diese Zusammenhänge bringt Eva-Maria Kenngott in ihrer Beschreibung von Reziprozität auf den Punkt:

„...Um vollständige Reziprozität in Piagets Sinne handelt es sich folglich dann, wenn Personen in moralischer Kommunikation die Sichtweise – gemeint ist die Werteskala – der

⁵⁸² Vgl. Youniss, J., in: Krappmann, L. / Oswald, H. (Hrsg.): James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main 1994, S. 153.

⁵⁸³ Piaget, J. 1995. Zitiert nach Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralpädagogik. Wiesbaden 2012, S. 79.

⁵⁸⁴ Vgl. Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart 1983, S. 395. Siehe auch: Youniss, J., in: Krappmann, L. / Oswald, H. (Hrsg.): James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main 1994, S. 148-196. Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralpädagogik. Wiesbaden 2012, S. 79-103.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

jeweiligen anderen Person übernehmen. Diese Form wechselseitiger Perspektivenübernahme ist gleichzeitig dann so unproblematisch zu beschreiben, wenn sich die Interaktionspartner/innen in einem Kooperationsverhältnis befinden, in dem sie sich gegenseitig [...] die Perspektiven mitteilen bzw. sie im Interaktionsprozess aushandeln. Die Bedingung [für Reziprozität ist] eine Interaktionssituation, die auf Kooperation angelegt ist, in der also gemeinsam die Perspektiven erkundet werden, um zu Regeln der Kooperation zu kommen.“⁵⁸⁵

Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse von Jean Piaget kann nun festgehalten werden, dass Perspektivenübernahme und moralisches Handeln eng miteinander verknüpft sind. Viel mehr noch: Moralisches Handeln ist ohne Perspektivenübernahme nicht möglich. Deutlich wurde auch, dass der Erwerb moralischer Grundprinzipien ein Lernprozess ist, der immer in einer Interaktion mit anderen, auf der Basis von Gleichheitsprinzipien stattfindet. Für das Ziel dieser Arbeit ist das eine wichtige Schlussfolgerung, denn sie untermauert das Vorhaben der Förderung des sozialen Verhaltens von Grundschulkindern durch die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Dass moralisches Lernen mit dem Erwerb sozialer Kompetenzen einher geht, wird angenommen. Das bestätigt auch die Arbeit von Lawrence Kohlberg, der als Piagets Nachfolger sich ebenfalls mit Perspektivenübernahme befasst, jedoch aus einem anderen Blickwinkel. Während Piaget das moralische Handeln lediglich im Kontext der Dezentrierung, Reziprozität und Interaktion berührt, ist es bei Kohlberg das Ziel seiner Untersuchungen. Kohlberg begreift die Moralentwicklung des Kindes als Überwindung des Egozentrismus und untersucht somit den Prozess des Abbaus des kognitiven Egozentrismus, also der Unfähigkeit, Perspektiven Anderer zu übernehmen. Wie weiter unten zu sehen ist, zeigt sich in Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung der Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahme und dem sozialen Verhalten von Kindern noch offensichtlicher als bei Piaget, was als zusätzliche Begründungssäule für den Dissertationsschwerpunkt betrachtet werden kann.

6.2.2 Lawrence Kohlberg – Perspektivenübernahme im Kontext der Moralentwicklungstheorie

Mitte der 1950er Jahre beschäftigt sich Lawrence Kohlberg mit der Entwicklung des moralischen Bewusstseins bei Kindern. Den Kern seines Ansatzes bildet eine Theorie über die Entwicklung der Fähigkeit, moralisch zu urteilen und zu handeln. Wie bereits oben erwähnt, setzt Kohlberg an Piagets Arbeit an und entwickelt sie im Sinne des genetischen Strukturalismus weiter. Sein Anliegen war es, Piagets Stufenmodell zum Abbau

⁵⁸⁵ Kenngott, E-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralpädagogik. Wiesbaden 2012, S. 93.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

des kindlichen Egozentrismus bis in die Adoleszenz zu erweitern.⁵⁸⁶ Deshalb widmet sich Kohlberg der Aufgabe, konkrete Stufen der Moralentwicklung zu bestimmen, wobei der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine grundlegende Rolle zukommt. Die Theorie des moralischen Urteils von Kohlberg ist eine der bekanntesten Moralthorien, auf der nahezu alle aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen über die kindliche Moral aufbauen. Dementsprechend zahlreich und vielfältig sind auch die Veröffentlichungen dazu. Im Folgenden geht es nun nicht darum, die Theorie Kohlbergs im Detail darzustellen, denn dies wurde bereits vielfach durch andere Autoren erfolgreich vorgenommen,⁵⁸⁷ sondern darum, Perspektivenübernahme als einen wichtigen Bestandteil der kindlichen Moralität zu betrachten.

In Kohlbergs Stufenmodell der Entwicklung des moralischen Urteils hat die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine grundlegende Bedeutung.⁵⁸⁸ Hier werden die je unterschiedlichen Dimensionen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sechs eindeutig bestimmbar Stufen der Moralentwicklung zugeordnet. Kohlberg bestimmt somit die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zum Strukturmerkmal der einzelnen Stufen der Moralentwicklung. In der allgemein bekannten Stufendarstellung⁵⁸⁹ ist diese Zuordnung nicht immer abgebildet, für Kohlberg jedoch ist die Verbindung zwischen Perspektivenübernahme und Moralität offensichtlich.

„(...) Stage 1 has an undifferentiated or egocentric perspective; Stage 2 has a perspective of two actors aware of the individual needs of the other, coordinated through acts of concrete reciprocity; Stage 3 understands the other in the context of shared role expectations in personalized relationships; Stage 4 understands the other in the context of a less personalized social system of norms and roles; and Stage 5 has a prior to society perspective.“⁵⁹⁰

⁵⁸⁶ Vgl. Becker, G.: Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralphysikologie. Wiesbaden 2011, S. 77.

⁵⁸⁷ Siehe dazu: Dülmer, H.: Argumente, Bildung und Moral. Eine empirische Untersuchung zu Kohlbergs Theorie des moralischen Urteils. Wiesbaden 2000. Siehe auch: Becker, G.: Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralphysikologie. Wiesbaden 2011.

⁵⁸⁸ Die folgende Beschreibung erfolgt in Anlehnung an Heidbrink, H.: Einführung in die Moralphysikologie. Weinheim / Basel 2008, S. 47 ff.

⁵⁸⁹ Vgl. Heidbrink, H.: Stufen der Moral. Zur Gültigkeit der Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs. Fernuniversität Hagen, Onlineversion März 1999, S. 30-31. (Die Online-Version entspricht der 1991 unter gleichem Titel beim Quintessenz-Verlag München erschienenen Buchversion.) Gesichtet unter: <http://vs.fernuni-hagen.de/pdf/Stufenbuch.pdf> / Zugriff am 27.02.2012. Die Darstellung der Stufen erfolgt hier in Anlehnung an die von Kohlberg 1974 veröffentlichte Klassifikation der moralischen Urteile nach Entwicklungsstufen- und Stufen. Heidbrink weist darauf hin, dass die Stufenbeschreibungen von Kohlberg wiederholt revidiert worden sind. Sich auf Autoren wie Peltzer 1986, Kurtines & Greif 1974, Broughton 1977 stützend, kritisiert er, „...dass es schwierig bis unmöglich ist, die jeweils von der Kohlberg-Gruppe als gültig angesehene Stufenbeschreibung herausfinden zu können“. Auch führt die hohe Anzahl der Veröffentlichungen zu Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung zu einer „Reihe von Unklarheiten, Widersprüchlichkeiten, unscharfen Begriffsverwendungen sowie Inkonsistenzen zwischen Theorie und empirischen Daten.“ Heidbrink gibt Beispiele für die Revisionen der Stufenhierarchie, die er ausführlich, im Hinblick auf ihre Problematik, vor allem, im Hinblick auf die Absicht Kohlbergs, die Piagetschen Stufen der kognitiven Entwicklung zu erweitern, kommentiert. Siehe dazu: Heidbrink, H.: Stufen der Moral. Zur Gültigkeit der Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs. Fernuniversität Hagen, Onlineversion März 1999, S. 31 ff. <http://vs.fernuni-hagen.de/pdf/Stufenbuch.pdf> / Zugriff am 27.02.2012.

⁵⁹⁰ Kohlberg et. al., 1983, S. 42, zitiert nach Heidbrink, H.: Stufen der Moral. Zur Gültigkeit der Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs. Fernuniversität Hagen, Onlineversion März 1999, S. 47. <http://vs.fernuni-hagen.de/pdf/Stufenbuch.pdf> / Zugriff am 27.02.2012.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

Die Entwicklung der Perspektivenübernahme zeigt sich hier als eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung einer entsprechenden Stufe des moralischen Urteils. Wie genau das zum Tragen kommt, soll nun im Folgenden dargelegt werden, indem Kohlbergs Einteilung aufgegriffen und mit dem Blick auf die Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme für die moralische Entwicklung ausgerichtet wird. Wie bereits erläutert, bestimmt Kohlberg sechs Stufen der Entwicklung des moralischen Urteils und Handelns. Die sechs Stufen sind in drei Ebenen angeordnet:

- präkonventionelle Ebene
- konventionelle Ebene
- postkonventionelle Ebene

Jede Ebene ist in zwei Stufen unterteilt, welchen die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in einem aufsteigenden Ausmaß als Ausgangsbasis zur Auseinandersetzung mit moralischen Handlungssituationen zugrunde liegt. Der Abstand zwischen den einzelnen Stufen ist weniger durch Wissenszuwachs um Moralität markiert, sondern durch die Art und Weise, wie über moralische Streitfragen gedacht und geurteilt wird. Je höher die Stufe, desto differenzierter ist die Ausprägung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und desto tiefer und komplexer können moralische Handlungssituationen bewertet werden.

Präkonventionelle Ebene:

- Orientierung an Gehorsam und Strafe: So ist die *1. Stufe* durch einen absoluten Egozentrismus gekennzeichnet, also die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist noch nicht ausgeprägt.
- Naiv egozentrische Orientierung: Das Ausmaß der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auf der *2. Stufe* ermöglicht eine Einsicht über die Existenz verschiedener Perspektiven.

Konventionelle Ebene:

- Orientierung am Ideal des guten Jungen: Auf der *3. Stufe* werden Perspektiven anderer Individuen identifiziert und in einen Zusammenhang mit den eigenen gesetzt.
- Orientierung an Aufrechterhaltung von Autorität und sozialer Ordnung: Auf der *4. Stufe* ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme so weit ausgeprägt, dass gesellschaftliche Perspektiven in Abgrenzung von persönlichen Handlungsmotiven betrachtet und eingeschätzt werden können.

Postkonventionelle Ebene:

- Legalistische Vertragsorientierung: Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auf der *5. Stufe* ermöglicht soziale Kontakte und soziales Bewusstsein. Die vielfältigen Perspektiven der anderen Individuen werden als deren persönliche Rechte anerkannt.
- Orientierung an Gewissen oder Prinzipien: Die *6. Stufe* markiert die Höchstleistung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, nämlich, die Orientierung an ethischen Prinzipien.

Um dieses Stufenmodell zu verstehen, ist wichtig zu wissen, wie Kohlberg selbst es interpretiert. So wird nach Kohlberg die Reihenfolge der genannten Stufen bei ihrem Durchlaufen immer eingehalten, denn jede nachfolgende Stufe baut auf der vorherigen auf. Eine Differenzierung ist lediglich beim Entwicklungstempo berücksichtigt, das bei einigen schneller, bei anderen aber auch langsamer verlaufen kann. Das heißt jedoch,

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

auch wenn die Entwicklung schneller verläuft, verläuft sie immer in der beschriebenen Reihenfolge, oder wenn im Gegenteil die Entwicklung auf einer Stufe stehen bleibt, nach einer gewissen Zeit aber weiter geht, wird die Reihenfolge dennoch nicht unterbrochen, sondern geht immer ab der nächsten Stufe weiter. Stufen können grundsätzlich nicht übersprungen werden.⁵⁹¹ Berücksichtigt man die neuesten Erkenntnisse aus der Kindheits- und Sozialisationsforschung,⁵⁹² lässt sich über diese Festlegungen sicherlich streiten, und wie unten zu sehen sein wird, nicht ohne Grund.

Bevor nun ein reflexiver Bezug auf Perspektivenübernahme im Kontext der Moralthorie Kohlbergs vorgenommen wird, gilt es vorab, allgemeine Hintergrundinformationen zu dem dargestellten Stufenmodell zusammenzutragen, um so die gegenwärtige Bedeutung des Modells in der Moralphilosophie richtig einzuordnen. Denn kein Modell ist in der kognitiven Entwicklungspsychologie so oft zitiert, aber auch kritisiert worden, wie das von Kohlberg.⁵⁹³ Man stellt nicht nur die Untersuchungen, auf deren Basis das Modell entwickelt wurde, in Frage, sondern zweifelt auch an der Gültigkeit des Modells überhaupt. So erfolgt z. B. eine fragwürdige Einschätzung der „Dilemma-Diskussions-Methode“, mit deren Hilfe Kohlberg seine Untersuchungen vornimmt. Hier werden mehrere Punkte kritisiert, angefangen mit den zu Grunde gelegten allgemeinen Fragen zu moralischen Normen bis hin zu den Interviewthemen, wie z. B. „Sterbehilfe“, „tödliche Mission“, „finanzielle Not“.⁵⁹⁴ Was die Interviewthemen betrifft, so wird hauptsächlich bemängelt, dass diese weniger auf Kinder, sondern viel mehr auf Erwachsene zugeschnitten sind und so zur Ermittlung des moralischen Urteilvermögens von Kindern nicht geeignet seien. Als eines der bekanntesten Dilemmata gilt das „Heinz-Dilemma“, in dem es um die Frage geht, ob es moralisch zu vertreten sei, dass Heinz einen Medikamentendiebstahl begeht, um seine kranke Frau zu retten. Anhand der Entscheidungsbegründung, die in einem Interview ermittelt wurde, galt es nun, die moralische Urteilsfähigkeit von männlichen Probanden im Alter von 10 bis 16 Jahren zu erfassen. Laut den Angaben in der wissenschaftlichen Literatur sei hier sowohl die geschlechterorientierte Auswahl der Untersuchungspersonen fragwürdig als auch die Feststellung der moralischen Urteilsfähigkeit anhand einer fiktiven Annahmesituation, die zum einen nicht die Kinderwelt

⁵⁹¹ Vgl. Heidbrink, H.: Stufen der Moral. Zur Gültigkeit der Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs. Fernuniversität Hagen, Onlineversion März 1999, S. 29. <http://vs.fernuni-hagen.de/pdf/Stufenbuch.pdf> / Zugriff am 27.02.2012.

⁵⁹² Siehe dazu Abschnitt 3.1.

⁵⁹³ Siehe dazu: Becker, G.: Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralphilosophie. Wiesbaden 2011.

⁵⁹⁴ Vgl. Becker, G.: Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralphilosophie. Wiesbaden 2011, S. 82-83.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

betrifft und die zum anderen rein hypothetische Urteile abverlangt und somit keine Rückschlüsse auf das tatsächliche Handeln zulässt.⁵⁹⁵ Die Universalität des Modells ist einer der nächsten Aspekte, der einen Nährboden für kritische Fragen bietet. So soll sich die Gültigkeit der Entwicklungsstufen ohne situative Ausnahme und ohne geschlechtliche Unterscheidung auf Individuen aus jeglichen Kulturkreisen erstrecken. Einen weiteren Kritikpunkt stellt das Problem der Invarianz dar: Die einzelnen Stufen bauen immer aufeinander auf. Auch wenn der zeitliche Aufbau der Stufen je nach Individuum schneller oder langsamer voranschreiten kann, können die Stufen jedoch nicht ausgetauscht oder übersprungen werden.⁵⁹⁶ Mit Abstand betrachtet, können diese Kritikpunkte sicherlich nicht außer Acht gelassen werden, denn zu groß ist ihr Einfluss auf die Gültigkeit des Modells, im Rahmen dieser Arbeit können sie jedoch nicht weiter diskutiert werden. In seinem Buch „Kohlberg und seine Kritiker“ gibt Günter Becker einen kritischen Überblick über Kohlbergs Theorie im allgemeinen und über das Stufenmodell der moralischen Entwicklung im speziellen,⁵⁹⁷ worauf an dieser Stelle verwiesen wird, denn hier handelt es sich weiter schwerpunktmäßig um die Rolle der Perspektivenübernahme in der kindlichen Moralentwicklung.

Bezogen auf das Ziel dieser Dissertation, Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens zu untersuchen, zeigt sich die Kohlbergsche Arbeit trotz vieler Kritikpunkte als sehr aufschlussreich. Drei im Kontext dieser Arbeit besonders wichtige Erkenntnisse lassen sich aus Kohlbergs Theorie ableiten:

1. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme versetzt Menschen in die Lage, moralisch zu urteilen und zu handeln und so anderen soziales Verständnis entgegenzubringen.
2. Mit zunehmendem Alter steigt die Qualität der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, was gleichzeitig bedeutet, dass die Qualität der Perspektivenübernahme, mit zunehmenden Erfahrungen im Hinblick auf Handlungsmotive und -Intentionen anderer steigt.

⁵⁹⁵ Vgl. Becker, G.: Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie. Wiesbaden 2011, S. 82 ff.

⁵⁹⁶ Die benannten Kritikpunkte finden in nahezu allen wissenschaftlichen Schriften über die Moralentwicklung nach Kohlberg ihre Erwähnung. Ohne die Berücksichtigung der Arbeit Kohlbergs ist gegenwärtig keine wissenschaftliche Diskussion über kindliche Moralität möglich. So werden die Verdienste Kohlbergs von nahezu allen Wissenschaftlern, die sich mit der Psychologie der Moral auseinandersetzen, in einem Atemzug mit der Kritik seiner Theorie diskutiert. Siehe dazu: Moir 1982, Youniss 1984, Heidbrink 1999, Keller 2003. Die Wissenschaft verzeichnet nun mehr als 50 Jahre Kohlberg-Forschung und mehr als 40 Jahre Kohlberg-Kritik. Vgl. Becker, G.: Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralphilosophie. Wiesbaden 2011, S. 11. Die Kohlberg-Kritik avancierte nun selbst zu einem Feld der wissenschaftlichen Forschung. Fritz Oser beschäftigt sich in einem Artikel von 1981 damit, die kritischen Meinungsbilder zu Kohlbergs Arbeit zusammenzutragen und zu analysieren. Lutz H. Eckensberger folgt Osers Beispiel und konzentriert sich in seiner 1983 veröffentlichten Arbeit ebenfalls auf eine kritische Auseinandersetzung mit der Moralforschung Kohlbergs. Günter Becker versucht nun hier anzuschließen und setzt sich in seiner jüngsten Veröffentlichung von 2011 das Ziel, sowohl die Kohlberg-Forschung selbst als auch die Entwicklungslinien der Kohlberg-Kritik zu rekonstruieren. In seiner Arbeit lassen sich noch weitaus mehr Kritikpunkte zur Kohlbergs Forschung ausmachen als oben erwähnt. Vgl. Becker, G.: Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie. Wiesbaden 2011, S. 12.

⁵⁹⁷ Siehe dazu: Becker, G.: Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie. Wiesbaden 2011, S. 77 ff.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

3. Es ist anzunehmen, dass durch einen gezielten Einfluss auf die Qualität der Perspektivenübernahme die Fähigkeit zum moralischen Urteilen und Handeln und damit auch das soziale Verhalten von Kindern positiv beeinflusst werden kann.

Was den dritten Punkt anbelangt, so steht hier noch die Frage offen, ob es generell möglich ist, einen gezielten Einfluss auf Perspektivenübernahme mit dem Ziel ihrer Qualitätssteigerung vorzunehmen. Diese Frage wurde bereits zum Teil in Kapitel 5 im Kontext erkenntnistheoretischer, anthropologischer, kulturwissenschaftlicher, bildungstheoretischer und didaktischer Zusammenhänge positiv beantwortet; weiter unten, in Kapitel 7, soll sie nun, auf der Grundlage empirischer Untersuchungen zur Perspektivenübernahme, vollends beantwortet werden. Die Tatsache, dass Kohlberg den Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahme und den Stufen der moralischen Entwicklung lediglich auf der Ebene des logischen Denkens herstellt, lässt zunächst am Erfolg einer gezielten Intervention auf Perspektivenübernahme, mit dem Ziel einer positiven Auswirkung auf das soziale Verhalten, zweifeln, weil er die Bedeutung affektiver und kommunikativer Aspekte in Bezug auf das moralische Handeln ausspart. Dies kann übrigens als zusätzlicher Kritikpunkt im Hinblick auf das Kohlbergsche Stufenmodell der Entwicklung des moralischen Urteils angemerkt werden, was jedoch für die gesamte Traditionslinie des genetischen Strukturalismus gilt, die das kognitive Moment im Prozess der Perspektivenübernahme zu sehr in den Vordergrund stellt und das interaktionistische zu wenig bis gar nicht berücksichtigt. So ist auch das moralische Urteilen auf der Basis der Perspektivenübernahme nach Kohlberg immer Ergebnis logisch-rationalen Denkens: Nur wer logisch denken kann, kann auch moralisch urteilen. Dass affektive Aspekte, wie Betroffenheit und Mitgefühl für andere Personen, wofür eben Perspektivenübernahme verantwortlich ist, das moralische Urteil beeinflussen können, bleibt unberücksichtigt. Genauso wie kommunikative Aspekte, wie z. B. Appellieren an die Moral, welche den interaktionistischen Bereich betreffen, außen vor bleiben.

Affektive und kommunikative Aspekte entstehen in einer Interaktionssituation spontan und können deshalb nicht vorausschauend geplant werden, was es unmöglich macht, diese in ein Stufenmodell der Entwicklung des moralischen Urteils einzuarbeiten. Diesen Nachteil versucht nun John H. Flavell zu beheben, indem er sowohl an Mead als auch an Piaget anknüpft und damit versucht, Perspektivenübernahme als kognitiven und als interaktiven Prozess zugleich zu beschreiben.

6.2.3 John H. Flavell – Perspektivenübernahme als Denkstruktur

John H. Flavell, ebenfalls ein Schüler Jean Piagets, setzt an den Ideen seines Lehrmeisters an und entwickelt diese auf der Basis eigener Erhebungen weiter. Mit Flavell steht erstmals nicht die allgemeine kognitive Entwicklung, wie bei Piaget, oder die kindliche Moralität, wie bei Kohlberg im Mittelpunkt, sondern die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme an sich. Die sich im deutschsprachigen Raum zu dem Zeitpunkt noch in Kinderschuhen befindende Forschung um Perspektivenübernahme bekommt mit der Übersetzung Flavells Arbeit „The Development of Role-Taking and Communication Skills in Children“ (1968) in die deutsche Sprache einen Aufschwung. Das im Jahre 1975 erschienene Buch „Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern“⁵⁹⁸ bringt im benannten Forschungsbereich einen Stein ins Rollen, wobei das Interesse der Wissenschaft für den Schwerpunkt der Perspektivenübernahme geweckt wird. Für Wolfgang Edelstein und Monika Keller liegt der Grund für das „sprunghaft wachsende Forschungsinteresse“ an Perspektivenübernahme zum einen am passenden inhaltlichen Impuls, den Flavell mit seinen Ideen zur Entwicklung des sozialen Denkens liefert, und zum anderen an der „Sättigung“ der wissenschaftlichen Landschaft an Forschungsarbeiten zum Dezentrierungskonzept. „Es war nun an der Zeit neue Inhaltsbereiche zu erschließen“,⁵⁹⁹ so Edelstein und Keller. Was Flavell auch tat. Geulen sieht die Ursache für die plötzliche Zuwendung dem Forschungsgegenstand der Perspektivenübernahme in Flavells erstmaliger Darstellung eines umfangreichen Projekts zur Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Kommunikation und des spieltaktischen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen.⁶⁰⁰ Kenngott vermutet den Grund für die große Wirkung der Arbeit John Flavells in der Originalität der Versuchsanordnungen (was übrigens auch schon Geulen erwähnte), aber auch in der grundlegenden begrifflichen Reflexion, die sich für viele Forscher als richtungsweisend herausgestellt haben soll.⁶⁰¹ Sicherlich hatten die benannten Aspekte ihre Auswirkung auf das

⁵⁹⁸ Flavell, J. H. / Botkin, P. T. / Fry, C. L. Jr. / Wright, J. W. / Jarvis, P. E.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim und Basel 1975.

⁵⁹⁹ Vgl. Edelstein, W. / Keller, M.: Perspektivität und Interpretation. Beiträge zu Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt am Main 1982, S. 9.

⁶⁰⁰ Vgl. Geulen, D.: Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 18.

⁶⁰¹ Vgl. Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden 2012, S. 24-25. Kenngott verweist hier auf eine Reihe von Forschern, deren Arbeit durch Flavells Buch, genauer gesagt durch seine originellen Versuchsanordnungen, beeinflusst wurden, wie z. B: Coie / Costanzo / Farnhill 1982, Mossler / Marvin / Greenberg 1982, Bearison / Cassel 1982, Chandler 1982. Bei allem Verdienst von Flavell darf in diesem Zusammenhang jedoch nicht vergessen werden, dass Flavell seine Erhebungsverfahren von Piaget übernommen, modifiziert und nur teilweise selbst konzipiert hat, wie z. B auch das Experiment zur Erfassung konzeptueller Perspektivenübernahme. Piaget liest in seinem Experiment Kindern zunächst eine Geschichte vor und lässt diese dann einer anderen Person nacherzählen (Piaget, J.: Sprechen und Denken des Kindes, Düsseldorf 1972.) Flavell wandelt das Experiment ab und legt Probanden eine Serie von Bildern vor, die im Zusammenhang eine Geschichte darstellen, mit der Aufforderung, die Geschichte zunächst nachzuerzählen. Später werden einige der Bilder entfernt und die Kinder aufgefordert, die Geschichte, die nun durch die entfernten Bilder einen anderen Verlauf bekommt, anderen

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

Interessenswachstum in Bezug auf Perspektivenübernahme. Das Entscheidende ist jedoch, so die Meinung hier, dass Flavell anders als Piaget und ähnlich, aber dennoch verschieden von Mead, Perspektivenübernahme als reine kognitive Leistung hinterfragt und sie versucht, aus dem Umfeld generalisierter kognitiver Strukturen zu befreien. Er distanziert sich von dem Anspruch Piagets, unterschiedliche Bereiche menschlicher Leistungen über eine allgemeingültige kognitive Struktur zu erklären und stellt sich dem Anspruch, Perspektivenübernahme⁶⁰² als eine elementare menschliche Fähigkeit zu analysieren, mit der das Verhalten Anderer verstanden und wahrgenommen werden kann, um so die eigene Verhaltensweise entsprechend auszurichten.⁶⁰³ Anders als Piaget und Kohlberg legt Flavell seinen Forschungsschwerpunkt nicht auf die kognitive Formalisierung, Kategorisierung und Strukturierung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, sondern sucht nach Vorläufern und Einflussfaktoren. Wichtig für ihn ist, Perspektivenübernahme nicht als fertig ausgeprägte Fähigkeit zu betrachten, sondern die Teilkomponenten dieser Fähigkeit zu isolieren, sie in ihrem Strukturgefüge zu analysieren und in unterschiedlichen Interaktionssituationen zu betrachten. Er versucht deshalb, eine einseitige Erforschung der Perspektivenübernahme zu umgehen, und bezieht in seine Versuchsanordnungen auch emotionale und affektive Aspekte der Probanden ein, die in den je spezifischen Interaktionssituationen entstehen. Eine weitere Vermeidungsstrategie von begrenzter, eingegrenzter Untersuchung ist die Durchführung unterschiedlicher Testverfahren zur Erfassung je unterschiedlicher Teilfähigkeiten für je unterschiedliche Altersstufen. So wurden Tests mit Untertests zur Erfassung von Vorläufern der Perspektivenübernahme bei 3-6 Jährigen entwickelt, aber auch je andere Verfahren zur Erfassung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und der Kommunikationsfähigkeit bei

Person erneut zu erzählen. Vgl. Flavell, J. H. / Botkin, P. T. / Fry, C. L. Jr. / Wright, J. W. / Jarvis, P. E. 1975, S. 111.

⁶⁰² Flavell übernimmt zwar Meads Bezeichnung „Rollenübernahme“, was in der Literatur jedoch umstritten ist und auch weitestgehend ignoriert wird. Das heißt, wenn von Flavells Arbeit „Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern“ die Rede ist, wird anstatt des Ausdrucks „Rollenübernahme“ automatisch „Perspektivenübernahme“ verwendet. Flavell selbst revidiert in seinen späteren Arbeiten seine Begriffsverwendung und spricht nun ausschließlich von „Perspektivenübernahme“. In diesem Zusammenhang weist Geulen auf die Schwierigkeit der Übersetzung aus dem Amerikanischen ins Deutsche hin und auf die Verzerrung der Eindeutigkeit, die mit dem Begriff „Rollenübernahme“ einhergeht. Gabriele Köstlin-Gloger, die Übersetzerin von Flavells Werk, spricht selbst von Translationsschwierigkeiten und diskutiert den Vorschlag Selmans (1973), anstatt von „Role Taking“ von „Perspective Taking“ zu sprechen, entscheidet sich jedoch aus Gründen der umständlichen Ausdrucksweise im Deutschen „Übernahme der Perspektive anderer“ für den originalen Ausdruck „Role Taking“ und seine Übersetzung als „Rollenübernahme“. Vgl. Köstlin-Gloger, G. nach Flavell, J. H. / Botkin, P. T. / Fry, C. L. Jr. / Wright, J. W. / Jarvis, P. E.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim und Basel 1975, S. 16. Geulen zeigt auf, dass Flavells Verwendung des Terminus „Rollenübernahme“ nicht als soziologische Kategorie gemeint ist und deshalb im Sinne von „Perspektivenübernahme“ erfolgt. Vgl. Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 11-12. Auch Kenngott schließt sich Geulen an, wobei sie annimmt, dass Flavell den Begriff „Rollenübernahme“ lediglich aus der Mead-Tradition herüberrettet, im Grunde genommen jedoch nicht von „Rollenübernahme“, sondern von „Perspektivenübernahme“ spricht. Vgl. Kenngott, M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden 2012, S. 24. Auch in dieser Arbeit wird im Zusammenhang mit Flavells Forschung ausschließlich der Begriff „Perspektivenübernahme“ verwendet.

⁶⁰³ Vgl. Flavell, J. H. / Botkin, P. T. / Fry, C. L. Jr. / Wright, J. W. / Jarvis, P. E.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim und Basel 1975, S. 10.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

Kindern der mittleren Kindheit und im Jugendalter. Mit diesem differenzierten Vorgehen wurde intendiert, „alles Wissenswerte“ über das grundlegende genetische Muster und die „qualitative Vielfalt“ im Bereich der Perspektivenübernahme zu erfahren. Mit Hilfe einer genetisch-deskriptiven Analyse sollte ein detailliertes Bild dessen entstehen „...was sich wann im Bereich der Perspektivenübernahme und Kommunikation entwickelt“.⁶⁰⁴

Trotz Behauptungen, dass Flavell an „großen Teilen seines Anspruchs gescheitert sei“,⁶⁰⁵ haben seine Untersuchungen für die Perspektivenübernahmeforschung weitreichende Erkenntnisse hervorgebracht. So gelingt es ihm, im Kontext von Versuchsanordnungen zur Perspektivenübernahme, die auf die Berücksichtigung der Hörerperspektive abzielten,⁶⁰⁶ festzustellen, dass Aktivitäten der Perspektivenübernahme als unterstützendes Instrument in Bezug auf kommunikative Tätigkeiten dienen. Eine weitere Errungenschaft Flavells, die auch im Kontext dieser Arbeit von Interesse ist, besteht in der Isolierung von Teilfertigkeiten, welche für die kognitive Ausübung der Aktivität der Perspektivenübernahme erforderlich sind. Dazu gehören:

1. Existence (Vorhandensein): Wissen, dass es so etwas wie „Perspektive“ gibt, d. h. das, was du in einer bestimmten Situation wahrnimmst, denkst oder fühlst, muss nicht mit dem identisch sein, was ich wahrnehme, denke oder fühle.
2. Need (Voraussetzung): Erkennen, dass in bestimmten Situationen eine Analyse der Perspektive anderer gefordert wird, d.h. zu erkennen, dass eine solche Analyse ein nützliches Mittel zur Erreichung des jeweiligen eigenen Ziels ist.
3. Prediction (Vorhersage): Wissen, wie man genau die Analyse durchführen kann. Das erfordert Fähigkeiten, die relevanten Rollenmerkmale des anderen genau diskriminieren zu können.
4. Maintenance (Bereithalten): Wissen, wie man die Ergebnisse dieser Analyse im Gedächtnis behalten kann. Man kann annehmen, dass dann, wenn sie im geplanten Endverfahren eingesetzt werden sollen, im Wettstreit mit denjenigen Kognitionen liegen, die sich aus der Definition des eigenen Standpunktes ergeben.
5. Application (Anwendung): Wissen, wie man die Kognitionen auf das geplante Ziel anwenden kann.⁶⁰⁷

Diese Reihenfolge stellt an sich eine Vorgehensweise dar, mit der einzelne Situationen, welche Leistungen der Perspektivenübernahme erfordern, betrachtet und bewertet werden können. Sie markiert einzelne Schritte, die bei der Analyse einer Interaktionssituation eingehalten werden können, aber nicht zwangsweise eingehalten werden müssen.

⁶⁰⁴ Vgl. Flavell, J. H. / Botkin, P. T. / Fry, C. L. Jr. / Wright, J. W. / Jarvis, P. E.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim und Basel 1975, S. 260.

⁶⁰⁵ Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden 2012, S. 24.

⁶⁰⁶ Bei diesen Versuchsanordnungen handelt es sich um eine Reihe von Experimenten, die auf die Berücksichtigung der Hörerperspektive in einer Kommunikationssituation konzipiert wurden. Bei einem dieser Experimente erlernten Kinder verschiedener Altersstufen ein Spiel und wurden nun aufgefordert, dieses Spiel einer erwachsenen Person, welche die Spielanordnung entweder sehen kann oder nicht, zu erklären. Dabei sollte untersucht werden, inwieweit sich Kinder den spezifischen Informationsbedürfnissen der nichtsehenden Person anpassen. Vollständige Darstellung des Experiments und der Ergebnisse entnehme: Flavell, J. H. / Botkin, P. T. / Fry, C. L. Jr. / Wright, J. W. / Jarvis, P. E.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim und Basel 1975, S. 124 ff.

⁶⁰⁷ Flavell, J. H. / Botkin, P. T. / Fry, C. L. Jr. / Wright, J. W. / Jarvis, P. E.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim und Basel 1975, S. 261 ff.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

Damit eine Interaktion nach Flavell im positiven Sinne erfolgreich ist, müssen sich Teilnehmer über die Existenz unterschiedlicher Perspektiven (*Vorhandensein*) zunächst bewusst sein. Es ist nicht ausreichend, das Gegenüber bloß wahrzunehmen, es ist erforderlich, über bestimmte Signale festzustellen, dass andere Sichtweisen überhaupt existent sind. Selbst nach dieser Feststellung muss je nach Erfordernis der Situation und individueller Auffassung abgewogen werden, ob es nun sinnvoll ist, die Perspektiven des Anderen zu berücksichtigen (*Voraussetzung*). Bei bestimmten Vorhaben, wie etwa einem Überzeugungsmanöver, könnte man der Auffassung sein, dass es auf die Sichtweise des Gegenübers überhaupt nicht ankommt. Ist man sich über die Notwendigkeit der Übernahme einer fremden Perspektive bewusst, gilt darüber nachzudenken, wie man diese Perspektiven aufspürt. (*Vorhersage*). Es gilt nun, die Spezifität der Situation zu erfassen und die Informationen herauszufiltern, die Aufschluss über die wichtigsten Perspektivenmerkmale des Gegenübers bieten.⁶⁰⁸ Aber auch die Aufdeckung der fremden Perspektiven ist unzureichend; es müssen Gedächtnistechniken angewandt werden, die eine Separation der eigenen und der fremden Perspektiven ermöglichen (*Beireithalten*). Und nun können die Ergebnisse der in den vorherigen Schritten erfolgten mentalen Prozesse als Basis zur Auseinandersetzung in einer konkreten Situation angewandt werden (*Anwendung*).⁶⁰⁹

Mit der Festlegung dieser Abfolge gelingt es Flavell, eine analytische Leiter zu schaffen, die es ermöglicht, kognitive Strukturen in den Bereich zwischenmenschlicher Interaktionen zu übertragen. Er löst sich damit zwar nur teilweise vom Kognitionskonzept, ersetzt aber die formale Stufenstruktur der Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, wie sie bei Piaget und Kohlberg zu finden ist, durch einen dynamischen Plan, der es ermöglicht, eine Interaktionssituation zu durchschauen. Ferner werden hier auch spezifische situationsbedingte Gegebenheiten, die durch den Einfluss der Umgebung, der individuellen Voraussetzungen der teilnehmenden Interaktionspartner und durch die relevanten emotionalen, kommunikativen und affektiven Aspekte entstehen, nicht außer Acht gelassen. Auf den Punkt gebracht, belegt Flavell mit dem Abfolgemodell, dass Perspektivenübernahme auch im Kontext sozialer Interaktionen ein kognitiver Prozess bleibt. Dies bestätigt er zusätzlich mit seinen Untersuchungen zur Struktur des rekursiven Denkens, die zeigen, dass Perspektivenübernahme „...ein wechselseitiger Vorgang

⁶⁰⁸ Dieser Schritt wird von Flavell als Hypothese formuliert, da es zu dem Zeitpunkt über den konkreten Ablauf solcher kognitiver Operationen noch wenig Untersuchungen gab. Flavell, J. H. / Botkin, P. T. / Fry, C. L. Jr. / Wright, J. W. / Jarvis, P. E.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim und Basel 1975, S. 263.

⁶⁰⁹ Flavell, J. H. / Botkin, P. T. / Fry, C. L. Jr. / Wright, J. W. / Jarvis, P. E.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim und Basel 1975, S. 261 ff.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

von Interaktionspartner/innen [ist], mittels dessen sie sich aufeinander beziehen“.⁶¹⁰ Mit rekursivem Denken wird die menschliche Fähigkeit bezeichnet, sowohl das Verhalten und das Denken des Interaktionspartners wahrzunehmen als auch gleichzeitig auf einer höheren Denkebene über sein Denken nachzudenken.⁶¹¹ Im Nachfolgenden werden die Ergebnisse zu den Untersuchungen Flavells zu der Struktur des rekursiven Denkens in einer stark reduzierten Form dargelegt.

Flavell geht davon aus, dass Menschen untereinander, aber auch mit nichtmenschlichen Objekten, nicht nur durch motorische und wahrnehmende, sondern auch durch vorstellende Tätigkeiten in Kontakt treten. Dies versucht er durch wissenschaftliche Untersuchungen zu belegen, indem er die vorstellende Tätigkeit, also den rekursiven Charakter des Denkens, nach der Art: „...Er denkt, dass sie denkt, dass er denkt“, analysiert.⁶¹² Die Ergebnisse zu diesen Untersuchungen, in Gestalt einer vierstufigen Anordnung von Denkleistungen, von einfachen zu komplexen, die sich Kinder im Laufe ihrer Entwicklung aneignen, werden nun in einen Zusammenhang mit Perspektivenübernahme gebracht und im Hinblick auf die Entwicklung dieser Fähigkeit diskutiert. Flavell stellt fest, dass die vier Denkstufen dem Entwicklungsverlauf der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme entsprechen:

1. Denken an Personen als solche
2. Denken über Handeln oder Sprechen
3. Denken über Denken
4. Denken über Denken über Denken

Besonders interessant ist hier die Denkstruktur der 4. Stufe, die als Voraussetzung für komplexe Schlussfolgerungen nach der Art der Perspektivenübernahme betrachtet werden.⁶¹³ Mit anderen Worten, nach Flavell ist die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme von der Entwicklung des rekursiven Denkens, also der Fähigkeit zum verschachtelten Denken, abhängig. Oder anders gesagt, der Komplexitätscharakter der Perspektivenübernahmefähigkeit entspricht der vierstufigen Struktur des rekursiven

⁶¹⁰ Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden 2012, S. 104.

⁶¹¹ Genaue Beschreibungen dazu und zu den Untersuchungen entnehme: Miller, P.H. / Kessel, F. S. / Flavell, J. H.: Denken über Leute, die über Leute denken...: Eine Studie zur sozial-kognitiven Entwicklung. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 153 ff. Siehe auch: Flavell, J. H. / Botkin, P. T. / Fry, C. L. Jr. / Wright, J. W. / Jarvis, P. E. 1975, S. 84 ff.

⁶¹² Miller, P.H. / Kessel, F. S. / Flavell, J. H.: Denken über Leute, die über Leute denken...: Eine Studie zur sozial-kognitiven Entwicklung. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 153 ff. Siehe auch: Flavell, J. H. / Botkin, P. T. / Fry, C. L. Jr. / Wright, J. W. / Jarvis, P. E.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim und Basel 1975, S. 84 ff.

⁶¹³ Vgl. Miller, P.H. / Kessel, F. S. / Flavell, J. H.: Denken über Leute, die über Leute denken...: Eine Studie zur sozial-kognitiven Entwicklung. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 166.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

Denkens, wobei die 4. Stufe den am höchsten ausgeprägten Grad der Perspektivenübernahme markiert. Damit eröffnet Flavell eine neue Dimension der Perspektivenübernahme, welche diese Fähigkeit in den Bereich des metakognitiven Denkens erhebt. Beides, die in fünf Schritte angelegte Abfolge der Perspektivenübernahmeaktivität als auch das rekursive Denken sind als Leistungen von sich aus nicht möglich, sondern erfordern einen Zugriff auf zusätzliche Strukturen, die Wissen über das Wissen selbst implizieren. Person A muss wissen, wie das Wissen von Person B entschlüsselt werden kann, um das Wissen (Perspektive) von Person B zu übernehmen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Akt der Perspektivenübernahme nach Flavell voraussetzt, dass zunächst eine Vorstellung von unterschiedlichen Perspektiven des Gegenübers vorhanden sein muss, welche dann mit Hilfe von vielfältigen kognitiven Ressourcen und Operationen (den fünf Schritten und der Fähigkeit zum rekursiven Denken) entschlüsselt und in eine Relation zum eigenen Handeln gesetzt werden. *So setzt sich Perspektivenübernahme als metakognitive Fähigkeit aus dem Wissen über mentale Aktivitäten des Gegenübers und aus dem Wissen über die Folgen für die eigenen Handlungsabsichten zusammen.* Diese Wissensart kann ausschließlich aus dem Denken des „zweiten Grades“ resultieren, wie es nach Flavells Auffassung charakteristisch für die Metakognition ist. Darunter versteht er ein „...Denken über Gedanken selbst, anstatt über die Objekte des Denkens.“⁶¹⁴ Damit entfernt sich Flavell zwar von seinem ursprünglichen Ziel, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme stärker in Richtung Interaktion zu rücken, eröffnet aber neue kognitive Dimensionen des Paradigmas, welche Perspektivenübernahme auch für moderne Kognitionstheorien aktuell erscheinen lässt. Dazu gehört vor allem die „Theorie of Mind“, die ein Nachdenken über das Denken als Prozess, die Akte des Wahrnehmens, Vorstellens, Fühlens und Wollens, in Bezug auf sich selbst und auf andere Personen, umfasst.⁶¹⁵

Mit seinen empirischen Untersuchungen und theoretischen Darlegungen arbeitet Flavell deutlich die Mehrdimensionalität der Kategorie der Perspektivenübernahme heraus und belegt die enorme Bedeutung dieser Fähigkeit für das erfolgreiche Bewältigen von Interaktionssituationen. Er bestätigt auch den Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und der Perspektivenübernahmefähigkeit. Denn im Kontext des rekursiven Denkens be-

⁶¹⁴ Flavell, J. H.: Kognitive Entwicklung. Stuttgart 1979, S. 135. Mehr zur Definition von Metakognition entnehme in Ders. S. 57, 154.

⁶¹⁵ Vgl. Bischof-Köhler, D.: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bildung, Empathie, Theorie of Mind. Stuttgart 2011, S. 330, 325 ff. Als Begründer der Theorie of Mind gilt David Premack, der in seinem Artikel „Does the chimpanzee have a theory of mind?“ sich bereits in den 1970er Jahren mit der Frage befasst, ob Schimpansen sich über mentale Aktivitäten anderer bewusst sind.

zieht sich Perspektivenübernahme auf die Gedankenwelt des Gegenübers und zielt somit auf Prozesse menschlichen Verstehens ab. Hier geht Perspektivenübernahme über das bloße Wahrnehmen hinaus und mündet im Verstehen anderer Menschen.

6.2.4 Robert L. Selman – Perspektivenübernahme als Form des sozialen Verstehens

Wie seine Vorbilder Jean Piaget und Lawrence Kohlberg befasst sich auch Selman mit Perspektivenübernahme im Kontext der sozialen Kognition. Im Unterschied zu Piaget und Kohlberg, aber ähnlich wie Flavell nimmt Selman die unmittelbare Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in den Fokus seiner Betrachtungen. Auf der Basis komplexer Untersuchungen konstruiert Selman ein Modell, in dem er explizit auf die Entwicklung der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme eingeht und in dem er zeigt, wie Kinder mit dem Alter zunehmend komplexer in der Lage sind, Absichten und Gefühle Anderer wahrzunehmen und ihre Handlungsintentionen bezogen auf sich selbst zu interpretieren. Mit seiner Arbeit versucht Selman die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme vom frühen bis ins Erwachsenenalter nachzuzeichnen und sie mit den Bereichen des sozialen Handelns und der sozialen Beziehungen in Einklang zu bringen. Er analysiert und stellt das Konstrukt der Perspektivenübernahme so detailliert dar wie kein Wissenschaftler vor ihm, so dass sich seine Arbeit für die Erforschung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Durchbruch erwiesen hat. Wie unten zu zeigen gilt, knüpft Selman bei seinen Untersuchungen zur Perspektivenübernahme nicht nur ausschließlich an den kognitiven Dimensionen der Fähigkeit an, sondern berücksichtigt auch solche Aspekte wie soziale Erfahrungen, soziale Beziehungen und soziale Rollen. Er zieht in das Untersuchungsfeld sowohl Phänomene der Interaktion mit Anderen, wie Absichten und Motive von sozialen Handlungen und sozialem Verhalten ein als auch kognitive Prozesse, wie z. B. die Koordination kognitiver Operationen bei der Aktivität der Perspektivenübernahme im Sinne des rekursiven Denkens nach Flavell.⁶¹⁶

Mit der gleichen Absicht wie auch Flavell, nämlich die Traditionen Piagets und Meads zu vereinen, entwirft Selman ein Modell der sozialen Perspektivenübernahme, in dem er aufeinanderfolgende Niveaus der Entwicklung dieser Fähigkeit abbildet. Dabei geht er im Sinne Piagets davon aus, dass sich der Reifeprozess eines Menschen universal, in einer Abfolge von allgemeingültigen Entwicklungsstufen vollzieht und konzentriert sich

⁶¹⁶ Vgl. Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralpädagogik. Wiesbaden 2011, S. 108 ff.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

deshalb bei der Entwicklung seines Stufenmodells auf die formale Struktur des Denkens.⁶¹⁷ Im Sinne Meads stützt er sein Modell auf die Annahme, dass „...die menschliche Fähigkeit zur Koordination von Perspektiven sowohl die Quelle des Bewusstseins von sich selbst als auch den Kern der sozialen Intelligenz bildet.“⁶¹⁸ Mit dieser Annahme untermauert er seine Ansicht in Bezug auf Perspektivenübernahme als einen *sozialkognitiven* Prozess und nicht bloß als einen *kognitiven* Prozess, der auf soziale Abläufe angewandt wird. Überhaupt erfährt der Begriff „sozial“ in Selmans Verwendung im Zusammenhang mit Perspektivenübernahme eine besondere Betonung, die sich auch auf die Definition der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auswirkt, die nun durch Selman erstmals auf dem Forschungsgebiet der sozialen Kognition vorgenommen wird. Von nun an wird nicht mehr von Dezentrierung, was auf Piaget zurückgeht, oder Rollenübernahme, dem Erbe Meads, gesprochen, sondern von Perspektivenübernahme. So versteht Selman unter Perspektivenübernahme

„...eine genetisch integrierte Darstellung der Veränderungen des Verstehens der Beziehungen zwischen Personen ebenso wie der Veränderungen der Konzepte von Beziehungen innerhalb von Personen, z. B. zwischen Gefühlen, Gedanken und Handlungen⁶¹⁹. [...] [Perspektivenübernahme] umfasst wesentlich das sich entwickelnde Verständnis dafür, wie verschiedene Blickwinkel zueinander in Beziehung stehen und miteinander koordiniert werden.“⁶²⁰

Für Selman umfasst die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme also weitaus mehr als das bloße Unterscheiden diverser Sichtweisen und Standpunkte. Den Kern seines Begriffsverständnisses bildet die Auffassung, dass durch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme Menschen dazu in die Lage versetzt werden, die wahrgenommenen Perspektiven miteinander zu koordinieren und dabei ein Bewusstsein für den Koordinierungsprozess und die daraus resultierenden Folgen für zwischenmenschliche Beziehungen zu entwickeln. Ausgehend von diesem Verständnis legt Selman vier Stufen der Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme an, die er durch eine Reihe von Untersuchungen zu bestätigen bzw. zu falsifizieren versucht. Seine Untersuchungsmethode lehnt sich an die von Kohlberg an und besteht darin, Kindern standardisierte Dilemmata vorzustellen, um sie darüber in einer offenen Diskussion zum Nachdenken über soziale und moralische Sachverhalte anzuregen. Im Rahmen der Diskussionen, oder eher gesagt im Rahmen von Interviews wurde dann nach Merkmalen für die unterschiedlichen

⁶¹⁷ Vgl. Selman, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1984, S. 32.

⁶¹⁸ Selman, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1984, S. 33.

⁶¹⁹ Selman, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1984, S. 46.

⁶²⁰ Selman R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1984, S. 30.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

Niveaus sozialer Perspektivenübernahme gesucht.⁶²¹ Die Niveaus werden folgendermaßen aufgebaut und beschrieben:⁶²²

Niveau	Vorstellungen von Personen	Vorstellungen von Beziehungen	Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme
Niveau 0 (3-8 Jahre)	Undifferenziert	Egozentrisch	Verschmelzung der eigenen und der fremden Perspektive.
Niveau 1 (5-9 Jahre)	Differenziert	Subjektiv	Erkennen von Perspektiven Anderer.
Niveau 2 (7-12 Jahre)	Selbstreflexiv/zweite Person	Reziprok	Koordination der eigenen und einer fremden Perspektive.
Niveau 3 (10-15 Jahre)	Dritte Person	Gegenseitig	Integration der eigenen Perspektive mit mehreren fremden Perspektiven.
Niveau 4 (12 Jahre – Erwachsenenalter)	Tiefenpsychologisch	Gesellschaftlich-symbolisch	Koordination der eigenen und mehrerer fremden Perspektiven mit gesellschaftlichen Konventionen.

Tabelle 1

Auf **Niveau 0** ist das Kind nicht in der Lage Bedürfnisse anderer wahrzunehmen oder sie stimmen mit den eigenen überein. Ferner erfolgt die Perspektivenwahrnehmung Anderer immer aus der eigenen heraus. Also, Perspektiven Anderer werden nicht unterschieden.

Auf **Niveau 1** entdeckt das Kind, dass andere Personen andere Wahrnehmungen, also Perspektiven haben, die mit den eigenen nicht immer übereinstimmen. Von den Anderen wird jedoch angenommen, dass sie auf bestimmte Handlungen mit gleichen Handlungen reagieren.

Auf **Niveau 2** ist das Kind fähig, eine Zweite-Person-Perspektive auf die eigenen Handlungen, Gedanken, Gefühle einzunehmen. Es ist in der Lage sich an die Stelle des anderen zu versetzen und versteht, dass der andere auch dazu in der Lage ist.

Auf **Niveau 3** kann das Kind aus sich selbst heraustreten und eine Dritte-Person-Perspektive einnehmen, d.h. drei Perspektiven gleichzeitig können berücksichtigt werden: die eigene, aber auch zwei unterschiedliche Perspektiven außenstehender Personen. Die Beziehung an sich wird auf eine bewusste Ebene erhoben.

Auf **Niveau 4** erfolgen Personenhandlungen bewusst und es wird auch bewusst, dass eine Beziehung als Geflecht komplexer Interaktionssituationen zu betrachten ist. Die Abstrahierung von Perspektiven erfolgt nun konform der gültigen moralischen gesellschaftlichen Konventionen.

Selmans Niveauabstufung vollzieht sich in einem aufsteigenden Ausprägungsspektrum, welches, beginnend mit der Fähigkeit, Perspektiven Anderer zu identifizieren, über die Fähigkeit, Perspektiven Anderer zu übernehmen, bis hin zur Fähigkeit, eigene Perspektiven und die der Anderen zu koordinieren, verläuft. Dabei werden die Niveaus, die

⁶²¹ Im Rahmen seiner Untersuchungen analysiert Selman 200 Protokolle von Interviews mit Kindern unterschiedlichen Alters, die vor dem Hintergrund moralischer und sozialer Dilemmata geführt wurden. Nicht alle Dilemmata wurden dabei von Selman selbst konzipiert, eine Vielzahl wurde von Kohlberg übernommen. Selman rechtfertigt diese Untersuchungsmethode aus zwei Gründen: Zum einen, übernimmt er die Erkenntnisse von Piaget und Kohlberg und geht von einem grundsätzlichen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme und dem moralischen Urteilen aus und zum anderen seien Dilemmata besonders gut dafür geeignet, Probanden zu animieren, ihre eigene Theorie menschlicher Beziehungen, ihre Auffassungen von Handlungsmotiven, Gefühlen und Konfliktlösungsstrategien darzulegen und zu erläutern. Über diese Informationen sollte Aufschluss über den Zusammenhang von Perspektivenübernahme mit sozialen Konzepten gewonnen werden. Vgl. Selman, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1984, S. 47-49.

⁶²² Folgende Darstellung erfolgt analog der Niveaubeschreibungen Robert Selmans. Dabei werden Selmans Darstellungen stark komprimiert und vereinfacht. Um eine Übersicht herzustellen, werden die Ergebnisse Selmans in tabellarischer Form angeordnet. Vgl. Selman, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1984, S. 50-54.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

gleichzeitig den Komplexitätsgrad der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme markieren, der Art und Weise zugeordnet, wie Beziehungen zu Anderen wahrgenommen und verstanden werden. Das Bewusstsein über die Beziehung zu Anderen wiederum entspricht der Entwicklungsdimension des sozialen Verstehens, wobei die einzelnen Stufen der Perspektivenübernahmeentwicklung die Basis für den Aufbau der kognitiven Struktur in Bezug auf Wissensinhalte hinsichtlich sozialer Prozesse bilden. Um diese komplexen Inhalte zu verstehen, ist es wichtig zu wissen, dass das hierarchische Verhältnis der Niveaus weniger einen quantitativen Zuwachs an sozialen Kompetenzen, sondern vielmehr eine qualitative Veränderung im Bereich des interpersonalen Verstehens implizieren. Dabei vollziehen sich die Veränderungen von einem Niveau zum nächsten nicht sprunghaft, sondern kontinuierlich, was die breite Altersspanne, die jedem Niveau zugeordnet ist, aber auch der „Prozess der Reorganisation“ ermöglichen. Das Erreichen des nächsten Niveaus ist nämlich immer als „Reorganisation“ des vorherigen zu verstehen.⁶²³ Die weit angelegte Altersspanne soll dem Modell eine gewisse strukturelle Flexibilität geben, die anpassungsfähig an die jeweilige Entwicklungsstufe des Kindes ist.⁶²⁴ So umfassen die einzelnen Niveaus im Rahmen ihrer eigenen Komplexität eine Reihe sozialer Konzepte, die der „Entwicklungsrealität“ des Kindes entsprechen.⁶²⁵ Ferner geht Selman von einer invarianten Abfolge der Niveaus der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme aus,⁶²⁶ was zur Folge hat, dass die Stufen nicht übersprungen und nicht vertauscht werden können. Abweichungen sind wie auch bei Piaget und Kohlberg im zeitlichen Verlauf möglich, welche eine Variabilität hinsichtlich des Entwicklungstempos hin zur nächsten Sequenz zulassen. Die Perspektivenkoordination als höchstes Niveau der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist nach Selman als Kompetenz zu betrachten, die soziales Verstehen in Interaktionssituationen ermöglicht.

Auch wenn die Niveauabstufung der Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme so vor Selman nicht formuliert und festgehalten wurde, so ist die bahnbrechende Entdeckung, die auf Selmans Forschung zurückgeht und die auch im Kontext dieser Dissertation von Bedeutung ist, nicht das Entwicklungsmodell an sich, sondern die Feststellung, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als eine der entscheidenden Komponenten der sozio-moralischen Entwicklung von Kindern zu verzeichnen ist, die

⁶²³ Vgl. Selman, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1984, S. 41.

⁶²⁴ Die strukturelle Flexibilität ist hier nur begrenzt gegeben. Interessant ist, dass sie durch den ein und denselben Faktor sowohl bedingt als auch aufgehoben wird. Die Tatsache, dass Selman die einzelnen Entwicklungsniveaus der sozialen Perspektivenübernahme an Altersstufen koppelt, macht es starr und unflexibel. Dass er die Altersspanne breit anlegt und nicht wie Piaget sehr eng, hebt wiederum diese Starre auf.

⁶²⁵ Vgl. Selman, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1984, S. 57.

⁶²⁶ Vgl. Selman, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1984, S. 61.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

einen enormen Einfluss auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen hat. Dieses Erkenntnis verfolgt Selman auch in seinen jüngsten Arbeiten weiter. Auf der Basis der Auswertungen von Mitschriften aus Hospitationen in Schülerklassen und einer Analyse von Videobeobachtungen im Unterricht weitet er sein Forschungsfeld aus und konzentriert sich zusätzlich zum Schwerpunkt der Perspektivenkoordination auf die unmittelbare Beziehung der Interaktionspartner zueinander vor dem Hintergrund der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.⁶²⁷ Hier wird Perspektivenübernahme in all ihren kognitiven und interaktionistischen Facetten in den Fokus genommen. So gelangt Selman durch die Analyse der Folgen defizitärer Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu einer Auffassung dieser Fähigkeit, die Eva-Maria Kenngott folgendermaßen auf den Punkt bringt:

„Die Perspektive einer anderen Person zu übernehmen bedeutet, Annahmen über diese Person zu haben, von denen die entscheidende darin besteht, dass auch die andere Person mit solchen Annahmen über einen selbst operiert. Menschen, die zu dieser Kommunikation nicht in der Lage sind, praktizieren nur rudimentäre Formen der Reziprozität und sind nur bedingt zu einer wirklichen Interaktion mit anderen in der Lage. [...] Defizitäre Formen der Perspektivenübernahme führen zu einem wenig differenzierten Bild von sich selbst und anderen und beschränken den Radius möglicher Handlungen auf eher radikale Handlungsmuster.“⁶²⁸

Hiermit wird die Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als soziales Konstrukt zur Stiftung und Bewältigung sozialer Interaktionssituationen deutlich hervorgehoben, womit sie gleichzeitig als entscheidender Faktor in der Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen eingestuft wird. Denn nach Selman geht es bei Perspektivenübernahme immer um eine „wechselseitige Bezugnahme der beteiligten Personen“, die durch Kommunikation begleitet wird.⁶²⁹ Schaut man sich die Niveaus 2 und 3 des Entwicklungsmodells der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme genau an, wird deutlich, warum die Förderung der Perspektivenübernahme gerade im Grundschulalter so wichtig ist: Denn erst dann, wenn Menschen in der Lage sind, ihre und die Fremdenperspektive in Beziehung zueinander zu setzen, gelingt das Kommunizieren und das Interagieren miteinander. Das bedeutet, dass es bei der Förderung der Perspektivenübernahme in der Grundschule im ersten Schritt darum geht, das Bewusstsein der Kinder für das Vorhandensein unterschiedlicher Perspektiven zu schärfen, um ihnen dann, im zweiten Schritt, zu vermitteln, dass unterschiedliche Perspektiven unterschiedliche Handlungen auslösen, die Folgen für das eigene Verhalten und das fremde Verhalten haben. Mit Eva-Maria Kenngott gesagt, heißt es, dass durch die Förderung der Fähigkeit

⁶²⁷ Vgl. Selman, R. L.: *The Promotion of Social Awareness. Powerful Lessons from the Partnership of Developmental Theorie and Classroom Practice*, New York: Russel Sage Foundation, 2003

⁶²⁸ Kenngott, E.-M.: *Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralpädagogik*. Wiesbaden 2012, S. 124-125.

⁶²⁹ Vgl. Kenngott, E.-M.: *Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralpädagogik*. Wiesbaden 2012, S. 118.

zur Perspektivenübernahme den Kindern eine Vorstellung von der anderen Person gegeben werden muss. „Das Gegenüber erscheint dann als Mensch mit der Fähigkeit zur Reziprozität.“⁶³⁰

6.3 Perspektivenübernahme als Aspekt sozialer Erkenntnis – Interaktionistische und kognitivistische Zugriffe auf das Konstrukt im Resümee

Im Folgenden soll die wissenschaftliche Entwicklung des Konstrukts der Perspektivenübernahme in einer Zusammenfassung gezeigt werden. Dazu ist es erforderlich, den dargelegten Diskurs in einer Synthese zu betrachten und einer reflektierenden Analyse zu unterwerfen, um dann auf dieser Basis Konsequenzen für das Ziel der Dissertation abzuleiten.

Beginnend mit der Arbeit von George Herbert Mead in den 1930er Jahren bis in die Gegenwart vollzieht die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Kategorie der Perspektivenübernahme eine enorme Entwicklung. Mead führt den Begriff Rollenübernahme ein und thematisiert damit erstmals die Bedeutung unterschiedlicher Sichtweisen im Kontext sozialer Interaktionssituationen. Konträr zu Meadschen Auffassungen entwickelt Piaget das Konstrukt weiter. Er thematisiert es im Kontext der kognitiven Dezentrierungsleistung, womit Perspektivenübernahme in den Bereich der sozialen Kognition rückt. Es bilden sich nun zwei wissenschaftliche Richtungen, die sich der Kategorie der Perspektivenübernahme von zwei Seiten annähern, der interaktionistischen und der kognitiv-strukturalistischen. Während Perspektivenübernahme im Sinne des Interaktionismus als Grundlage und Ergebnis interaktiver und kommunikativer Handlungssituationen betrachtet wird, wird sie im Rahmen der sozialen Kognition als individuelles, kognitives Konstrukt eingestuft. Ausgehend von Piagets grundlegender Erkenntnis, dass die Dezentrierungsfähigkeit, also die Fähigkeit, gedanklich den Standpunkt eines Anderen einzunehmen und sich vorzustellen, wie Objekte von dessen Perspektive aus erscheinen, mit zunehmendem Alter intensiviert wird, beschäftigten sich Wissenschaftler mit Konsequenzen der wachsenden Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in Bezug auf das Moralbewusstsein, die Kommunikationsfähigkeit aber auch in Bezug auf das soziale Handeln. So leitet Lawrence Kohlberg vor dem Hintergrund moralpsychologischer Überlegungen einen Zusammenhang zwischen moralischer Kompetenz und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ab. Er kommt zu der Erkenntnis, dass die komplex ausgebildete Fähigkeit zur Perspektivenübernahme mit der höher ausgeprägten moralischen

⁶³⁰ Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden 2012, S. 117.

Kompetenz korreliert: Je komplexer die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, desto höher das Moralbewusstsein. John H. Flavell bezieht vor dem Hintergrund seines Vorhabens, die Erkenntnisse Piagets und Meads zu verbinden, die wachsende kindliche Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auf die Expansion und den flexiblen Zugriff auf Kommunikationsstrategien sowie auf die Fähigkeit zum rekursiven Denken. Als Ergebnis metakognitiver Denkprozesse wird die Leistung des rekursiven Denkens mit der ansteigenden Fähigkeit zur Perspektivenübernahme immer komplexer. Auf ein ähnliches Ergebnis, welches jedoch auf das soziale Handeln bezogen wird, kommt auch Robert Selman. Er arbeitet den Zusammenhang zwischen defizitär entwickelter Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und einem beschränkten Repertoire an sozialen Handlungsmustern heraus. Das Alter der Heranwachsenden, das den Ausprägungsgrad der Perspektivenübernahmefähigkeit markiert, spielt auch bei Selman eine entscheidende Rolle. Robert Selman nimmt als erster Wissenschaftler eine konsequente Gegenüberstellung der Begriffe Rollenübernahme und Perspektivenübernahme vor und bemüht sich damit um eine Klarheit in der Begriffsverwendung.

Die dargelegten Ausführungen zum Gegenstand der Perspektivenübernahme von Mead, Piaget, Kohlberg, Flavell und Selman haben gezeigt, dass weder rein kognitive Erklärungsversuche noch allein interaktionistische Zugriffe ausreichend sind, um Perspektivenübernahme in ihrer Mehrdimensionalität zu erfassen. Um dem Facettenreichtum der Perspektivenübernahme Rechnung zu tragen, ist es wichtig, sowohl das Kognitionsmoment, das auf der mentalen Ebene stattfindet, als auch das interaktionistische Gefüge, das in sozialen Handlungssituationen zum Tragen kommt, zu berücksichtigen. Abgesehen von Meads Arbeit ist kein anderer interaktionistischer Zugang zur Perspektivenübernahme in seiner Reinform nachzuweisen. Alle Versuche, die Ideen des symbolischen Interaktionismus aufzugreifen, enden in einem Geflecht strukturgenetischer und interaktionistischer Theorien zur Analysierung, Erforschung und Erklärung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, wie das beispielsweise auch bei Flavell und Selman der Fall ist. Sowohl das Aufzeigen eines Bezuges des rekursiven Denkens zur Perspektivenübernahme durch Flavell als auch das Zusammenfügen der Prozesse der Perspektivenübernahme und der Perspektivenkoordination durch Selman können als Beispiele für das Ineinandergreifen der strukturgenetischen und interaktionistischen Ideen betrachtet werden. Ja selbst Piaget, der „Vater“ der strukturgenetischen Theorie zur Perspektivenübernahme, kommt in seinen Ausführungen mit rein kognitivistischen Erklärungen nicht aus, denn Zweck der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist auch bei ihm das soziale Handeln in Interaktionssituationen. Deshalb fügt er die Reziprozität ein, also das „wechselseitige Aufeinanderwirken“, wobei Perspektivenübernahme als Voraussetzung reziproker Aktivitäten unter gleichaltrigen Heranwachsenden betrachtet wird. Im

Grunde genommen verfolgten die Vertreter der strukturalistischen und interaktionistischen Ansätze bei all den differenzierten Zugriffen auf das Konstrukt der Perspektivenübernahme⁶³¹ von Anfang an ein identisches Ziel, nämlich die Erforschung und Erklärung menschlicher Wahrnehmungsprozesse, bezogen auf die moralische Identität und die sozialen Handlungen auf der Grundlage der Einsicht in die Denkprozesse des Gegenübers. Mit anderen Worten: Den oben genannten Wissenschaftlern geht es letzten Endes um die Erforschung der menschlichen Fähigkeit, von sich selbst abzusehen und die Sichtweise Anderer wahrzunehmen, um deren Handlungen für sich zu erklären und zu verstehen. So lassen sich bei allen Unterschieden zwischen den Arbeiten von Piaget, Kohlberg, Flavell und Selman im Hinblick auf Perspektivenübernahme doch einige Schnittstellen ausmachen. Die wesentliche Übereinstimmung besteht in der Erkenntnis, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die zugleich als kognitives und interaktionistisches Konstrukt betrachtet wird, die moralische Urteilsfähigkeit, die Kommunikationsstrukturen mit Anderen und das soziale Handeln von Menschen beeinflusst. Die Wissenschaftler haben auf eine je eigene Art und Weise den Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und der sozialen Kompetenz hergestellt, der im Aspekt des gegenseitigen Verständnisses als eines zentralen Merkmals dieser Fähigkeit kulminiert. Bei Jean Piaget zeigt sich der Aspekt des gegenseitigen Verständnisses in der Reziprozität, also im Kontext des „wechselseitigen Aufeinanderwirkens“ von Personen im Rahmen einer sozialen Interaktion, wofür Perspektivenübernahme verantwortlich ist. George Herbert Mead gelangt zu dieser Erkenntnis über die Theorie der signifikanten Symbole; also über die Theorie der wechselseitige Abstimmung des gemeinsamen Tuns mit Hilfe spezifischer Gesten und Symbole, die eine vorübergehende Übernahme der Perspektiven des Anderen erfordern. John H. Flavell pointiert das gegenseitige Verständnis im Moment der Entschlüsselung der Denkstruktur des Anderen, bei Robert Selman wird das gegenseitige Verständnis im Aspekt der bewussten Perspektivenkoordination der an einer Interaktion beteiligten Personen sichtbar. Vor diesem Hintergrund wird nun auch der im Abschnitt 3.3 beschriebene Zusammenhang zwischen Ko-Konstruktionsprozessen, welchen ebenfalls Reziprozität zugrunde liegt, und dem sozialen Lernen deutlich sichtbar, in dem Perspektivenübernahme als verbindendes Element zwischen diesen Prozessen fungiert. Damit sich Perspektivenübernahme überhaupt entfalten kann, bedarf es jedoch interaktiver Situationen, welchen eine kommunikative Auseinandersetzung zugrunde liegt. Dieser Zusammenhang hat im Kontext dieser

⁶³¹ Im Resümee zur Darstellung klassischer Positionen zur Perspektivenübernahme stellt Eva-Maria Kenngott eine vergleichende Betrachtung der Theorien Meads, Piagets, Flavells und Selmans im Detail an, bei dem sie die Unterschiede besonders hervorhebt. Siehe dazu: Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden 2012, S. 124 ff.

Arbeit zur Folge, dass die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens neben der im 5. Kapitel herausgearbeiteten perspektivischen Betrachtungsweise auch die Initiierung ko-konstruktiver Interaktionssituationen erfordert. Im weiteren Verlauf der Dissertation werden beide Aspekte; die Anbahnung der perspektivischen Betrachtungsweise und die Initiierung ko-konstruktiver Interaktionen als Voraussetzung zur Förderung der Perspektivenübernahme eine zunehmend wichtige Rolle spielen und je nach Kontext immer wieder aufgegriffen.

In den unterschiedlichen Anwendungsgebieten der Psychologie, in den Erziehungswissenschaften und in der Pädagogik ist es mittlerweile Konsens, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als zentraler Aspekt des sozialen Verstehens anerkannt ist. Es gilt als bewiesen, dass sich die Qualität der interpersonalen Beziehungen mit zunehmendem Alter und damit mit zunehmenden Erfahrungen und tieferen Kenntnissen über die Gedanken und die Gefühle sowie über die Handlungsmotive anderer Personen, also mit der wachsenden Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, steigert. Wie unten zu zeigen gilt, ist man sich in Bezug auf den Begriff der sozialen Kompetenz im Allgemeinen zwar nicht immer einig, man stimmt jedoch darin überein, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ein fester Bestandteil des mehrdimensionalen Konstrukts der sozialen Kompetenz ist.

Im folgenden Abschnitt erfolgt nun eine exemplarische Betrachtung ausgewählter Konzepte zur sozialen Kompetenz. Damit soll Perspektivenübernahme als wichtiger Bestandteil der sozialen Kompetenz verortet und ihre zentrale Bedeutung für das soziale Lernen nochmals unterstrichen werden, womit die Zielsetzung der Dissertation, Untersuchung der Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens, eine zusätzliche Legitimierung erfahren soll.

6.4 Perspektivenübernahme als Dimension der sozialen Kompetenz – erziehungswissenschaftliche und lernpsychologische Zugriffe

Da die soziale Kompetenz eine grundlegende Bedeutung im alltäglichen Leben von Menschen jeglichen Alters spielt, ist sie Gegenstand mehrerer Wissenschaften, z. B. der Anthropologie, Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Soziologie, vor allem aber in den unterschiedlichen Anwendungsgebieten der Psychologie. Als ein vielschichtiges Konstrukt, das je nach Konzept in sich diverse personale Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualifikationen vereint, die in vielfältigen Dimensionen angeordnet sind, drohen so die Konturen der sozialen Kompetenz zu zerfließen und undefinierbar zu bleiben. Um dem zu

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

begegnen und um die ausufernde Vielfalt an inhaltlichen Beschreibungen einzufangen, erfolgt eine Einschränkung auf die Darstellung der Dimensionen der sozialen Kompetenz, die auf Arbeiten von Hanns Petillon, Wolfgang Roth und Uwe Peter Kanning zurückgehen. Interessant ist hier, dass die Wissenschaftler den Gegenstand der sozialen Kompetenz zwar aus unterschiedlichen Intentionen und aus einem je anderen fachlichen Blickwinkel angehen – Hans Petillon aus der Sicht der Erziehungswissenschaft, Wolfgang Roth im Kontext der pädagogischen Psychologie und Uwe Peter Kanning vor dem Hintergrund der Verhaltenspsychologie – im Ergebnis sich aber, gerade in Bezug auf das inhaltliche Kolorit, ergänzen und übereinstimmend Perspektivenübernahme als eine der grundlegenden Fähigkeiten im Prozess des Erwerbs der sozialen Kompetenz betrachten. Um Perspektivenübernahme in diesem Gefüge zu verorten, soll nun zunächst die soziale Kompetenz an sich unter die Lupe genommen werden.

Was ist soziale Kompetenz? Das Konstrukt der sozialen Kompetenz ist ein vielschichtiges Konstrukt, das in sich viele Aspekte und Dimensionen vereint. Nicht zuletzt ist es die Komplexität des Konstrukts, die dazu führt, dass eine allgemeingültige Definition bisher ausblieb. Worin die Wissenschaftler übereinstimmen, ist, dass soziale Kompetenz in einer engen Verbindung mit menschlichen Interaktionen steht,⁶³² was eine Verflechtung mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme impliziert. So identifiziert auch Uwe Peter Kanning nach einer Analyse von diversen Begriffsbestimmungen aus den unterschiedlichen Disziplinen der Psychologie drei übergeordnete Aspekte der sozialen Kompetenz, die den interaktiven Charakter des Begriffs betonen. Dazu zählen die Aspekte der Anpassung, der Durchsetzung und des sozial kompetenten Verhaltens. Nach Kanning basiert die menschliche Anpassung auf dem Erlernen von Verhaltensregeln, die für einen friedfertigen zwischenmenschlichen Umgang sorgen. Dem steht der Aspekt der Durchsetzung gegenüber, der für die Behauptung eigener Interessen und Wünsche verantwortlich ist. Zwischen Anpassung und Durchsetzung steht der Aspekt des sozial kompetenten Verhaltens, der eine ausgleichende Wirkung hat.⁶³³ Mit dieser Interpretation der sozialen Kompetenz gelingt es Kanning, das Element des Interaktiven deutlich in den Vordergrund zu rücken. Viel wichtiger aber noch ist, dass er durch die Zentrierung des sozial kompetenten Verhaltens eine widerspruchslöse Zusammenführung der gegensätzlichen inhaltlichen Richtungen der sozialen Kompetenz, die sich in den Aspekten der

⁶³² Siehe dazu u.a.: Petillon, H.: Soziales Lernen in der Grundschule – das Praxishandbuch. Weinheim Basel 2017. Siehe auch: Kanning, U. P.: Soziale Kompetenzen fördern. Göttingen 2015. Roth, W.: Sozialkompetenz fördern – in Grund- und Sekundarschulen auf humanistisch - psychologischer Basis. Bad Heilbrunn 2006.

⁶³³ Vgl. Kanning, U. P.: Soziale Kompetenzen fördern. Göttingen 2015. Vgl. Roth, W.: Sozialkompetenz fördern – in Grund- und Sekundarschulen auf humanistisch - psychologischer Basis. Bad Heilbrunn 2006, S. 3.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

Anpassung und Durchsetzung zeigen, schafft. Die bedeutende Stellung des sozial kompetenten Verhaltens findet sich auch in Kannings Definition der sozialen Kompetenz wieder. Unter sozialer Kompetenz versteht der Autor die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert.“⁶³⁴ Kanning koppelt also seine Definition der sozialen Kompetenz an die Definition des sozialen Verhaltens; das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.“⁶³⁵ Mit dem Wissen aus dem vorherigen Kapitel in Bezug auf die Funktion der Perspektivenübernahme in Interaktionssituationen wird an dieser Stelle ersichtlich, dass soziales Verhalten, wie Kanning es meint, nur auf der Basis der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme möglich ist. In seinen Ausführungen betont Kanning den flexiblen Charakter des sozial kompetenten Verhaltens, welches immer situationsbedingt ist.⁶³⁶ Auch die Situationsbedingtheit erfordert eine ständige Rückkopplung der eigenen Ansprüche auf die des Gegenübers, wozu Perspektivenübernahme dient. Immer, wenn es darum geht, das eigene Verhalten flexibel anzupassen, bedarf es der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.

Um das inhaltliche Spektrum der sozialen Kompetenz vollends zu begreifen, ist eine nähere Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kompetenz an sich unumgänglich. In der wissenschaftlichen Literatur hat sich diesbezüglich weitestgehend die Auffassung von Franz Weinert etabliert. Nach Weinert bedeuten Kompetenzen die „...bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁶³⁷ Nach dieser Definition bestehen Kompetenzen also aus individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, was nun auch für das Konstrukt der sozialen Kompetenz richtungsweisend ist. Denn vor diesem Hintergrund zeigt sich soziale Kompetenz als Bündel individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in interaktiven Kontexten, im Sinne des sozial kompetenten Verhaltens ihre Anwendung finden. Nun stellt sich die Frage, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten

⁶³⁴ Kanning, U. P.: Soziale Kompetenzen fördern. Göttingen 2015. Vgl. Roth, W.: Sozialkompetenz fördern – in Grund- und Sekundarschulen auf humanistisch - psychologischer Basis. Bad Heilbrunn 2006, S. 4.

⁶³⁵ Kanning, U. P.: Soziale Kompetenzen fördern. Göttingen 2015. Vgl. Roth, W.: Sozialkompetenz fördern – in Grund- und Sekundarschulen auf humanistisch - psychologischer Basis. Bad Heilbrunn 2006, S. 4.

⁶³⁶ Kanning, U. P.: Soziale Kompetenzen fördern. Göttingen 2015. Vgl. Roth, W.: Sozialkompetenz fördern – in Grund- und Sekundarschulen auf humanistisch - psychologischer Basis. Bad Heilbrunn 2006, S. 6.

⁶³⁷ Weinert, F. 2004. Zitiert nach: De Boer, H.: Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess. In: Rohlfs, C. u. a. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2014, S. 23.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

machen die soziale Kompetenz aus? Da es keine empirisch gesicherte Taxonomie dieser Fähigkeiten gibt, sind die Angaben dazu in der wissenschaftlichen Literatur ziemlich breit gefächert. Kanning analysiert Kompetenzkataloge unterschiedlicher Autoren und kommt dabei auf mehr als 100 Begriffe, die eine Mischung aus Fähigkeiten, Fertigkeiten, Qualifikationen, Kompetenzen und verwandten Konzepten darstellen.⁶³⁸ Eine klare Abgrenzung zwischen diesen Termini wird meist nicht eingehalten, möglicherweise, weil man sich auch hier, was eine konsensfähige Bedeutung angeht, noch lange nicht einig ist.⁶³⁹ Um das Fähigkeitsspektrum einzufangen und der sozialen Kompetenz so deutliche Konturen zu geben, ordnet Kanning die unterschiedlichen Inhalte des Konstrukts drei Bereichen zu und versucht damit, die Komponentenvielfalt nach qualitativen Gesichtspunkten zu sortieren.⁶⁴⁰

perzeptiv-kognitiver Bereich:	motivational-emotionaler Bereich:	behavioraler Bereich:
Selbstaufmerksamkeit Personenwahrnehmung <u>Perspektivenübernahme</u> Kontrollüberzeugung Entscheidungsfreudigkeit Wissen	Emotionale Stabilität Prosozialität Wertpluralismus	Extraversion Durchsetzungsfähigkeit Handlungsflexibilität Kommunikationsstil Konfliktverhalten Selbststeuerung

Tabelle 2

Wie oben gezeigt, hebt Kanning in seiner Definition der sozialen Kompetenz ganz besonders die Bedeutung der Verhaltensebene hervor. Seine Einteilung nach drei Dimensionen jedoch macht deutlich, dass die soziale Kompetenz nicht nur Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet, die auf der Verhaltensebene liegen, sondern auch personale Qualifikationen, die den Bereichen der kognitiven und emotionalen Dimension zuzuordnen sind. In diesem Sinne offenbart sich soziale Kompetenz als ein Konstrukt mit multidimensionalem Charakter. Auf die Persönlichkeit ausgerichtet, umfassen die identifizierten Dimensionen den Menschen in einer umfassenden Weise. Dies bleibt nicht ohne Folgen im Hinblick auf die Förderung der sozialen Kompetenz, denn es bedeutet, dass die Einwirkung auf nur eine Komponente der sozialen Kompetenz Veränderungen der gesamten Persönlichkeit hervorruft. Für den Schwerpunkt dieser Arbeit ist das ein wichtiger Punkt, liegt der Schwerpunkt doch darin, Perspektivenübernahme zu fördern. Kanning ordnet die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme dem perzeptiv-kognitiven Bereich

⁶³⁸ Vgl. Kanning, U. P.: Soziale Kompetenzen fördern. Göttingen 2015, S. 8.

⁶³⁹ Vgl. Kanning, U. P.: Soziale Kompetenzen fördern. Göttingen 2015, S. 7 ff. Siehe auch: Lang, D. S.: Soziale Kompetenz und Persönlichkeit. Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen. Dissertation- Universität Koblenz-Landau 2008, S. 13 ff.

⁶⁴⁰ Folgende Einteilung entnommen aus: Kanning, U. P.: Diagnostik sozialer Kompetenzen, Göttingen 2003, S. 21.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

zu, welcher gleichzeitig für die Selbst- und Fremdwirksamkeit verantwortlich ist, also sowohl für die Eigen- als auch Fremdwahrnehmung. In diesem Kontext wird Perspektivenübernahme als notwendige Voraussetzung für Personenwahrnehmung, für die Bestimmung der Nähe und Distanz zu Anderen und damit als Voraussetzung für sozialkonformes Verhalten betrachtet.

Die Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Kontext der sozialen Kompetenz erkennt man auch bei Hanns Petillon und bei Wolfgang Roth, die ebenfalls die interaktiven Züge des Konstrukts betonen. So kann laut Roth soziale Kompetenz nur durch Handlungen in einer „breiten Situationspalette“ erreicht werden, indem das Handeln „geübt, durchdacht und durchfühlt“ wird.⁶⁴¹ Deshalb umfasst soziale Kompetenz bei ihm die Komponenten, die für eine „gute Interaktionsfähigkeit“ notwendig sind, so Roth. Bei der Zusammensetzung dieser Komponenten greift Roth auf zwölf Ziele der sozialen Kompetenz zurück, so wie sie Hanns Petillon unterscheidet und ergänzt diese zwölf durch vier eigene Zielsetzungen.⁶⁴² Nach Petillon gilt eine Person dann als sozial kompetent, wenn sie über folgende Fähigkeiten verfügt: Kommunikationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Ich-Identität, soziale Sensibilität, *Perspektivenübernahme*, Toleranz, Kritikfähigkeit, Umgang mit Regeln, Gruppenkenntnisse.⁶⁴³ Diese Fähigkeiten werden nun von Roth durch Selbst Einschränkung, Frustrationstoleranz, Entscheidungsfähigkeit und situationsangemessene Dynamik ergänzt.⁶⁴⁴ Betrachtet man die aufgezählten Fähigkeiten genauer, so wird deutlich, dass sich wie auch bei Kanning alles im Aspekt der Interaktion zentriert, welcher wiederum, wie oben gezeigt, auf Perspektivenübernahme aufbaut. In ihr finden kognitive, emotionale und behaviorale Fähigkeiten eine Zusammenführung und erlauben so eine Aussage über die Qualität bzw. das Ausmaß der sozialen Kompetenz einer Person. Die von Roth und Petillon identifizierten Fähigkeiten lassen sich leicht der kognitiven, emotionalen und der Verhaltensdimension von Kanning zuordnen, denn Wolfgang Roth geht auf der Suche nach Möglichkeiten, die inhaltliche Mannigfaltigkeit der sozialen Kompetenz einzugrenzen, ähnlich vor wie Kanning. Roth isoliert im ersten Schritt 16 grundlegende Fähigkeiten der sozialen Kompetenz, reduziert diese im zweiten Schritt auf fünf „Grundkomponenten“, die er dann im dritten Schritt, wie auch Kanning, in drei

⁶⁴¹ Vgl. Roth, W.: Sozialkompetenz fördern - In Grund- und Sekundarschulen auf humanistisch-psychologischer Basis. Klinkhardt 2006, S. 21.

⁶⁴² Roth stellt auch die sechs Komponenten von Lerchenmüller (1987) vor, die in seinen weiteren Ausführungen jedoch weitestgehend unbeachtet bleiben, da sie sich mit dem Kompetenzkatalog von Petillon teilweise überschneiden. So wird auch hier auf sechs Komponenten von Lerchenmüller lediglich verwiesen. Siehe dazu: Roth, W.: Sozialkompetenz fördern – In Grund- und Sekundarschulen auf humanistisch-psychologischer Basis. Klinkhardt 2006, S. 25.

⁶⁴³ Eine detaillierte Erläuterung der einzelnen Fähigkeiten entnehme: Petillon, H.: Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt am Main 1993, S. 101-108.

⁶⁴⁴ Eine detaillierte Erläuterung der einzelnen Fähigkeiten entnehme: Roth, W.: Sozialkompetenz fördern - In Grund- und Sekundarschulen auf humanistisch-psychologischer Basis. Klinkhardt 2006, S. 28-29.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

6. Perspektivenübernahme in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen

Dimensionen anordnet.⁶⁴⁵ Die unten stehende Darstellung macht deutlich, wie enorm wichtig die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme für die soziale Kompetenz ist. Die fünf Grundkomponenten beschreibt Roth wie folgt:

1. *Ich-Identität*: Das gesamte Modell bezieht sich auf die individuelle Handlungsfähigkeit in allen möglichen Interaktionssituationen. Deshalb geht das Modell von einem Individuum aus, das bedürfnisbezogen handelt. Die dabei gewonnenen und verinnerlichten Erfahrungen werden zum Teil der eigenen Identität des Individuums.
2. *Wahrnehmungsfähigkeit*: Hierbei handelt es sich um einen Fähigkeitskomplex, bei dem die Wahrnehmung nach „innen und nach außen“ angesprochen ist, welche unabdingbar für die Ausgestaltung zwischenmenschlicher Interaktionen ist. So zählt z. B. die Fähigkeit zur *Perspektivenübernahme* auch dazu.
3. *Ausdrucksfähigkeit*: Diese Fähigkeit bezieht sich auf sämtliche Elemente kommunikativer Kompetenz und umfasst das Widerspiegeln sowohl eigener Bedürfnisse und Gefühle als auch der des Gegenüber. „Ohne Ausdruck kein Eindruck und ohne Eindruck kein Ausdruck“.
4. *Verfestigte Handlungsmuster*: Die auf der Basis der Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit gewonnenen Erfahrungen führen zu Handlungsmustern, die in allen Situationen verfügbar sind.
5. *Situationsspezifische Fähigkeiten*: Neben den „allgemeinen Fähigkeiten“, die zwar in unterschiedlichen Zusammenhängen, jedoch in nahezu allen Situationen ihren Gebrauch finden, unterscheidet Roth „situationsspezifische Fähigkeiten“, die nicht alltäglich sind und somit einer besonderer Berücksichtigung („Übung“) bedürfen, wie z. B. die Fähigkeit der Interkulturalität.

Roth macht sich Gedanken um den Erwerb und die Vermittlung dieser fünf Grundkomponenten und entwickelt in diesem Zusammenhang ein „Stufenschema zur Erlangung sozialer Kompetenz“, indem er drei Bereiche hervorhebt, die analog zu den von Kanning definierten Dimensionen betrachtet werden können. Während Kanning die Unterscheidung zwischen der kognitiven, sozial-emotionalen und behavioralen Dimension führt, sind es bei Roth die Bereiche der Wahrnehmung, der Mitteilung und der Handlung. Bei der Vermittlung der sozialen Kompetenz stehen die drei Bereiche immer gleichbedeutend nebeneinander, werden jedoch in drei Stufen, die aufeinander aufbauen und sich auf die Interaktion beziehen, vermittelt.

1. Stufe: Erst wenn die Person in der Lage ist, eigene Bedürfnisse, Gefühle, Wünsche wahrzunehmen (Wahrnehmungsdimension), diese zu äußern (Dimension der Mitteilung) und in eigene Ziele einfließen zu lassen (Handlungsdimension), kann sie dies auch auf das Gegenüber übertragen.
2. Stufe: Erst wenn die Person in der Lage ist, Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse des Gegenübers wahrzunehmen (Wahrnehmungsdimension) und zu verbalisieren (Dimension der Mitteilung) und diesen entgegenzukommen (Handlungsdimension), kann dies auch auf eine Gruppe übertragen werden.
3. Stufe: Wenn Personen in der Lage sind, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen (Wahrnehmungsdimension) und sich über gemeinsam erarbeitete Ziele austauschen können (Dimension der Mitteilung), sind sie fähig, sich solidarisch zu verhalten, gewaltfrei Konflikte zu lösen und miteinander zu kooperieren (Handlungsdimension).

⁶⁴⁵ Folgende Darstellungen beziehen sich auf: Roth, W.: Sozialkompetenz fördern – In Grund- und Sekundarschulen auf humanistisch-psychologischer Basis. Klinkhardt 2006, S. 34-35.

Sowohl bei Kanning als auch bei Roth basiert die Unterscheidung von den drei Dimensionen der sozialen Kompetenz auf dem Zusammenhang zwischen Interaktion und sozialer Kompetenz. Da das eine Voraussetzung für das andere ist, kann hier von einer gegenseitigen Abhängigkeit dieser zwei Bereiche gesprochen werden. Diese gegenseitige Abhängigkeit hat unmittelbare Folgen für die Förderung der sozialen Kompetenz. Geht es also darum, auf die soziale Kompetenz positiv einzuwirken, so muss in der Konsequenz auf Bedingungen einer erfolgreichen Interaktion Bezug genommen werden, was uns zum Ausgangspunkt der Dissertation, nämlich zur Frage führt, ob Perspektivenübernahme der Baustein des sozialen Lernens ist, der soziale Interaktionen besonders begünstigt? An dieser Stelle der Dissertation kann diese Frage aufgrund der Darstellungen in den vorherigen Kapiteln nun dahingehend beantwortet werden, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als eine der entscheidenden Voraussetzungen für eine gelungene Interaktion gilt. Ganz deutlich ist dies auch in Roths Stufenschema zu sehen. Sozial kompetent ist eine Person demnach dann, wenn sie fähig ist, sowohl die eigenen Verhaltensweisen, Standpunkte, Emotionen wahrzunehmen und zu kommunizieren als auch die der Anderen. Deshalb geht es bei der Förderung der sozialen Kompetenz vor allem um das Verständnis des Gegenübers, das jedoch nur durch die Übernahme seiner Perspektive erreichbar ist. Es geht also darum, die Perspektiven der Interaktionspartner betreffend der kognitiven, sozial-emotionalen und der Verhaltensdimension wahrzunehmen und Verständnis dafür zu entwickeln. Und wie die Arbeiten von George Herbert Mead, John H. Flavell oder auch Robert L. Selman belegen, sind Menschen dazu nur dann in der Lage, wenn sie über ein bestimmtes Ausmaß der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme verfügen. In diesem Zusammenhang zeigt sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als eine der Grundvoraussetzungen im komplexen Prozess des Erwerbs der sozialen Kompetenz, denn sie ist die Schlüsselgröße oder eher gesagt das Bindeglied in der Beziehung soziale Kompetenz und Interaktion.

Nachdem nun die Bedeutung der Perspektivenübernahme für eine sozialkompetente Interaktion einmal mehr begründet wurde, stellt sich nun die Frage nach den Möglichkeiten der Förderung dieser Fähigkeit, oder eher gesagt, nach den Möglichkeiten der Erfassung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Denn im Idealfall setzt eine gezielte Förderung immer zunächst eine Ermittlung des Ist-Standes voraus. Wie im nächsten Kapitel zu zeigen ist, sind diesbezüglich leider nur unzureichende wissenschaftliche Erkenntnisse zu verzeichnen, die mit der Mehrdimensionalität des Konstrukts der Perspektivenübernahme zusammenhängen. Denn ein Konstrukt, das in sich erkenntnistheoretische, anthropologische, strukturgegenetische, interaktionistische Facetten, um nur einige zu nennen, vereint, lässt sich schwer messen, skalieren, strukturieren oder einordnen. Dazu aber im nächsten Kapitel mehr.

7. Perspektivenübernahme als Gegenstand empirischer Forschung

7.0 Einführung

Die oben erfolgten Beschreibungen der Ansätze Meads, Piagets, Kohlbergs, Flavells und Selmans sind als übergeordnete Forschungsausschnitte zu begreifen, die je eine unterschiedliche Zugangsweise an den Gegenstand der Perspektivenübernahme markieren. Im Folgenden soll nun die Weiterentwicklung dieser Ansätze auf der empirischen Ebene nachgezeichnet werden, deren Schwerpunkt vor allem in der Erfassung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme liegt. Vorgreifend auf die Darstellungen unten kann gesagt werden, dass anknüpfend an die Forschungsprojekte der oben genannten Wissenschaftler eine Vielzahl empirischer Untersuchungen durchgeführt wurde, deren Ergebnisse sich in der Feststellung manifestieren, dass Perspektivenübernahme als ein Konstrukt zu begreifen ist, das aus vielen Teilfähigkeiten besteht. Die inhaltliche Palette der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme präsentierte sich in den Untersuchungen so facettenreich, was letzten Endes dazu führte, dass man versuchte, Perspektivenübernahme in Bestandteile zu isolieren und diese dann unabhängig voneinander zu untersuchen. In der wissenschaftlichen Landschaft um Perspektivenübernahme kristallisierte sich eine grobe Unterscheidung von drei Teilaspekten heraus, die jedoch von unterschiedlichen Wissenschaftlern je unterschiedlich genannt werden,⁶⁴⁶ so dass häufig von einer viel größeren Bandbreite an Teilfähigkeiten der Perspektivenübernahme ausgegangen wird. So wird zwischen visuell-räumlicher, emotionaler und konzeptueller Perspektivenübernahme unterschieden. Das Konzept der *visuell-räumlichen Perspektivenübernahme* geht auf Piaget und Inhelder zurück und meint die Fähigkeit, sich ein Objekt aus der Position einer anderen Person mental vorstellen zu können.⁶⁴⁷ Geht es um die Wahrnehmung und das Nachvollziehen von Gefühlen anderer Personen, spricht man von *emotionaler Perspektivenübernahme*. Dazu haben z. B. Borke⁶⁴⁸ und Chandler⁶⁴⁹ geforscht. Auch Shantz⁶⁵⁰ und Rotenberg⁶⁵¹ haben wissenschaftliche Beiträge zu emo-

⁶⁴⁶ Siehe dazu Ausführungen unten.

⁶⁴⁷ Vgl. Piaget, J. / Inhelder, B.: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart 1971.

⁶⁴⁸ Vgl. Borke, H.: Interpersonelle Wahrnehmung bei kleinen Kindern: Egozentrismus oder Empathie? In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S.109-120.

⁶⁴⁹ Vgl. Chandler, M. J.: Egozentrismus und antisoziales Verhalten: Erfassen und Fördern der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 471-483.

⁶⁵⁰ Shantz, C. U.: The development of social cognitism. In: Hetherington, M. (Ed.): Review of Child Development Research. Vol. 5. Chicago. University of Chicago Press, 1975.

⁶⁵¹ Rothenberg, B. B.: Children's social sensitivity and the relationship to interpersonal competence, intrapersonal comfort, and intellectual level. Developmental Psychology, 1970, 2, 335-350.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

7. Perspektivenübernahme als Gegenstand empirischer Forschung

tionaler Perspektivenübernahme geleistet, allerdings wird die Fähigkeit, den emotionalen Zustand einer anderen Person zu erfassen, hier als affektive Perspektivenübernahme bezeichnet.⁶⁵² Die Fähigkeit zur *konzeptuellen Perspektivenübernahme* impliziert die Erschließung und Übernahme des gesamten Wissensstandes einer anderen Person bezüglich einer spezifischen Situation. Damit beschäftigten sich Mossler, Marvin und Greenberg, aber auch Underwood und Moore. Underwood und Moor bezeichnen diese Art von Perspektivenübernahme als sozial-kognitive Perspektivenübernahme.⁶⁵³ Bei Geulen heißt sie informationsbezogene Perspektivenübernahme⁶⁵⁴ und bei Kurdek⁶⁵⁵ kognitive Perspektivenübernahme.

In der wissenschaftlichen Literatur lässt sich eine Vielzahl an empirischen Befunden zu den drei Konzepten der Perspektivenübernahme im Einzelnen, aber auch zum Zusammenhang der Konzepte untereinander⁶⁵⁶ und zum Zusammenhang mit anderen Konzepten und Aspekten, wie z. B. der menschlichen Intelligenz, finden. Dokumentierte Forschungsprojekte zeigen jedoch, dass nicht alle Aussagen und Ergebnisse der Untersuchungen ohne Weiteres haltbar sind. Um die Vielfalt der Forschungsergebnisse einzufangen, soll im Folgenden eine begrenzte Auswahl davon vorgestellt werden. Es sollen lediglich die empirischen Studien erwähnt werden, die im Hinblick auf die Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als wichtiger Aspekt des sozialen Verstehens, sozialen Handelns und sozialen Verhaltens bedeutende Erkenntnisse hervorgebracht haben.

⁶⁵² Vgl. Rubin, K.: Perspektivenübernahme im Kindesalter: Einige methodische Überlegungen. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 259 ff.

⁶⁵³ Mossler, D. G. / Marvin, R. S. / Greenberg, M. T.: Informationsbezogene Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 149-152.

⁶⁵⁴ Vgl. Geulen, D.: Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 50 ff.

⁶⁵⁵ Kurdek, L.: Structural components and intellectual correlates of cognitive perspective taking in first-through-grade children. *Child Development*, 1977a, 48, 1503-1511.

⁶⁵⁶ Auf der Suche nach inhaltlichen Bestimmungen des Konstrukts der Perspektivenübernahme nahmen Wissenschaftler einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Teilfähigkeiten an. Die in den Studien von Feffer und Gourewitch 1960, Kurdek und Rodgon 1975, Swinson 1966 bestätigten Zusammenhänge wurden jedoch in den Arbeiten von Johnson 1975 a; 1975 b, Rubin 1978, Sullivan und Hunt 1967 widerlegt. Vgl. Oppenheimer, L.: Die Mehrdimensionalität der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 300.

7.1 Perspektivenübernahme als Ergebnis empirischer Forschung. Darstellung ausgewählter Befunde

Mit ihrer Untersuchung zur interpersonellen Wahrnehmung bei Kindern zwischen 3 und 8 Jahren belegt Helene Borke, dass bei Kindern mit zunehmendem Alter auch die Erfahrung im Umgang mit anderen Personen zunimmt und sie sich so mehr Wissen über die Gedanken- und Gefühlswelt sowie über die Handlungsmotive der Interaktionspartner aneignen. Im gleichen Zuge jedoch widerlegt sie mit diesen Untersuchungen Piagets Festlegung, dass Kinder im Alter zwischen 18 Monaten und 7 Jahren unfähig seien, sich von ihrem eigenen Standpunkt zu lösen. Mittels altersspezifischer Tests findet sie heraus, dass die von Piaget gestellten Aufgaben „außerhalb des Erfahrungshorizontes und der kognitiven Fähigkeit sehr kleiner Kinder lagen“.⁶⁵⁷ Laut Borke sind Kinder bereits im Alter von drei Jahren in der Lage, Gefühle anderer zu identifizieren und sie einer spezifischen Situation zuzuordnen.

Kathryn A. Urberg und Edward M. Docherty knüpfen an Borke an und erweitern den Untersuchungsgegenstand. Schwerpunkt ihrer Arbeit ist nun nicht mehr der bloße Nachweis der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bei kleinen Kindern, sondern die Untersuchung der Umstände, unter denen das Kind die Fähigkeit entwickelt, „Gedanken, Gefühle und Einstellungen zu erkennen, die von seinen eigenen unterschiedlich sind“.⁶⁵⁸ Um das herauszufinden, stellen die Wissenschaftler eine Hypothese auf, die impliziert, dass Perspektivenübernahme an hierarchisch angeordneten Aufgaben nachzuweisen sei. Nach der Eruierung ihrer Hypothese kommen die Wissenschaftler zu dem Ergebnis, dass Perspektivenübernahme eine sich aufbauende Fähigkeit ist. Sie finden heraus, dass schon 3 jährige Kinder fähig sind, den Gesichtspunkt einer anderen Person, auch wenn er von dem eigenen verschieden ist, zu erkennen. Vorausgesetzt, dass die vollziehende Leistung der Perspektivenübernahme dem kognitiven Entwicklungsniveau des jeweiligen Kindes entspricht. Demnach drängte sich den Wissenschaftlern eine Vermutung auf, dass „...es möglich ist, eine fast unendliche Anzahl von Entwicklungsstufen

⁶⁵⁷ Borke, H.: Interpersonelle Wahrnehmung bei kleinen Kindern: Egozentrismus oder Empathie? In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 110. In diesem Aufsatz finden sich detaillierte Darstellungen zu Methode, Vorgehen und Auswertung der Ergebnisse der Untersuchung. Borke veröffentlicht ihre Ergebnisse im Jahre 1971. Schon ein Jahr später, nämlich 1972, versuchen Chandler und Greenspan, Borkes Ergebnisse zu widerlegen. Sie behaupten, dass Borkes Untersuchungen lediglich eine Wahrnehmung von Gefühlen bestätigen, jedoch keine Perspektivenübernahme. Vgl. Keller, M.: Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Zur Entstehung der Rollenübernahme in der Familie und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Stuttgart 1976, S. 152.

⁶⁵⁸ Urberg, K. A. / Docherty, E. M.: Die Entwicklung von Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme bei 3- bis 5 jährigen Kindern. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 170.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

7. Perspektivenübernahme als Gegenstand empirischer Forschung

der Fähigkeit zu Perspektivenübernahme zu definieren.⁶⁵⁹ Und in diesem Sinne wird Perspektivenübernahme als Fähigkeit, die sich bei allen Individuen in wenigen Stufen, die einem entsprechenden Alter zugeordnet werden können, widerlegt. Perspektivenübernahme wird hier viel mehr als multidimensionales Konstrukt betrachtet, dessen Ausprägungsgrad weniger vom Alter, sondern vielmehr von der individuellen Entwicklungsstufe abhängig ist.

Melvin Feffer und Leonard Suchotliff⁶⁶⁰ versuchen in ihrer Studie, den von Piaget eingeführten Dezentrierungsbegriff von den „nichtpersönlichen kognitiven Kategorien“ auf den interpersonellen Bereich auszuweiten.⁶⁶¹ In ihren Untersuchungen verfolgen sie die Hypothese, dass eine erfolgreiche soziale Interaktion von der Fähigkeit jedes der beteiligten Individuen abhängt, sein Verhalten gleichzeitig von mehr als nur einer Perspektive aus zu betrachten. Nach umfangreichen Forschungsarbeiten wurden deutliche Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit der gleichzeitigen Selbstwahrnehmung im Spiegel mehrerer anderer Personen und einer erfolgreichen interpersonellen Interaktion festgestellt und somit die aufgestellte Hypothese bestätigt. Hiermit wurde nicht nur die Einseitigkeit der kognitiv angehauchten Begriffsbildung hinterfragt, sondern die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zum wichtigen Aspekt sozialen Verstehens postuliert.

Eine Studie mit dem Ziel, einen Zusammenhang zwischen sozialer Sensibilität und Faktoren wie Alter, interpersonelle Kompetenz, subjektivem Wohlbefinden, Intelligenz und Geschlecht herzuleiten, führte Barbara B. Rothenberg durch und erzielte dabei einige herausragende Ergebnisse.⁶⁶² Rothenberg versteht unter sozialer Sensibilität die Fähigkeit, „Verhalten, Gefühle und Motive anderer genau wahrzunehmen und zu verstehen...“⁶⁶³

⁶⁵⁹ Urberg, K. A. / Docherty, E. M.: Die Entwicklung von Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme bei 3- bis 5-jährigen Kindern. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 180.

⁶⁶⁰ Vgl. Feffer, M. / Suchotliff, L.: In sozialer Interaktion implizierte Dezentrierungen. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 341-360.

⁶⁶¹ Feffer, M. / Suchotliff, L.: In sozialer Interaktion implizierte Dezentrierungen. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 341.

⁶⁶² Vgl. Rothenberg, B. B.: Soziale Sensibilität bei Kindern und ihr Zusammenhang mit interpersoneller Kompetenz, subjektivem Wohlbefinden und intellektuellem Niveau. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 121 ff.

⁶⁶³ Rothenberg, B. B.: Soziale Sensibilität bei Kindern und ihr Zusammenhang mit interpersoneller Kompetenz, subjektivem Wohlbefinden und intellektuellem Niveau. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 121. Die von Barbara B. Rothenberg bezeichnete soziale Sensibilität als Fähigkeit, „Verhalten, Gefühle und Motive anderer genau wahrzunehmen und zu verstehen“ wird von Daniel G. Mossler, Robert S. Marvin und Mark T. Greenberg als informationsbezogene Perspektivenübernahme definiert. Nach den genannten Wissenschaftlern ist unter informationsbezogener Perspektivenübernahme [conceptual perspective taking] die Fähigkeit zu verstehen, „...Gedanken, Gefühle und den Wissensstand einer anderen Person zu erschließen.“ Siehe: Mossler, D. G. / Marvin, R. S. / Greenberg, M. T.: Informationsbezogene Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 149.

was die Übernahme der Fremdenperspektive erfordert. Auf der Bühne dieses Verständnisses stellt die Wissenschaftlerin einen „durchgehenden“ Zusammenhang zwischen sozialer Sensibilität und sozialer Anpassung fest. Sie findet heraus, dass das Verstehen der Gefühle Anderer und der Gründe dieser Gefühle entscheidend für ein positives soziales Miteinander ist. Mit anderen Worten, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wird als ausschlaggebend für die Kompetenz, zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen und zu führen, betrachtet. Weitere eindeutige Ergebnisse wurden aus der Korrelation des Alters und der Intelligenz mit der Entwicklung sozialer Sensibilität abgeleitet. Interessant ist auch eine Übereinstimmung zwischen einem positiven Selbstwertgefühl und einer positiven sozialen Beziehung zu anderen Personen.⁶⁶⁴ Die vermuteten signifikanten Auswirkungen von Geschlecht, Geschwisterposition und Familiengröße auf die Entwicklung der sozialen Sensibilität konnten nicht bestätigt werden.

Wenn äußere familiäre Bedingungen auf die Entwicklung der Perspektivenübernahme keine Auswirkung haben, so spielt das soziale Milieu dabei eine herausragende Rolle. Zu dieser Schlussfolgerung kommen Marida Hollos und Philip A. Cowan nach der Durchführung einer großflächig angelegten Studie zu spezifischen Einflüssen der Umgebung auf die Entwicklung der Perspektivenübernahme.⁶⁶⁵ Die Wissenschaftler suchten drei unterschiedliche Milieus in Norwegen aus: Eine Gemeinde isolierter Bauernhöfe, ein Dorf und eine Kleinstadt und führten mit Kindern aus diesen Gemeinden nach einer sechzehnmonatigen Feldforschung unterschiedliche Tests zum Ausprägungsgrad der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme durch. Die Feldforschung bestand aus einer teilnehmenden Beobachtung der Gemeinde und der Familieninteraktionen sowie des Verhaltens der Kinder und ihrer Aktivitäten zu Hause und in der Schule mit Gleichaltrigen und mit Erwachsenen. Die gesamte Untersuchungsreihe hat in Bezug auf Perspektivenübernahme ergeben, dass Bauernhofkinder, die aufgrund ihrer Isoliertheit wenig interpersonellen Kontakt und wenig kommunikative Interaktionen mit Gleichaltrigen oder überhaupt mit fremden Kindern hatten, auch die niedrigsten Werte in den Aufgaben zur

⁶⁶⁴ Diese Übereinstimmung wurde auch von Robert L. Leahy und Carolyn Huard festgestellt in ihrer Studie zum Zusammenhang von Perspektivenübernahme und der Disparität der Selbstbilder bei Kindern. In einer empirischen Studie wurde nach einer Korrelation der Disparität zwischen dem realen und idealen Selbstbild mit Perspektivenübernahme und der Differenzierung des Selbstbildes in der Kommunikation gesucht. Festgestellt wurde dabei, dass nichtegozentrische Kinder positivere Ideale, Selbstbilder und eine größere Disparität zwischen dem realen und idealen Selbstbild zeigten als egozentrische Kinder. Siehe: Leahy, L. / Huard, C.: Perspektivenübernahme und Disparität der Selbstbilder bei Kindern. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 416-425.

⁶⁶⁵ Hollos, M. / Cowan, P. A.: Soziale Isolierung und kognitive Entwicklung: Logische Operationen und Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme in drei sozialen Milieus in Norwegen. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 429-453. Neben der Auswirkung der sozialen Umgebung auf die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wurden auch die Auswirkungen auf die Kommunikation und die logisch-rationalen Fähigkeiten untersucht. Ich gehe im Folgenden lediglich auf die Ergebnisse zur Perspektivenübernahme ein.

Perspektivenübernahme erreichten. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch ein anderes Ergebnis, nämlich, dass dieselben Bauernhofkinder, die bei der Perspektivenübernahme schlechtere Werte als die Dorf- und Kleinstadtkinder erreichten, bei den logischen Operationen besser als die zwei anderen Vergleichsgruppen abschnitten,⁶⁶⁶ was als Beleg dafür genommen werden könnte, dass Kinder bei ihrer Sozialisation auf den Umgang mit anderen Kindern angewiesen sind. Die Erkenntnisse Piages zu der äquivalenten Entwicklung der logisch-rationalen Fähigkeiten und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme werden in dieser Studie widerlegt. Was aber auch hier bestätigt wird, ist ein Zuwachs der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme mit dem höheren Alter der Kinder.

Einen Zuwachs der Leistung der Perspektivenübernahme mit dem höheren Alter wurde auch von Flavell in seinen Studien zum rekursiven Denken, das er in einen Zusammenhang mit Perspektivenübernahme setzt, festgestellt. Er untersuchte 72 Kinder aus der 1-6 Klasse mit dem Ziel, die Entwicklung im Verständnis des rekursiven Denkens zu erforschen. Den Probanden wurden Strichzeichnungen, in denen Denk- und Sprachvorgänge vorkommen, wie sie in Comics dargestellt sind, vorgelegt, mit dem Auftrag, die Zeichnungen zu beschreiben. Als Ergebnis wurde eine vierstufige Entwicklung des rekursiven Denkens festgestellt (1. Denken an Personen als solche, 2. Denken über Handeln, 3. Denken über Denken, 4. Denken über Denken über Denken), wobei die Leistung mit dem Alter zunimmt, die Gesamtentwicklung aber auch bei den Sechstklässlern noch nicht abgeschlossen ist.⁶⁶⁷

Eine im Zusammenhang mit dieser Dissertation bedeutende Studie führte Michael J. Chandler durch. Sein Anliegen war es zu beweisen, dass eine mangelhaft ausgeprägte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zur Entwicklung „antisozialer Verhaltensmuster“ führt. Um den vermuteten Zusammenhang zu beweisen, sucht sich Chandler 45 wiederholt straffällig gewordene jugendliche Kinder im Alter von 11-13 Jahren aus, mit erheblichen Unzulänglichkeiten im Bereich der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Die Gruppe der 45 delinquenten Jugendlichen wurde in drei Untergruppen aufgeteilt: eine Experimentalgruppe, die einer intensiven Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme unterzogen wurde, eine Placebo-Gruppe und eine unbehandelte Kontrollgruppe. Der Vergleich dieser drei Gruppen durch spezifische Testverfahren hat gezeigt, dass

⁶⁶⁶ Vgl.: Hollos, M. / Cowan, P. A.: Soziale Isolierung und kognitive Entwicklung: Logische Operationen und Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme in drei sozialen Milieus in Norwegen. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 447 ff.

⁶⁶⁷ Vgl.: Miller, P.H. / Kessel, F. S. / Flavell, J. H.: Denken über Leute, die über Leute denken...: Eine Studie zur sozial-kognitiven Entwicklung. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 153 ff.

eine signifikante Verbesserung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme lediglich bei der Experimentalgruppe zu verzeichnen war. Eine Nachuntersuchung, die 18 Monate später durchgeführt wurde, belegte auch einen signifikanten Rückgang antisozialer Verhaltensmuster.⁶⁶⁸

Eine ähnliche Studie, jedoch mit weiblichen delinquenten Jugendlichen, führten Chalmers und Townsend durch. Die Jugendlichen nahmen an einem Rollenspielprogramm, das speziell zum Training der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme konzipiert wurde, teil. In 15 Sitzungen wurden die Mädchen mit Hilfe von Rollenspielen darin trainiert, sich in spezifischen Problemsituationen in andere Personen hineinzusetzen, fremde Sichtweisen zu übernehmen und diese nachzuvollziehen. Nach dem Training konnte nicht nur eine höhere Perspektivenübernahmefähigkeit festgestellt werden, sondern auch eine verbesserte zwischenmenschliche Problemlösefähigkeit. Noch während des Trainings konnten im Vergleich zur Kontrollgruppe höhere Leistungen im Hinblick auf das prosoziale Verhalten beobachtet werden.⁶⁶⁹

Die dargestellten Ergebnisse empirischer Untersuchungen lassen Schlussfolgerungen in unterschiedliche Richtungen zu. In Bezug auf den Kontext dieser Dissertation sind insbesondere folgende drei von Bedeutung. Erstens, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ein wenn auch nicht hinreichender, so doch ein bedeutender Aspekt zur Erklärung positiven sozialen Verhaltens ist.⁶⁷⁰ Zweitens, dass angemessenes soziales Verhalten an die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gekoppelt ist. Und drittens, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme einer gezielten Förderung unterzogen werden kann.

Die oben beschriebenen Studien belegen durchweg einen Zusammenhang zwischen dem sozialen Verhalten von Kindern und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Dies trifft insbesondere auf die Studie von Chandler zu, in der Jugendliche mit mangelnder Sozialität einer Förderung der Perspektivenübernahme unterzogen wurden, wobei eine Steigerung der Perspektivenübernahme mit gleichzeitiger Steigerung der sozialen

⁶⁶⁸ Vgl. Chandler, M. J.: Egozentrismus und antisoziales Verhalten: Erfassen und Fördern der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 471 ff.

⁶⁶⁹ Vgl. Chalmers, J.B. & Townsend, M.A.R.: The Effekts of Training in Social Perspektive Taking on Socially Maladjusted Girls. Child Development, 61, 178-190, 1990.

⁶⁷⁰ Diese Schlussfolgerung lässt sich in einer Vielzahl von Arbeiten zur Perspektivenübernahme in einer fast gleichen Wortabfolge entnehmen. Wenn es um die Erforschung der Perspektivenübernahme als einer Voraussetzung für die Entwicklung anderer sozialer Kognitionen geht, sind keine eindeutigen Ergebnisse möglich. Zu dieser Erkenntnis kam bereits Flavell (1968) und daran konnte bis heute nichts geändert werden. Siehe Dazu: Steins G. / Wicklund, R.-A.: Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. In: Psychologische Rundschau 1993, S. 228 ff. Siehe auch: Larisch, H.: Ein Trainingsprogramm zur sozialen Perspektivenübernahme im Jugendalter. Zur Veränderbarkeit von rigiden Wertvorstellungen bei der Personenwahrnehmung. Hamburg 1997, S. 65.

Fähigkeiten festgestellt wurde. Weiterhin lassen die Ergebnisse annehmen, dass Perspektivenübernahme grundsätzlich gefördert werden kann, was nicht zuletzt durch die Studie von Chalmers und Townsend belegt wurde. Es kann weiterhin angenommen werden, dass bei einer Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme mit Erfolgen dann zu rechnen ist, wenn die Förderung dauerhaft und im sozialen Gefüge einer Gruppe stattfindet. Dies kann aufgrund der Ergebnisse der Studie von Marida Hollos und Philip A. Cowan im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen sozialer Isolation und dem Ausmaß der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme angenommen werden. Ferner ist anzunehmen, dass die Personengruppe der Grundschüler von einem Training der Perspektivenübernahme besonders profitieren könnte, denn, wie Flavell belegt, ist die Entwicklung der Perspektivenübernahme in diesem Alter noch nicht abgeschlossen, was schlussfolgern lässt, dass hier eine Einwirkung auf die Perspektivenübernahme besonders vielversprechend wäre.

Diese Schlussfolgerungen wären an sich eine solide Legitimationsbasis für das Ziel dieser Arbeit: Förderung der Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens in der Grundschule zu untersuchen, wären da nicht die vielen kritischen Stimmen, welche die oben dargestellten Ergebnisse in Frage stellen. Die empirische Forschungslage im Bereich der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist von einer nicht zu unterschätzenden Problematik behaftet. Diese erstreckt sich auf den gesamten Bereich der Messbarkeit der Perspektivenübernahme, angefangen mit der Festlegung des zu messenden Schwerpunkts bis hin zur Auswahl der Proband/innen. In vielerlei Hinsicht herrscht hier Unklarheit. Diese betrifft sowohl die Frage nach der Validität der Erfassungsverfahren und der Vergleichbarkeit der Ergebnisse als auch nach dem Aufbau der durchgeführten Versuche und vor allem die Frage nach der begrifflichen Bestimmung.⁶⁷¹ Im Folgenden sollen ausgewählte Kritikpunkte vorgestellt und diskutiert werden.

7.2 Zur Problematik empirischer Untersuchungen um Perspektivenübernahme

Eva-Maria Kenngott bezeichnet den Zustand der empirischen Forschung zur Perspektivenübernahme als „Fiasko“. Um dazu eine charakteristische Umschreibung zu finden, bedient sie sich einer Aussage von Renate Valtin, die den Umfang der Problematik be-

⁶⁷¹ Vgl.: Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden 2012, S. 19-20. Siehe auch: Valtin, R.: Probleme der Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten – analysiert am Beispiel der Perspektivenübernahme und der verbalen Kommunikation. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 270-271.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

7. Perspektivenübernahme als Gegenstand empirischer Forschung

reits zu Beginn der 1980er Jahre erkannte: „Wir wissen zwar nicht genau, was wir messen, aber wir messen es genau.“⁶⁷² Einer der größten Mängel der diversen Messverfahren bestehe laut Valtin darin, dass die Ergebnisse in einer Relation zum jeweiligen Messinstrument bzw. zu den spezifischen Aufgabentypen stehen und somit lediglich eine begrenzte Haltbarkeit der Aussage gegeben ist. In dem bereits erwähnten Aufsatz „Probleme der Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten – analysiert am Beispiel der Perspektivenübernahme und der verbalen Kommunikation“ widmet sich Renate Valtin Defiziten der empirischen Forschung um Perspektivenübernahme und legt damit Unzulänglichkeiten in der gesamten empirischen Vorgehensweise offen. So zeigt sie unter anderem, dass es ungenügend ist, unterschiedliche Teilbereiche der Perspektivenübernahme lediglich durch „sprachliche Etikettierungen“ zu bestimmen, indem vor den Hauptbegriff ein Adjektiv gesetzt wird (z.B. affektive Perspektivenübernahme, konzeptuelle Perspektivenübernahme, kognitive Perspektivenübernahme, visuell-räumliche Perspektivenübernahme, emotionale Perspektivenübernahme, perzeptuelle Perspektivenübernahme, soziale Perspektivenübernahme), sondern, dass es wichtig sei, Perspektivenübernahme als multidimensionales Konstrukt zu begreifen, das sich aus „...den aufgabenspezifischen Anforderungen an informationsverarbeitende Prozesse“⁶⁷³ ergibt und sie in ihrer Multidimensionalität und nicht in ihren Teilbereichen empirisch zu erfassen. Des Weiteren macht Valtin die Defizite von Operationalisierungen deutlich, die in ihrer Abstraktion des Handlungskontextes zur Unterschätzung der Probanden in ihren sozialen Fähigkeiten führen.⁶⁷⁴ Als zusätzlichen Punkt kritisiert sie die Tatsache, dass die empirische Vorgehensweise, auf kognitiven Operationalisierungen beruhend, die Erkenntnisse des symbolischen Interaktionismus ausklammert und somit den Zugang zu sozialen Interaktionen und damit auch eine Begriffsbildung in diesem Sinne versperrt.⁶⁷⁵ Noch schärfer in seinem Urteil über empirische Forschungsmethoden ist Kenneth H. Rubin. Er macht wie Valtin auch nicht Perspektivenübernahme zum Objekt seiner Forschung, sondern Messverfahren zur empirischen Erfassung der Perspektivenübernahme. Wenn Valtin lediglich eine Analyse der Verfahren durchführt, legt Rubin seine Arbeit als groß-

⁶⁷² Valtin, R.: Probleme der Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten – analysiert am Beispiel der Perspektivenübernahme und der verbalen Kommunikation. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 270.

⁶⁷³ Valtin, R.: Probleme der Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten – analysiert am Beispiel der Perspektivenübernahme und der verbalen Kommunikation. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 270.

⁶⁷⁴ Vgl. Valtin, R.: Probleme der Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten – analysiert am Beispiel der Perspektivenübernahme und der verbalen Kommunikation. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 271.

⁶⁷⁵ Vgl. Valtin, R.: Probleme der Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten – analysiert am Beispiel der Perspektivenübernahme und der verbalen Kommunikation. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 270 ff.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

7. Perspektivenübernahme als Gegenstand empirischer Forschung

flächige Studie an. Dabei setzt er sich zum Ziel, die konvergente und diskriminante Validität⁶⁷⁶ der sechs am häufigsten verwendeten Messverfahren zur Perspektivenübernahme zu prüfen.⁶⁷⁷ Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass es allen geprüften Messverfahren zur Perspektivenübernahme sowohl an konvergenter als auch diskriminanter Validität mangelt. Als Ursache dafür diskutiert er unter anderem eine zu niedrige Reliabilität der Verfahren.

Zusammenfassend lässt sich nun feststellen, dass in Bezug auf die Ergebnisse empirischer Studien zur Perspektivenübernahme nicht alles stichhaltig zu sein scheint. Dies ist auch nicht weiter verwunderlich. Berücksichtigt man z. B. die erkenntnistheoretischen und die anthropologischen Zusammenhänge der Perspektivenübernahme,⁶⁷⁸ liegen die Unzulänglichkeiten in der Messung der Fähigkeit auf der Hand. Und schaut man sich die Messverfahren an sich an, wird der Widerspruch in der Auffassung der Perspektivenübernahme im Sinne der Erkenntnistheorie als menschliche Denkart, im anthropologischen Kontext als Prozess der Auseinandersetzung mit fremden Symbolwelten, im kulturwissenschaftlichen Gefüge als Element der Enkulturation⁶⁷⁹ und den Versuchen, Perspektivenübernahme mit standardisierten Verfahren zu messen und z. B. auf Entwicklungsstufen zu reduzieren, besonders deutlich.

Die im nächsten Abschnitt folgende Darstellung ausgewählter Messverfahren soll diese Diskrepanz verdeutlichen. Sie soll erkennen lassen, dass eine erkenntnistheoretisch und anthropologisch definierte Fähigkeit, die bewusst in der Auseinandersetzung mit Menschen zum Zwecke des Verstehens von ihren Haltungen und Handlungen angewendet wird, nicht auf kognitive Abläufe und Prozesse reduziert werden kann, nur damit sie als ablesbares Ergebnis eingefangen, skaliert und gesteuert werden kann. Wie unten zu zeigen ist, sind die klassischen Messverfahren zur Untersuchung der Perspektivenübernahme nur begrenzt dafür geeignet, eine Fähigkeit, die als Prinzip im Umgang mit Menschen eingesetzt wird, im Detail zu erfassen. Weiterhin sollen die Messverfahren verdeutlichen, dass, wenn es um die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme

⁶⁷⁶ „Konvergente Validität bezeichnet den Grad, in dem ein Konstrukt von verschiedenen Verfahren übereinstimmend (konvergent) gemessen wird. Um einen neuen Test zu validieren, muss überprüft werden, ob er tatsächlich das misst, was er zu messen vorgibt. Die konvergente Validität dient dabei als eine Art Übereinstimmungsmaß.“ Siehe: <http://elearning.tu-dresden.de/versuchsplanung/e35/e234/e2908> / Zugriff am 01.08.2012. "Das Kriterium der diskriminanten Validität fordert, dass sich das Zielkonstrukt [das Konstrukt, das ein Test vorgibt zu messen] von anderen Konstrukten unterscheidet (Bortz & Döring, 2006). Ein Test muss das Konstrukt oder die Konstrukte messen, die er vorgibt zu messen – sonst ist er als psychometrisches Verfahren ineffektiv oder nutzlos.“ Siehe: http://elearning.tu-dresden.de/versuchsplanung/e35/e234/e2905/index_ger.html / Zugriff am 01.08.2012.

⁶⁷⁷ Vgl. Rubin, K. H.: Perspektivenübernahme im Kindesalter: Einige methodische Überlegungen. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 257 ff.

⁶⁷⁸ Siehe dazu Kapitel 5.

⁶⁷⁹ Siehe dazu Kapitel 5.

in der Grundschule von heute geht, Wege gesucht werden müssen, die dem veränderten Bild des Kindes als eines aktiven gesellschaftlichen Mitglieds mit eigenen Wünschen und Bedürfnissen als auch dem Rahmen, den der schulische Alltag vorgibt, entsprechen.

7.3 Messung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme

Die Feststellung einer qualitativen Ausprägung oder Entwicklungsveränderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist eines der schwierigsten Unterfangen in der entwicklungspsychologischen Forschungslandschaft. Die Schwierigkeiten resultieren nicht zuletzt aus der Mannigfaltigkeit des Konstrukts der Perspektivenübernahme heraus, die vor dem Hintergrund seiner interdisziplinären Verortung nicht einfach einzufangen ist. Wie die Darstellungen oben zeigen, sind sich Wissenschaftler noch lange nicht einig, was nun die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme vollends ausmacht. Hinzu kommt, dass sich mit jedem Forschungsansatz neue Facetten der Kategorie öffnen, so dass sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in einem breiten Spektrum an Teilaspekten und Konzepten zu verlieren droht. Etwas zu erfassen, dessen Konturen unscharf sind, ist genauso, wie etwas zu wiegen, das nur zum Teil auf der Waagschale liegt. In beiden Fällen ist das Ergebnis ungenau. Trotz dieser Unzulänglichkeiten haben sich in der Wissenschaft Verfahren zur Messung der Perspektivenübernahme etabliert, die je nach Art der Perspektivenübernahme variieren.

An prominenter Stelle steht die bereits erwähnte Methode zur Erfassung visuell-räumlicher Perspektivenübernahme, die, von Piaget und Inhelder konzipiert, auch unter dem Namen des „Drei-Berge-Versuchs“ bekannt wurde. Hier steht der Proband vor der Aufgabe, sich mental in die Position eines Anderen hineinzusetzen und sich den Blick auf ein Modell, das ein Gebirge darstellt, aus dessen Position vorzustellen und diese richtig wiederzugeben. Eins der klassischen Verfahren zur Erfassung von konzeptueller Perspektivenübernahme ist das „Paradigma der privilegierten Information“, das von der Forschergruppe um Flavell entwickelt wurde. Hier wird mit Kurzgeschichten oder Bilder- geschichten gearbeitet. Einer Zielperson wird nur ein Ausschnitt der Information zur Verfügung gestellt, die der Proband bekommt, wodurch sich der Sachverhalt plötzlich ganz anders darstellt. Perspektivenübernahme besteht nun darin, dass der Proband bei seinen Schlussfolgerungen über die Bedeutung des Sachverhalts für die Zielperson diesen Unterschied berücksichtigt.⁶⁸⁰ Für die Messung emotionaler Perspektivenübernahme

⁶⁸⁰ Vgl. Steins, G.: Perspektivenübernahme oder: Wer ist die andere Person? In: Bierhoff, H.-W. / Frey, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Hogrefe 2006, S. 472. Eine der bekanntesten Bildabfolgen ist die mit einem Jungen und dem Hund. Dem Probanden, in der Regel einem Kind, werden sieben Bilder in folgender Reihenfolge vorgelegt: (1) Ein Junge bewegt sich vergnügt auf einer

wird in der Regel eine Methode angewandt, bei der es um die Zuordnung von bildlich dargestellten Gesichtsausdrücken dem entsprechenden emotionalen Zustand einer Geschichtshauptperson geht.⁶⁸¹ Eine andere verbreitete Methode zur Messung von Perspektivenübernahme besteht darin, Probanden mit einer Kurzgeschichte zu konfrontieren, der ein soziales Problem zugrunde liegt. Als typisches Beispiel für eine solche Geschichte wird in der wissenschaftlichen Literatur oft das von Selman entwickelte Holly-Dilemma angeführt.⁶⁸² Nach dem sich die Probanden mit der Geschichte vertraut gemacht haben, folgen mehrere Fragen, die in direkter Verbindung zu der Geschichte stehen und den Einsatz der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme erfordern. Die Antworten werden dann einem bestimmten Entwicklungsniveau der Perspektivenübernahme zugeordnet.

Die hier exemplarisch ausgewählten und dargestellten Verfahren können als übergeordnete Methoden zur Erfassung von Perspektivenübernahme betrachtet werden. Wichtig zu wissen ist an dieser Stelle, dass es noch unzählige Varianten dieser Methoden gibt, die je nach Untersuchungsschwerpunkt etwas abweichen.⁶⁸³ Im Kontext dieser Arbeit ist

Straße entlang. (2) Er schaut erschreckt, als er einen gefährlichen Hund hinter sich erblickt. (3) Er wird von dem Hund verfolgt, angstvoll blickt er sich auf den Hund um. (4) Der Junge streckt seine Arme nach einem Apfelbaum aus, wobei der Hund auf diesem Bild ausgespart bleibt. (5) Der Junge klettert auf den Baum, wobei der Hund nach seinen Fersen schnappt. (6) Der Junge ist nun auf dem Baum. Der Hund ist im Hintergrund zu sehen. (7) Der Junge sitzt auf dem Baum und isst einen Apfel. Entfernt man die Bilder 2, 3 und 5 aus dieser Sequenz, die den Hund als aggressiven Verfolger zeigen, ergibt sich eine Geschichte mit einem völlig anderen Sachverhalt: Der Junge kann der Versuchung nicht widerstehen, auf einen Apfelbaum zu klettern, um einen Apfel zu verspeisen. Die Versuchsanordnung erfordert zwei Versuchsleiter und einen Probanden. Ein Versuchsleiter verlässt den Raum, der andere zeigt dem Probanden zunächst die vollständige Bildabfolge. Nachdem der zweite Versuchsleiter wieder in den Raum kommt, zeigt der erste Versuchsleiter beiden die vierteilige Geschichte, die nun einen anderen Sachverhalt zeigt als die siebenteilige Abfolge. Das Kind hat nun die Aufgabe, den Sachverhalt so zu erzählen, wie er sich dem zurückgekehrten Versuchsleiter auch darstellt. Die eigentliche Aufgabe besteht darin, auf die privilegierte Information zu verzichten, wodurch die Übernahme der Perspektive des Anderen festgestellt werden kann. Vgl. auch: Steins G. / Wicklund, R.-A.: Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. In: *Psychologische Rundschau*, 1993 44, S. 228 ff.

⁶⁸¹ Dem Kind werden ca. acht Geschichten erzählt und bildliche Darstellungen der Gesichtsausdrücke „glücklich“, „traurig“, „wütend“, „ängstlich“ etc. vorgelegt. Die Handlung in den Geschichten ist jeweils einem Gesichtsausdruck angepasst. Das Kind soll nun den passenden Gesichtsausdruck dem emotionalen Zustand der Hauptperson der Geschichte zuordnen. Der höchste erreichbare Wert entspricht der Anzahl der erzählten Geschichten und den dazu entsprechenden Gesichtsausdrücken. Vgl. Rubin, K. H.: Perspektivenübernahme im Kindesalter: Einige methodische Überlegungen. In: Geulen, D. (Hrsg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main 1982.

⁶⁸² Holly ist ein achtjähriges Mädchen, das gerne auf Bäume klettert und dies von allen Kindern am besten beherrscht. Hollys Vater sieht eines Tages, wie das Kind beim Herunterklettern vom Baum fällt und verbietet ihr daraufhin das Baumklettern. Er nimmt Holly das Versprechen ab, nie mehr auf Bäume zu klettern. Noch am gleichen Tag trifft Holly ihre beste Freundin Shawn, deren Kätzchen auf einen Baum geklettert ist und nicht mehr herunter kann. Holly ist die einzige, die so gut klettert, um das Kätzchen zu retten. Sie denkt jedoch an das Versprechen, das sie ihrem Vater gegeben hat. Fragen zur Perspektivenübernahme: 1. Weiß Holly, wie Shawn wegen ihres Kätzchens zumute ist? 2. Wie wird sich Hollys Vater fühlen, wenn er herausbekommt, dass sie auf den Baum geklettert ist? 3. Was wird Hollys Vater deiner Meinung nach tun, wenn er herausbekommt, dass sie auf einen Baum geklettert ist? 4. Was würdest du in dieser Situation tun? Vgl. Selmann, R. L.: *Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis*. In: Geulen, D. (Hrsg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main 1982, S. 229.

⁶⁸³ Geulens Sammelband „Perspektivenübernahme und soziales Handeln“ (1982) bietet im Rahmen der einzelnen Aufsätze eine hervorragende Übersicht zu den Messverfahren.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

7. Perspektivenübernahme als Gegenstand empirischer Forschung

die Vielzahl der Messverfahren zur Perspektivenübernahme jedoch eher unerheblich. Wichtig ist, dass diese Art von Messverfahren als Ausgangsgrundlage zur Förderung der Perspektivenübernahme zum Zwecke der positiven Intervention auf das soziale Verhalten nur bedingt bis gar nicht geeignet sind, zumal sie auch zum Zwecke der Einstufung und Skalierung der Perspektivenübernahme eher als mangelhaft eingestuft wurden. Wie bereits oben erwähnt, wurden die dargestellten Messverfahren nach einer Bewertung durch Rubin⁶⁸⁴ als unvalid und wenig reliabel und durch Valtin⁶⁸⁵ als ungeeignet befunden. Bemängelt wurde vor allem der hohe Abstraktionsgrad der lediglich hypothetischen Geschichten und Probleme, die den Probanden irrelevant erscheinen. Als unbeteiligte Beobachter wurden die Probanden dazu angehalten, Situationen zu kommentieren, in die sie nicht involviert waren. Demnach mangelt es allen Methoden an Möglichkeiten, die Probanden selbst aktiv werden zu lassen, um so die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in einer tatsächlichen Handlungssituation zu beobachten. Nach einer Analyse von Instrumenten zur empirischen Erfassung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme kommt Valtin zu der Einsicht, dass sich dazu zwei Erhebungsmethoden besonders eignen, „...die systematische Verhaltensbeobachtung in natürlichen oder zumindest lebensnahen Situationen und – als Ergänzung oder Ersatz standardisierter Verfahren – das klinische Interview.“⁶⁸⁶ Diese Verfahren kommen den Methoden aus der modernen Kindheitsforschung sehr nahe.⁶⁸⁷ Wenn überhaupt, dann wurden sie ansatzweise durch Selman im Kontext seiner Untersuchungen zum Schwerpunkt der Perspektivenkoordination angewandt. Selman hospitiert in Schülerklassen, führt Analysen von Videobeobachtungen im Unterricht durch und konzentriert sich bei seinen Auswertungen zusätzlich zum Schwerpunkt der Perspektivenkoordination auf die unmittelbare Beziehung der Interaktionspartner zueinander vor dem Hintergrund der Perspektivenübernahmefähigkeit.⁶⁸⁸ Was die empirische Erforschung der Perspektivenübernahme angeht, besteht somit auf diesem Gebiet eindeutig Nachholbedarf.

⁶⁸⁴ Vgl. Rubin, K. H.: Perspektivenübernahme im Kindesalter: Einige methodische Überlegungen. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 257-269.

⁶⁸⁵ Valtin, R.: Probleme der Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten – analysiert am Beispiel der Perspektivenübernahme und der verbalen Kommunikation. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 270-297.

⁶⁸⁶ Valtin, R.: Probleme der Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten – analysiert am Beispiel der Perspektivenübernahme und der verbalen Kommunikation. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 296.

⁶⁸⁷ Siehe Abschnitt 3.1.

⁶⁸⁸ Vgl. Selman, R. L.: The Promotion of Social Awareness. Powerful Lessons from the Partnership of Developmental Theorie and Classroom Practice, New York: Russel Sage Foundation, 2003.

7.4 Resümee

Trotz der ausgiebigen Auseinandersetzung der Wissenschaftler aus den Bereichen der traditionellen Entwicklungspsychologie und der sozialen Interaktionstheorie mit dem Themengebiet der Perspektivenübernahme sowohl auf der theoretischen als auch auf der empirischen Ebene, bleibt das Konstrukt nach wie vor ein spannender Untersuchungsgegenstand, bei dem es sich lohnt, mit modernen Forschungsmethoden heranzugehen, um Erkenntnisse für pädagogische Entwicklungen aus der heutigen Sicht zu gewinnen. Der Höhepunkt des Interesses der Wissenschaftler an der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme überschneidet sich mit der Entstehung der Kindheitsforschung als einem eigenen wissenschaftlichen Zweig in den 1980er Jahren und ist in den 1990er Jahren, in der Zeit, in der sich die Kindheitsforschung so richtig etabliert und sich eine spezifische Forschungsmethodologie entwickelt, leider schon vorüber, so dass heute nur auf empirische Untersuchungen zur Perspektivenübernahme aus der 1970ern und 1980ern zurückgegriffen werden kann, welchen weder das veränderte Bild von Kindern als aktive Akteure der Gesellschaft, noch die diesem Bild entsprechende Forschungsmethodologie zugrunde liegen.⁶⁸⁹ In einem Zeitalter, in dem Kinder als eigenständige Persönlichkeiten im Kontext der sich wandelnden Gesellschaft wahrgenommen werden, ist es in Bezug auf die Erhebung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme erforderlich, Kinder in ihrem unmittelbaren Interaktionsfeld zu beobachten und mit ihnen in Kontakt zu treten, was bisher ausgeblieben ist, jedoch nachzuholen wichtig wäre. Denn wie die Ausführungen in dieser Untersuchung belegen, ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in Bezug auf die Kindersozialisation, die mit gelungenen sozialen Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen zusammenhängt, in der heutigen individualisierten, multikulturellen, multioptionalen Gesellschaft wichtiger denn je. Deshalb ist diese Arbeit als kleiner Schritt in die Richtung zu betrachten, in der es darum geht, die Bedeutung der Perspektivenübernahme wieder in Erinnerung zu rufen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wo im bereits überfüllten Unterrichtsalltag die Förderung der Fähigkeit so angesetzt werden kann, dass sie routiniert vonstatten gehen kann. Gerade in jüngster Zeit vollzogen sich in der Bildungslandschaft richtungsweisende Veränderungen und es stehen noch mehr an. Dies ist für eine Schule in einer sich permanent verändernden Gesellschaft sehr wichtig. Denn als bedeutender kultureller Faktor muss Schule mit der Zeit Schritt halten und auf gesellschaftliche Erfordernisse reagieren. Was aber bei all den Veränderungen konstant bleibt, ist der Anspruch auf die Vermittlung von Fähigkeiten, die es den Gesellschaftsmitgliedern erst ermöglichen, sich selbst und die Anderen in

⁶⁸⁹ Vgl. Abschnitt 3.1.

III. Perspektivenübernahme – Ein Begriff mit vielen Facetten

7. Perspektivenübernahme als Gegenstand empirischer Forschung

dem gegebenen sozialen Gefüge zu verorten. Gemeint ist hier die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Wie bereits eingangs beschrieben, werden der Grundschule immer mehr Aufgaben übertragen, die bereits heute kaum zu schaffen sind, und es kommen mit jedem Jahr neue hinzu. Interessant ist zu betrachten, ob und inwiefern hier die Erkenntnisse um Perspektivenübernahme als wichtiger Faktor im Erwerb des sozialen Verhaltens berücksichtigt werden, ohne dabei den Lehrerberuf weiter zu überlasten. Damit soll eine Auseinandersetzung im nächsten Kapitel dieser Arbeit stattfinden.

IV. Teil

Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

8.0 Einführung

Im Jahr 1919 wurde in der Weimarer Reichsverfassung das Fundament für die Grundschule als einer für alle gemeinsamen Schule gelegt. „Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen aus“, so ist es in Artikel 146, Absatz 1 zu lesen.⁶⁹⁰ Die nun bereits vor etwas mehr als 100 Jahren festgelegte Bezeichnung der Grundschule als einer gemeinsamen Schule entwickelte sich im Zuge vielfältiger gesellschaftlicher Umbrüche und pädagogischer Reformen zu einem Grundsatz, der das Spezifische dieser Schulform hervorkehrt und der bis heute seine Gültigkeit hat. So spiegelt er sich in der Formel „Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit“⁶⁹¹ wider, die dem Wesen der modernen Grundschule entspricht wie keine andere. Diese Formel findet im Rahmen dieser Dissertation bereits im Abschnitt 1.5 ihre Erwähnung, in dem es darum geht, eine Lösungsmöglichkeit für die Herausforderungen gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse zu entwickeln, die unter anderem in den Tendenzen von Individualismus, Egoismus, Rücksichtslosigkeit etc. unter den Schülerinnen und Schülern bemerkbar sind. In diesem Kontext wird auf die Wechselseitigkeit der Begriffe Vielfalt und Gemeinsamkeit hingewiesen, die als Bindeglied zwischen den widersprüchlichen gesellschaftlichen Anforderungen und pädagogischen Ansprüchen fungieren können. Die Wechselseitigkeit zwischen Vielfalt und Gemeinsamkeit offenbart sich im Zusammenspiel von „Individualität und konstruktivem Miteinander“,⁶⁹² das dort zum Tragen kommt, wo der Zwischenmenschlichkeit eine Chance gegeben wird, wo menschliche „Handlungen aus Einsicht und sozialer Notwendigkeit heraus erfolgen.“⁶⁹³ Von dem Appell nach mehr Zwischenmenschlichkeit wird im selben Abschnitt eine Brücke zu sozialen Kompetenzen geschlagen, die eben für das Zustandekommen von Zwischen-

⁶⁹⁰ Zitiert nach Bartnitzky, H.: Die „für alle gemeinsame Grundschule“ – wo stehen wir heute? In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes. Mai 2019, Heft 149, S. 3.

⁶⁹¹ Siehe dazu Schmitt, R. (Hrsg.): Grundschule – Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit. Frankfurt am Main. Grundschulverband 2000.

⁶⁹² Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main 2009, S. 31.

⁶⁹³ Abschnitt 1.5.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

menschlichkeit ausschlaggebend sind. Ganz konkret wird als Schritt hin zum gegenseitigen Verständnis auf die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als einer grundlegenden sozialen Kompetenz hingewiesen. Während es in Abschnitt 1.5 noch darum ging, in die Zusammenhänge der Thematik einzuführen und den roten Faden von der Individualisierung als einer Gegenwartsdiagnose über die Auswirkungen der Individualisierungstendenzen auf die Grundschule bis hin zum sozialen Lernen und zur Perspektivenübernahme nachzuzeichnen, geht es jetzt darum, die dargelegten Aspekte des gesellschaftlichen Wandels, des Verlustes geteilter Erfahrungen bei Schülerinnen und Schülern, der drohenden sozialen Inkompetenz, der Erkenntnisse in Bezug auf das soziale Lernen und in Bezug auf die Rolle der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zusammenzutragen und zu schauen, ob in den grundschulpädagogischen Diskursen von heute Entwicklungen, Hindernisse oder auch Widersprüche in Bezug auf die hier behandelte Thematik des sozialen Lernens und der Perspektivenübernahme festzustellen sind und auf welche Art und Weise diese zum Tragen kommen.

Gleich die ersten oberflächlichen grundschulpädagogischen Literaturrecherchen belegen, dass die zu Beginn der Untersuchung diskutierten Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels⁶⁹⁴ in der Grundschule von heute längst angekommen sind. Dies macht sich nicht zuletzt durch permanente Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse, die in der Schule stattfinden, bemerkbar. Nimmt man lediglich die letzten zwei Jahrzehnte unter die Lupe, so wird deutlich, welche beispiellose bildungspolitischen und schulpraktischen Reformen in Gang gesetzt wurden, die umfangreiche organisatorische und inhaltliche Umstrukturierungen mit sich ziehen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier einige Beispiele in Stichworten, in Klammern mit lediglich einem exemplarischen Hinweis darauf, mit welchen pädagogischen Umbrüchen, die Innovationen verbunden sind, genannt:

- Bildungsstandards (Kern- und Fachcurricula)
- kompetenzorientierter Unterricht (Kompetenzraster)
- Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten)
- Leistungsstudien (PISA, IGLU)
- Jahrgangübergreifender Unterricht (FLEX)
- Bildungs- und Erziehungsplan (Kooperation mit Vorschulinstitutionen)
- Inklusion (Inklusive Schulbündnisse)
- Integration (Intensivklassen)
- Ganzttag (Pakt für den Nachmittag)
- digitales Lernen (DigitalPakt)

⁶⁹⁴ Siehe dazu Kapitel 1-2.

Auch wenn nicht alles von dem Genannten als absolutes Novum in der Grundschullandschaft zu bezeichnen ist, so haben einige Themen als Reaktion auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen eine neue Ausrichtung und besondere Verstärkung erfahren, wie z. B. der Aspekt der Integration, der durch die Flüchtlingswelle 2015 erneut an Aktualität gewann und neue schul- und unterrichtsorganisatorische Maßnahmen erforderte, wie z. B. die Einrichtung von Intensivklassen und des Faches Deutsch als Zweitsprache (DAZ) auch in der Grundschule. Hinter jedem der oben genannten Stichworte verbirgt sich eine Reihe von Maßnahmen, die darauf abzielen, Schule und Gesellschaft mit ihren wechselnden Entwicklungstendenzen kompatibel zu machen und dabei dem Anspruch, die Grundschule zu einem bildungsgerechten Lebens- und Lernraum auszugestalten, gerecht zu werden. Zu dem Anspruch zählt unter anderem, oder eher gesagt, vor allem anderen, der Aspekt der Kultivierung der Gemeinschaftsfähigkeit; einer Kompetenz, die es den zukünftigen Erwachsenen ermöglicht, sich in einer Gesellschaft, die von Vielfalt und Heterogenität geprägt ist, zurechtzufinden, was jedoch nur dann möglich ist, wenn sie in der Lage sind, eine Balance zwischen Individualität und Anpassung zu finden.

In diesem Kapitel sollen ausgewählte pädagogische Diskurse der Grundschule von heute vor dem Hintergrund der Leitidee „Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit“ und in einem Zusammenhang mit Perspektivenübernahme als einer Fähigkeit, die es ermöglicht, die Anderen als Personen mit je eigenen Bedürfnissen und Wünschen wahrzunehmen, um daraus Schlüsse für eigene Handlungsabsichten zu ziehen, welche auf das gegenseitige Verständnis ausgerichtet sind, betrachtet werden. Exemplarische Themen, wie Förderung sozioemotionaler Fähigkeiten, Bildungsstandards, Ganzttag, Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen und digitales Lernen stehen dabei im Mittelpunkt.

8.1 Perspektivenübernahme im Rahmen von Programmen zur Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten

Wie dem Kapitel 6 zu entnehmen ist, stimmen sowohl Wissenschaftler aus der Tradition des Interaktionismus als auch des genetischen Strukturalismus darin überein, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme einen wesentlichen Einfluss auf die moralische Urteilsfähigkeit und auf das soziale Handeln von Menschen hat, so dass ein enger Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und der sozialen Kompetenz besteht; Perspektivenübernahme ist als ein wichtiger Baustein in der Förderung sozialer Kompetenzen anerkannt. Nicht nur die in Kapitel 6 dargelegten klassischen Positionen zur Perspektivenübernahme, sondern auch neuere Arbeiten bestäti-

gen die Voraussetzung verschiedener emotionaler Fertigkeiten für die Entwicklung angemessenen sozialen Verhaltens. Wie Franz Petermann belegt, gingen in zahlreichen Studien aus den Jahren 2001-2014 emotionale Fertigkeiten, allen voraus die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, mit einer höheren sozialen Kompetenz einher, umgekehrt wies ein unangemessenes soziales Verhalten auf unzureichend entwickelte emotionale Fertigkeiten hin.⁶⁹⁵ Diese Einsicht scheint nun auch in der schulischen Praxis angekommen zu sein. Sie offenbart sich z. B. in einer Vielzahl von Trainingsprogrammen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen,⁶⁹⁶ in welchen Sequenzen zur Förderung der Perspektivenübernahme integriert sind. Der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Kontext von Trainingsprogrammen liegt die Erkenntnis zu Grunde, dass Perspektivenübernahme zwar wichtig, allein jedoch nicht ausreichend ist, um eine sichtbare Steigerung sozialer Verhaltensweisen zu erzielen. Dementsprechend finden sich innerhalb diverser Trainingsprogramme auch nur kurze Fördersequenzen, die Perspektivenübernahme zum Förderschwerpunkt haben. Wie diese Sequenzen aufgebaut sind, wie sie praktisch umgesetzt werden und ob sie tatsächlich nachhaltig zur Steigerung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme führen, soll nun im Folgenden, auf der Grundlage empirischer Untersuchungen anderer Autoren, betrachtet werden. Es sollen Beispiele der Intervention auf Perspektivenübernahme im Rahmen von Trainingsprogrammen zur Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten dargestellt und analysiert werden. Dies soll anhand der Trainingsprogramme „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse,⁶⁹⁷ „Mich und dich verstehen“,⁶⁹⁸ und „Sozialtraining in der Schule“⁶⁹⁹ erfolgen. Die in ein Gesamtkonzept eingebundenen Perspektivenübernahmeübungen sollen herausgegriffen und mit dem Ziel der Analyse ihrer Wirkungsfähigkeit unter die Lupe genommen werden. Ferner soll auch auf die Rahmenbedingungen eingegangen werden, die zur Durchführung der Trainings erforderlich sind, denn was nutzt ein effektives Trainingsprogramm, das mit dem Alltag der Grundschule nicht kompatibel ist?

⁶⁹⁵ Vgl. Petermann, F. & Wiedebusch, S.: Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen 2016, S. 22 ff.

⁶⁹⁶ Dass ein enger Zusammenhang zwischen der Entwicklung emotionaler und sozialer Fertigkeiten besteht gilt in den unterschiedlichen Bereichen der Entwicklungspsychologie als belegt. Deshalb setzt man bei der Konzeption von Trainingsprogrammen für Grundschul Kinder auf die Förderung beider Bereiche – sozialer und emotionaler Kompetenzen – wobei Perspektivenübernahme zu den emotionalen Kompetenzen gezählt wird. Siehe dazu: Petermann, F. & Wiedebusch, S.: Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen 2016, S. 22 ff.

⁶⁹⁷ Hildebrand, C. / Hennemann, T. / Hens, S.: „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. München 2010.

⁶⁹⁸ Bieg, S. / Behr, M.: Mich und dich verstehen: Gefühle erkennen, Andere verstehen, Angst bewältigen – Emotionale Sensitivität für 8 bis 12 jährige, ein manualisiertes und evaluiertes Programm für Schule und Pädagogik. Göttingen 2005.

⁶⁹⁹ Petermann, F. / Jugert, G. / Tänzer, U. / Verbeek, D.: Sozialtraining in der Schule. 2. Aufl., Weinheim / Basel 1999.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

Der Pool an vorhandenen Konzepten und Programmen zum Training sozial-emotionaler Kompetenzen zeigt sich als sehr umfangreich und vielfältig, was eine Auswahl von geeigneten Beispielen nicht einfach macht.⁷⁰⁰ So lassen sich beispielsweise Unterschiede in der Vielfalt der Ansätze, der Zielgruppe, dem Durchführungsort (in- oder außerhalb der Schule, isolierte Kurse, integriert in den Fachunterricht), im zeitlichen Umfang, im Ausgangsschwerpunkt (Intervention oder Prävention), in der direkten oder indirekten Intervention (gezielte Förderung bestimmter Kompetenzen oder indirekte Effekte), in Bezug auf den Trainer (professionelle Spezialisten, extra trainierte Lehrkraft oder eine beliebige Person), im Evaluationsvorgang (Einschätzung von Beteiligten, durch geprüfte Tests mit Kontrollgruppen), aber auch in der Nachhaltigkeit der Wirkung (Nachhaltigkeit prüfende Absolventenstudien), in der theoretischen Ausrichtung (Profession der Entwickler, Basistheorien) feststellen.⁷⁰¹ Um bei der Auswahl zielorientiert zu bleiben, wurden Kriterien entwickelt, die zum einen das Anliegen der Dissertation untermauern und die zum anderen dem Anspruch empirischer Überprüfbarkeit gerecht werden. Bei der Aufstellung der Auswahlkriterien wurde angenommen, dass erprobte, evaluierte und manualisierte Trainingsprogramme für Grundschul Kinder empirisch gesicherte Aussagen in Bezug auf die Interventionseffektivität ermöglichen. Es ist davon auszugehen, dass Übungen zur Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die in Strukturen qualitativ hochwertiger Programme eingebettet sind, ein ausgearbeitetes und durchdachtes konzeptionelles Element des Trainings darstellen, das durch seine spezifische methodische und inhaltliche Vermittlung zum Interventionserfolg beiträgt. Dieser Aspekt ist vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit besonders wichtig, wird doch Perspektivenübernahme hier lediglich als ein Baustein zur Förderung sozialer Kompetenzen betrachtet. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen waren bei der Auswahl oben genannter exemplarischer Trainingsprogramme folgende Kriterien leitend:⁷⁰²

- Zielgruppe: Grundschüler
- Trainingsziel: Abbau dissozialen Verhaltens
- Durchführungsort: Schule und Unterricht
- Erprobtes Trainingsprogramm
- Förderansatz durch eine wissenschaftliche Theorie begründet
- Wissenschaftlich evaluiertes Trainingsprogramm
- Nachgewiesene Wirksamkeit
- Manualisierung des Programms in Form eines Handbuches oder anderen Anleitungsformaten

⁷⁰⁰ Siehe dazu: Paschen, H.: Systematisches zu pädagogischen Kulturen sozial-emotionaler Erziehung. In: Bildung und Erziehung, 63. Jg. Heft 3/September 2010, S. 267- 274.

⁷⁰¹ Paschen, H.: Systematisches zu pädagogischen Kulturen sozial-emotionaler Erziehung. In: Bildung und Erziehung, 63. Jg. Heft 3/September 2010, S. 269 ff.

⁷⁰² Die Kriterienfestlegung erfolgte in Anlehnung an: Preiser, S. / Wagner, U.: Gewaltprävention und Gewaltvermeidung. Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. In: Report Psychologie 2003, 28, S. 660-666.

8.1.1 Darstellung exemplarischer Trainingsprogramme

Die bereits erwähnten Trainingsprogramme: „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse, „Mich und dich verstehen“ und „Sozialtraining in der Schule“ erfüllen die aufgestellten Kriterien. Sie zählen zu den „unspezifischen Trainingsprogrammen“, die auf ein breites Spektrum an Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen eingehen. „Störungsspezifische Programme“, die zur Prävention bestimmter Störungen, wie z. B. Angst, Depression oder Aggression konzipiert wurden, werden in diesem Rahmen bewusst ausgespart, da sie für die Durchführung im schulischen Rahmen und im Klassenverband ungeeignet sind.⁷⁰³ Wie die meisten unspezifischen Programme für Kinder im Grundschulalter, sind auch die hier ausgewählten auf die Verbesserung des selbstwirksamen Einsatzes von Emotionen in sozialen Interaktionen sowie auf die Förderung des prosozialen Verhaltens ausgerichtet.⁷⁰⁴ Hier wird nicht nur dem Zusammenhang zwischen emotionalen und sozialen Fertigkeiten Rechnung getragen, sondern auch dem Aspekt der sozialen Beziehungen unter den Gleichaltrigen. Die Wirksamkeit der drei Programme ist durch den Einsatz je unterschiedlicher spezifischer empirischer Designs nachgewiesen. So weist das Präventionsprogramm „Lubo aus dem All“, das auf der Grundlage des bio-psycho-sozialen Entwicklungsmodells dissozialen Verhaltens nach Beelmann / Raabe⁷⁰⁵ entwickelt wurde, „...eine gute Effektivität“ nach. Die 204 geförderten Kinder profitierten im Vergleich zu der Kontrollgruppe aus 254 Kindern insbesondere in den Entwicklungsbereichen, die der Domain der Verhaltensstörung angehören. So zeigte sich, dass die geförderten Kinder eigene sozial angemessene Problemlösungsstrategien entwickelten, sie setzten „höhere sozial-emotionale Kompetenzen“ ein und hatten weniger Verhaltensprobleme, das gesamte Sozialklima in der Gruppe verbesserte sich und sie wiesen ein verbessertes Lern- und Arbeitsverhalten auf.⁷⁰⁶

Das Programm „Mich und dich verstehen“ basiert auf dem personenzentrierten Konzept nach Rogers, dem transaktionalen Stressmodell nach Lazarus und dem Konzept der emotionalen Intelligenz nach Salovey & Mayer.⁷⁰⁷ Die Wirksamkeit des Programms

⁷⁰³ Vgl. Hens, S.: Prävention von Verhaltensstörungen. Entwicklung und Evaluation eines universellen Trainingsprogramms zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen in der Eingangsstufe. Oberhausen 2009, S. 51. Hier finden sich auch detaillierte Informationen zu der Systematik unterschiedlicher Trainingsprogramme.

⁷⁰⁴ Vgl. Petermann, F. & Wiedebusch, S.: Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen 2016, S. 229

⁷⁰⁵ Hillenbrand, C. / Hennemann, T. / Hens, S. stützen sich auf Beelmann / Raabe 2007. Siehe: Hillenbrand, C. / Hennemann, T. / Hens, S.: „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. München 2010.

⁷⁰⁶ Vgl. Hillenbrand, C. / Hennemann, T. / Hens, S.: „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. München 2010, S. 42 ff. Hier finden sich nicht nur detaillierte Informationen zu den einzelnen Effektivitätsbereichen, sondern auch ausführliche Beschreibungen der Stichprobe und der methodischen Erhebungsverfahren sowie des gesamten empirischen Designs.

⁷⁰⁷ Bieg, S. / Behr, M. stützen sich auf: Rogers 1951; 1959; 1963, Lazarus 1966; Lazarus & Launier 1978; Lazarus & Folkman 1984, Salovey & Mayer 1990; Mayer, Caruso & Salovey 2000a; Mayer, Caruso & Salovey 2000b. Siehe: Bieg, S. / Behr, M.: Mich und dich verstehen: Gefühle erkennen, Andere verstehen,

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

wurde durch eine „aufwendige Wirksamkeitsstudie“ nachgewiesen, an der insgesamt 470 Kinder teilgenommen haben, ebenfalls in Interventions- und Kontrollgruppen aufgeteilt. Die Evaluationsergebnisse brachten hervor, dass die 347 Kinder aus der Interventionsgruppe im Vergleich zu der Kontrollgruppe die eigene Gefühlseinschätzung verbessern und das Einfühlungsvermögen vergrößern konnten. Auch das Angsterleben wurde bei den Kindern der Interventionsgruppe reduziert.⁷⁰⁸

Das Programm „Sozialtraining in der Schule“ wurde nach dem Konzept der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung von Dodge und dem Konzept der Selbstwirksamkeitserweiterung von Bandura⁷⁰⁹ entwickelt und hat mehrere Evaluationsdurchgänge erfahren. Bereits nach der ersten Evaluation im Jahr 1996, bei der 158 Kinder aus vier Bremer Schulen im Alter zwischen acht bis zwölf Jahren teilgenommen haben, konnten bei ängstlichen und/oder aggressiven Kindern signifikante Verbesserungen festgestellt werden. Auch das Klassenklima, das Kommunikationsverhalten sowie die Konfliktbewältigung haben sich verbessert. Diese signifikanten Verbesserungen konnten durch eine zweite Evaluation im Schuljahr 1998/1999 mit einer Interventions- und mit einer Kontrollgruppe bestätigt werden. In der Interventionsklasse konnte eine signifikante Abnahme der Aggressionstendenzen sowie der manifesten Angst und der Schulunlust festgestellt werden.⁷¹⁰ Eine dritte Evaluation, an der vier 5. und 6. Klassen einer Förderschule im Rahmen einer „Maßnahme zur Senkung der Wiederholerquote sowie zur Verbesserung der Abschlussquoten“ teilgenommen haben und die dem „Sozialtraining in der Schule“ unterzogen wurden, zeigte ebenfalls Effekte einer hoch signifikanten Wirksamkeit. Beim Vergleich der Gesamtwerte des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler hat sich eine hoch signifikante Verbesserung durch das Training ergeben. Insbesondere in den Fähigkeiten wie Empathie, Aufmerksamkeit, Kommunikation, Kooperation, Überwinden von Misserfolgen, Offenheit anderen Kulturen gegenüber, Hilflosigkeit, Pessimismus, Unsicherheit und Zurückgezogenheit konnte statistisch ein signifikanter Zuwachs nachgewiesen werden.⁷¹¹

Angst bewältigen – Emotionale Sensitivität für 8 bis 12 jährige, ein manualisiertes und evaluiertes Programm für Schule und Pädagogik. Göttingen 2005.

⁷⁰⁸ Vgl. Bieg, S. / Behr, M.: Mich und dich verstehen: Gefühle erkennen, Andere verstehen, Angst bewältigen – Emotionale Sensitivität für 8 bis 12 jährige, ein manualisiertes und evaluiertes Programm für Schule und Pädagogik. Göttingen 2005, S. 38 ff. Hier finden sich nicht nur detaillierte Informationen zu den einzelnen Effektivitätsbereichen, sondern auch ausführliche Beschreibungen der Stichprobe und der methodischen Erhebungsverfahren sowie des gesamten empirischen Designs.

⁷⁰⁹ Petermann stützt sich auf Dodge 1993 und Bandura 1989; 1992. Siehe: Petermann, F. / Jugert, G. / Tänzer, U. / Verbeek, D.: Sozialtraining in der Schule. 2. Aufl., Weinheim / Basel 1999.

⁷¹⁰ Vgl. <https://docplayer.org/26998037-Evaluation-des-sozialtraining-in-der-schule.html> / Zugriff am 06.08.2019. Hier finden sich nicht nur detaillierte Informationen zu den einzelnen Effektivitätsbereichen, sondern auch ausführliche Beschreibungen der Stichprobe und der methodischen Erhebungsverfahren sowie des gesamten empirischen Designs. Siehe auch: Petermann, F. / Jugert, G. / Tänzer, U. / Verbeek, D.: Sozialtraining in der Schule. 2. Aufl., Weinheim / Basel 1999.

⁷¹¹ Vgl. <https://docplayer.org/26998037-Evaluation-des-sozialtraining-in-der-schule.html> / Zugriff am 06.08.2019.

Bewusst wird nachfolgend darauf verzichtet, die drei Trainingsprogramme in ihrer Vollständigkeit zu präsentieren. Um zielführend vorzugehen, sollen lediglich jene Elemente und Sequenzen ihre Beachtung finden, welche zum einen Erkenntnisse über die Chancen und die Grenzen der Durchführung der Trainings in dem System Grundschule liefern und welche zum anderen in unmittelbarer Verbindung mit der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme stehen und die somit eine Aussage über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Perspektivenübernahmeförderung liefern könnten. Um eine direkte Vergleichbarkeit herzustellen, sollen die Trainingsprogramme zur Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten zunächst in einer tabellarischen Form dargestellt werden, die einen schnellen Überblick über die für das Ziel dieser Arbeit wichtigen Aspekte ermöglicht. Auch hier wird aus Gründen einer guten Vergleichbarkeit und einer engen Zielführung bewusst auf nur drei Aspekte eingegangen:

- Förderziele
- Rahmenbedingungen / Gesamtförderzeitraum
- Perspektivenübernahme: Trainingsmethoden – Übungsformen – Förderzeitraum

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

	„Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse	„Mich und dich verstehen“	„Sozialtraining in der Schule“
zentrale Förderziele	<ul style="list-style-type: none"> - Selbst- und Fremdwahrnehmung - Emotionsausdruck - Emotionssprache - Emotionsregulation - kognitive Perspektivenübernahme / Empathie - Selbststeuerungsfähigkeit - Zielklärungsfähigkeit - Problemlösungsstrategien - angemessene Handlungsrepertoires - positives Selbstkonzept 	<ul style="list-style-type: none"> - Erkennen und Wahrnehmen eigener Gefühle - Förderung des Einfühlungsvermögens - Förderung der Angst- und Stressbewältigung 	<ul style="list-style-type: none"> - differenzierte soziale Wahrnehmung verbessern: Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung - angemessene Selbstbehauptung, - Kooperation untereinander - Einfühlungsvermögen
Gesamtförderzeit / Rahmenbedingungen	Das Trainingsprogramm wird in den Klassen 1-2 über einen Zeitraum von ca. vier Monaten erarbeitet. Die insgesamt 30 Stunden werden zweimal wöchentlich jeweils 60 Minuten mit der gesamten Klasse durchgeführt.	Das Trainingsprogramm wurde für 8-12 jährige Kinder konzipiert. Die zeitliche Aufteilung ist flexibel. Empfohlen wird die evaluierte Variante: Die drei inhaltlichen Hauptbereiche werden in drei Epochen (je drei Schulvormittage von je ca. 4 Zeitstunden) aufgeteilt. Auf drei aufeinanderfolgenden Tagen werden Epoche 1, nach ca. 8 Wochen Pause Epoche 2 und nach weiteren 8 Wochen Pause Epoche 3 durchgeführt.	Das Trainingsprogramm wurde für ein Gruppentraining für die Klassen drei bis sechs konzipiert. Es umfasst 9-14 Sitzungen. Empfohlen wird wöchentlich eine eineinhalbstündige Sitzung durchzuführen. In der Grundschule wird ein Training über ein ganzes Schuljahr empfohlen. Weiterhin soll das Training von zwei geschulten Lehrkräften (Trainern) geleitet werden, so dass die Klasse in zwei Kleingruppen aufgeteilt werden kann. Eine Fallsupervision für die Lehrkräfte ist wünschenswert. Den Eltern der geförderten Kinder sollen eine Einführungssitzung und fünf Informationsveranstaltungen angeboten werden.
Perspektivenübernahme-Trainingsmethoden / Förderzeitraum	<ul style="list-style-type: none"> - Bildern mit unterschiedlichen Situationen werden Stimmungskarten (Sonne für angenehm, Wolke für unangenehm) zugeordnet mit dem Ziel: Schüler erkennen, dass gleiche Situationen unterschiedlich bewertet werden können. Aktivität für eine Stunde vorgesehen.⁷¹² - Förderung der Perspektivenübernahme mit Hilfe des Bilderbuches „Irgendwie Anders“ (Cave / Riddell 1994). Schüler werden aufgefordert, sich in die Hauptfigur des Buches hineinzusetzen und aus der Perspektive der Figur einen Weg zu finden, Freunde zu gewinnen. Aktivität für eine Stunde vorgesehen.⁷¹³ 	<ul style="list-style-type: none"> - Übung: Zauberbrille. Schüler bekommen vier Zauberbrillen: „Ich-bin-beliebt-Brille“, „Ich-bin-überhaupt-nicht-beliebt-Brille“, „Schwäche-Brille“, „Stärke-Brille“ und haben die Aufgabe, je nach Brille, die Perspektive zu wechseln.⁷¹⁴ Aktivität für 1 St. vorgesehen. - Übung: Alt oder jung? Schüler betrachten die bekannten Bilder einer alten Frau und einer Ente und erkennen, dass durch das Verändern der Perspektive, man sowohl eine junge Frau als auch ein Kaninchen sehen kann. Aktivität für 10 Minuten vorgesehen.⁷¹⁵ - Schüler schreiben eine Geschichte aus der Sicht einer betroffenen Person weiter. Aktivität für 20 Minuten vorgesehen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rollenspiel „Zwei Seiten“. Ziel: Schüler erkennen, dass gleiche Situationen unterschiedlich betrachtet und bewertet werden können. Aktivität für eine Trainingssitzung vorgesehen.⁷¹⁶ - Spiel „Ich schlüpfte in die Haut des Anderen“. Ziel: Schüler lernen sich in ihre Mitschüler hineinzusetzen um sie so besser einschätzen zu können. Aktivität für eine Trainingssitzung vorgesehen.⁷¹⁷

Tabelle 3

8.1.2 Einsatz von Trainingsprogrammen in der Grundschule – Grenzen und Hürden

Gleich auf den ersten Blick fällt eine gewisse Widersprüchlichkeit auf, die sich aus der reflexiven Betrachtung der in diesem Abschnitt erfolgten Darlegungen und dem allgemeinen Tenor der Dissertation ergibt, der auf unterschiedlichen Ebenen abnehmende soziale Kompetenzen sowie Beziehungsunfähigkeit bei Grundschulkindern belegt. Stellt man z. B. die im Abschnitt 3.4 zusammengetragenen aktuellen Schlagzeilen sowie Ergebnisse epidemiologischer Studien zum sozialen Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter und die Wirksamkeitsnachweise der beschriebenen Trainingsprogramme gegenüber, tritt zunächst eine Ratlosigkeit ein. Auf der einen Seite stehen „Hilferufe“ von Grundschullehrerinnen und -lehrern, die Disziplinprobleme im Unterricht und in der Schulpause, wie Regelbrüche, Grenzverletzungen, Respektlosigkeit, Gewalt zwischen Schülerinnen und Schülern und gegen Lehrer belegen, und auf der anderen Seite stehen wirksame Interventions- und Präventionsinstrumente, die hochsignifikante Steigerungen von sozial-emotionalen Fähigkeiten versprechen, wie z. B. der Empathie, der Kommunikation, dem Überwinden von Misserfolgen, der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Kooperation untereinander, dem Einfühlungsvermögen etc. Nun stellt sich die Frage, wo die Hindernisse liegen, die eine solche Widersprüchlichkeit entstehen lassen. Vor dem Hintergrund dieser Frage gilt es im Folgenden, die Grenzen der Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen mit Hilfe von Trainingsprogrammen im pädagogischen Alltag der Grundschule aufzuspüren.

Ein vergleichender Blick auf die dargestellten Trainingsprogramme zeigt, dass die größte Hürde, die es beim Einsatz von Trainingsprogrammen in der Grundschule zu bewältigen gilt, die wenig flexiblen Strukturen des Systems sind, die durch einen festen inhaltlichen, zeitlichen, personellen, finanziellen, aber auch institutionellen Rahmen gekennzeichnet

⁷¹² Diese Übung ist eigentlich zur Förderung der Empathie vorgesehen. Da es bei dieser Übung neben der fremden Gefühlswahrnehmung auch darum geht, nachzuvollziehen, dass die Gefühle anderer Personen immer von der Perspektive des Wahrnehmenden gedeutet werden, zielt sie, auch wenn nicht gezielt, auch auf die Förderung der Perspektivenübernahme ab. Ausführliche Beschreibung der Übung entnehme: Hildebrand, C. / Hennemann, T. / Hens, S.: „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. München 2010, S. 63-65

⁷¹³ Ausführliche Beschreibung der Übung entnehme: Hildebrand, C. / Hennemann, T. / Hens, S. 2010, S. 108-109.

⁷¹⁴ Ausführliche Beschreibung der Übung entnehme: Bieg, S. / Behr, M.: Mich und dich verstehen: Gefühle erkennen, Andere verstehen, Angst bewältigen – Emotionale Sensitivität für 8 bis 12 jährige, ein manualisiertes und evaluiertes Programm für Schule und Pädagogik. Göttingen 2005, S. 83-85.

⁷¹⁵ Ausführliche Beschreibung der Übung entnehme: Bieg, S. / Behr, M.: Mich und dich verstehen: Gefühle erkennen, Andere verstehen, Angst bewältigen – Emotionale Sensitivität für 8 bis 12 jährige, ein manualisiertes und evaluiertes Programm für Schule und Pädagogik. Göttingen 2005, S. 85-86.

⁷¹⁶ Ausführliche Beschreibung der Übung entnehme: Petermann, F. / Jugert, G. / Tänzer, U. / Verbeek, D.: Sozialtraining in der Schule. 2. Aufl., Weinheim / Basel 1999, S.141-143.

⁷¹⁷ Ausführliche Beschreibung der Übung entnehme: Petermann, F. / Jugert, G. / Tänzer, U. / Verbeek, D.: Sozialtraining in der Schule. 2. Aufl., Weinheim / Basel 1999, S.180-181.

sind. Die Durchführung der vorgestellten Trainings hingegen erfordert eine hohe strukturelle Flexibilität und vor allem entsprechende zeitliche und personelle Ressourcen. Bei den drei Programmen erweist sich der personelle, finanzielle, räumliche und auch der zeitliche Aufwand als zu umfangreich, was zu der Annahme führt, dass die beschriebenen Trainingsprogramme in einer Grundschule nur unter spezifischen Rahmenbedingungen durchgeführt werden können. Die Programme lassen sich entweder unter großen strukturellen Veränderungen, die das gesamte Schulgeschehen beeinflussen, oder als zusätzliche Maßnahme nach dem Unterricht in den Schulalltag implementieren. Zwei Mal wöchentlich je 60 Minuten, also wöchentlich drei Unterrichtsstunden für die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten zu erübrigen, so wie es z. B. das Programm „Lubo aus dem All“ vorsieht,⁷¹⁸ ist an einer durchschnittlichen Grundschule nur in Ausnahmefällen möglich. Die Stundentafel an hessischen Grundschulen z. B. sieht in den Klassen 1-2 insgesamt 23 Wochenstunden vor,⁷¹⁹ wovon 21 Stunden für Fachunterricht vorgesehen sind und lediglich zwei für alles andere, was in der Grundschule anfällt, wie z. B. diverse AG's, Klassenstunden, Förderung von Kindern mit Leserechtschreib- oder Rechenschwäche etc. In der dritten und in der vierten Klasse sind es insgesamt 27 Wochenstunden, wovon 25 für den Fachunterricht und ebenfalls zwei Stunden für alles andere vorgesehen sind.⁷²⁰ Vor diesem Hintergrund könnte vermutet werden, dass der Einsatz solch aufwändiger Trainings an deutschen Grundschulen eine Ausnahme bleibt, unabhängig von den Erfolgsaussichten. Denn, auch wenn die Autoren bei der Konzeption der Programme die Kompatibilität mit den Lehrplänen und Richtlinien für die Primarstufe berücksichtigt haben,⁷²¹ ist doch, in Anbetracht der vielen, neben der Wissensvermittlung, zusätzlichen pädagogischen und gesellschaftlichen Aufgaben⁷²² anzunehmen, dass die meisten Schulen sich gegen sozial-emotionale Trainingsprogramme entscheiden. Dem ist aber nicht so. Wie eine empirische Studie von Mandy Grumm, Sascha Hein und Michael Fingerle belegt, ist zumindest an hessischen Grundschulen der Einsatz von Trainingsprogrammen die häufigste Methode zur Vermittlung sozialer und emotionaler Kompetenzen.⁷²³ Die Wissenschaftler führten eine Onlinebefragung durch, an der 107

⁷¹⁸ Vgl. Hillenbrand, C. / Hennemann, T. / Hens, S.: „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. München 2010, S. 8.

⁷¹⁹ Siehe dazu: Hessisches Schulgesetz, Verordnung über die Stundentafeln für die Primarstufe und die Sekundarstufe I vom 5. September 2001, § 6.

⁷²⁰ Siehe dazu: Hessisches Schulgesetz, Verordnung über die Stundentafeln für die Primarstufe und die Sekundarstufe I vom 5. September 2001, § 6.

⁷²¹ Vgl. Bieg, S. / Behr, M.: Mich und dich verstehen: Gefühle erkennen, Andere verstehen, Angst bewältigen – Emotionale Sensitivität für 8 bis 12 jährige, ein manualisiertes und evaluiertes Programm für Schule und Pädagogik. Göttingen 2005, S. 19 ff. Siehe auch: Hillenbrand, C. / Hennemann, T. / Hens, S.: „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. München 2010, S. 36.

⁷²² Siehe dazu Abschnitt 1.3.

⁷²³ Vgl. Grumm, M. / Hein, S. / Fingerle, M.: Schulische Präventionsprogramme: Eine Onlinebefragung an hessischen Grundschulen zu Nutzung und Beurteilung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 2013, 60, S. 81-93.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an 85 hessischen Grundschulen dazu befragt wurden, welche Präventionsmaßnahmen an ihren Schulen angeboten werden. Die Ergebnisse zeigen, dass der Einsatz von Trainingsprogrammen am häufigsten angewandt wird. Die Frage stellt sich nun, wie es die Grundschulen unter den genannten Umständen schaffen, so anspruchsvolle und zeitaufwendige Trainings sozial-emotionaler Fähigkeiten durchzuführen. Glaubt man den Auskünften von Schulen, die z. B. das Programm „Lubo aus dem All“ anwenden und darüber auf ihren Internetauftritten informieren, so wird ersichtlich, dass dieses Programm im Rahmen von Projekten oder in anderen von den Empfehlungen der Autoren abweichenden Formen durchgeführt wird. Folgendes ist auf Homepageseiten von unterschiedlichen Grundschulen zu lesen:

- „Im Rahmen des Sachunterrichts arbeitet die Klasse 1 an einem Programm zur Förderung sozial – emotionaler Kompetenzen.“⁷²⁴
- „Das Programm wird in Form des sozialen Lernens in einer Stunde pro Woche durch die Schulsozialarbeiterin durchgeführt.“⁷²⁵
- „Einmal wöchentlich besucht Lubo, der Außerirdische, die Kinder der 1. Klasse, um mit ihnen zu lernen, wie man auf der Erde Freunde findet.“⁷²⁶
- „Seit dem Schuljahr 2014/2015 besucht „Lubo“ an unserer Schule gemeinsam mit einer Lehrerin die ersten Klassen in extra eingerichteten Lubo-Stunden.“⁷²⁷
- „Hier in der Grundschule Rostrup besucht Frau Setje-Eilers zurzeit einmal in der Woche die ersten Klassen mit Lubo.“⁷²⁸

An den exemplarischen Auszügen aus den Internetauftritten unterschiedlicher Grundschulen zur Durchführung des Trainingsprogramms „Lubo aus dem All“ lässt sich deutlich eine Abweichung von den empfohlenen Trainingsbedingungen ablesen, was wiederum auf Kosten der Wirksamkeit des Programms geht. Denn wie Harm Paschen in seinem kritischen Beitrag zu den pädagogischen Kulturen sozial-emotionaler Erziehung in den Schulen herausarbeitet, ist auf eine Wirksamkeit von Trainingsprogrammen nur dann zu vertrauen, wenn „...evidenced based education vorliegt und deren situative und persönliche Voraussetzungen gewährleistet sind“, was in der Regel jedoch nicht möglich ist. Denn „... jede Wiederholung eines empirisch gesicherten erfolgreichen Ansatzes setzt präzise Wiederholungen derselben Situationen und Handlungen voraus, [was] eher psychologisch therapeutisch [möglich ist] als pädagogisch in ihren meist offenen, das Subjekt und Kontexte einbeziehenden Formen.“⁷²⁹ Dass Präventionstrainings in der Grundschule mit Abweichungen befolgt werden, bestätigen auch Grumm, Hein und Fingerle. In der bereits erwähnten Onlinebefragung gaben lediglich 25,4% der Befragten

⁷²⁴ http://gs-hagen.de/?page_id=467. / Zugriff am 28.08.2019.

⁷²⁵ <https://www.friedrichvonspeeschule.de/schulleben/gesundheit-gewaltpraevention/lubo-aus-dem-all/> / Zugriff am 28.08.2019.

⁷²⁶ <https://grundschule-heringsdorf.de/vhs/> / Zugriff am 28.08.2019.

⁷²⁷ <https://www.grundschuleamlauterbach.de/schulleben/lubo-aus-dem-all/> / Zugriff am 28.08.2019.

⁷²⁸ <https://www.grundschule-rostrup.net/was-wir-tun/praevention/> / Zugriff am 28.08.2019.

⁷²⁹ Paschen, H.: Systematisches zu pädagogischen Kulturen sozial-emotionaler Erziehung. In: Bildung und Erziehung, 63. Jg. Heft 3 / September 2010, S. 273-274.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

an, die Methode manualgetreu einzusetzen. Demgegenüber gaben 28,6% an, das Manual nicht zu befolgen und 41,2 % gaben eine Befolgung mit Abweichung an. Von den 41,2% der Befragten, die angaben, dass sie das Präventionsprogramm mit Abweichungen einsetzen, gaben 46,4% die Durchführungsreihenfolge an, 39,3% nannten die Durchführungshäufigkeit und 42,9% gaben an, in Bezug auf die Methoden abzuweichen.⁷³⁰ Dass Programmnutzer in vielerlei Hinsicht von der manualgetreuen Anwendung abweichen, kann ein Grund für die geringe Wirksamkeit der Trainingsprogramme sein und in diesem Zusammenhang auch eine Erklärung für die oben herausgearbeitete Widersprüchlichkeit liefern. Weiterhin kann die abweichende Anwendung auch als ein deutlicher Hinweis auf die eingeschränkte Praktikabilität der Trainingsprogramme begriffen werden: Wie oben vermutet, scheinen die Trainingsprogramme mit dem Alltag der Grundschule nicht wirklich kompatibel zu sein. Eine weitere Erklärung für die beschriebene Widersprüchlichkeit könnte auch der eingeschränkte inhaltliche Transfer liefern. Denn selbst dann, wenn es einigen Grundschulen gelingt, ausreichend Stunden für die Umsetzung eines Präventionsprogramms zu schaffen und eine manualgetreue Anwendung zu gewährleisten, bleibt das Problem des Transfers der Trainingsinhalte in den Alltag der Kinder über die gesamte Grundschulzeit und auch darüber hinaus. Wenn die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten z. B. isoliert von anderen pädagogischen Aktivitäten erfolgt und keine Anknüpfung an das Alltagsgeschehen erfährt, besteht die Gefahr, dass die Wirkung lediglich während der Interventionszeit und für einen kurzen Zeitraum unmittelbar danach besteht, eine Langzeitwirkung jedoch ausbleibt. Wie Harm Paschen treffend bemerkt, sind bei den meisten Trainingsprogrammen zur Steigerung sozial-emotionaler Fähigkeiten die Punkte des „wirksamen Transfers in andere Lebensbereiche“ und die nachhaltige Wirkung ein kritischer Punkt.⁷³¹ Dies bestätigen auch Andreas Schick und Manfred Cierpka, die einen „großen Forschungsbedarf“ bei dem Nachweis der Effektivität der Trainingsprogramme durch unabhängige Forscher und an Studien zur Langzeitwirkung sehen.⁷³² So betrachtet sind in der Grundschule eher Trainings gefragt, die weniger von den Bildungsinstitutionen Flexibilität abverlangen, sondern sich

⁷³⁰ Vgl. Grumm, M. / Hein, S. / Fingerle, M.: Schulische Präventionsprogramme: Eine Onlinebefragung an hessischen Grundschulen zu Nutzung und Beurteilung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 2013, 60, S. 87 Siehe auch: Karing, C. / Beelman, A. / Haase, A.: Herausforderungen von Präventionsarbeit an Grundschulen. In: *Prävention und Gesundheitsförderung* 2015, 10 (3), S. 229-234. Die Wissenschaftler führen eine ähnliche Studie, wie Grumm et al. durch, jedoch an Thüringer Grundschulen. Mit dem Ziel, die schulischen Präventionsaktivitäten in den Thüringer Grundschulen abzubilden und die Bedingungen darzustellen, unter denen Präventionsarbeit stattfindet, wurden 164 Grundschulleiter sowie 106 Lehr- und pädagogische Fachkräfte befragt. Die Ergebnisse der Befragung decken sich mit denen der Gruppe um Grumm. Auch hier wurde angegeben, dass Programme der schulischen Situation angepasst und von der Manualgetreue abgewichen werden.

⁷³¹ Vgl. Paschen, H.: Systematisches zu pädagogischen Kulturen sozial-emotionaler Erziehung. In: *Bildung und Erziehung*, 63. Jg. Heft 3/September 2010, S. 274.

⁷³² Schick, A. / Cierka, M.: Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen mit Faustlos: Konzeption und Evaluation der Faustlos-Curricula. In: *Bildung und Erziehung*, 63. Jg. Heft 3 / September 2010, S. 285-286

selbst flexibel an die mannigfaltigen Systeme Schule und Unterricht anpassen. Ob Trainingsprogramme diesen Anspruch generell erfüllen können, ist eine andere Frage, die im Rahmen anderer Untersuchungen geklärt werden müsste.

Vergleicht man die Programme „Lubo aus dem All“, „Mich und Dich verstehen“ und „Sozialtraining in der Schule“ in Bezug auf die Häufigkeit ihres aktuellen Einsatzes in den Grundschulen, so lassen sich deutliche Unterschiede feststellen, was wiederum aufschlussreiche Erkenntnisse in Bezug auf den Bedarf an wirksamen Präventionsinstrumenten zur Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten liefert. Eine Analyse von zufällig ausgewählten Internetauftritten unterschiedlicher Grundschulen⁷³³ hat ergeben, dass im Vergleich zu den Programmen „Mich und dich verstehen“ und „Sozialtraining in der Schule“ das Programm „Lubo aus dem All“ am häufigsten durchgeführt wird. Über den Grund kann vermutet werden, dass „Lubo aus dem All“ das jüngste und in den pädagogischen Medien noch das präsenteste ist. Ein ähnliches Phänomen trifft auf das theoretisch fundierte, evidenzbasierte Präventionsprogramm „Faustlos“⁷³⁴ zu, das nach seiner Veröffentlichung im Jahr 2001 in den Grundschulen sehr gefragt war, aktuell jedoch in Vergessenheit geraten zu sein scheint. Dies belegt unter anderem die bereits mehrmals zitierte empirische Studie von Grumm, Hein und Fingerle, die auf einer Onlinebefragung aus dem Jahr 2010 basiert. Das im Rahmen der Studie von den Befragten am häufigsten genannte Programm ist eben das Programm „Faustlos“. Recherchiert man jedoch heute mit der Onlinesuchmaschine Google nach Grundschulen, die das Programm „Faustlos“ anwenden,⁷³⁵ so wird man erst auf der 3. Ergebnisseite mit lediglich zwei Schulen fündig. Eine davon, die Grundschule Gräfenberg, berichtet, dass 2005 zwei Lehrkräfte die Schulung zu „Faustlos“ mitgemacht haben und das Programm seitdem eingesetzt wird.⁷³⁶ Ob das 14 Jahre später immer noch der Fall ist, wird nicht angegeben. Recherchiert man hingegen nach Grundschulen, die „Lubo aus dem All“ durchführen,⁷³⁷ wird man gleich auf der ersten Ergebnisseite mit vier Grundschulen fündig. Acht weitere Schulen folgen

⁷³³ Mit Hilfe der Onlinesuchmaschine Google wurde nach Konzepten zum sozialen Lernen in den Grundschulen gesucht (Stichworte: soziales Lernen, Grundschule, Konzept). Dabei wurden Suchergebnisse der ersten fünf Seiten analysiert. Von den 28 gesichteten Grundschulkonzepten zum sozialen Lernen wendeten vier Schulen das Programm „Lubo aus dem All“ an. Die Anwendung der Programme „Mich und dich verstehen“ und „Sozialtraining in der Grundschule“ konnte nicht festgestellt werden. Zu den Schulen, die „Lubo aus dem All“ durchführen, zählen die Carl Kraemer Grundschule (http://carl-kraemer-gs.de/wp-content/uploads/2017/05/konzeptpapier-ckgs_stand_mai-2016.pdf / Zugriff am 07.09.2019), die Grundschule Bienenbüttel (<https://schule-bienenbuettel.de/cm/attachments/article/26/02-soziales-lernen.pdf> / Zugriff am 07.09.2019), die Grundschule Neugraben (<http://www.grundschule-neugraben.de/schulleben/soziales-lernen/> / Zugriff am 07.09.2019) und die Vineta-Grundschule (http://vineta-grundschule.de/wp-content/uploads/2017/09/Paedagogisches_%20Ganztagschulkonzept_der_%20Vineta-Grundschule_August_2017.pdf / Zugriff am 07.09.2019).

⁷³⁴ Cierpka, M. (Hrsg.): Faustlos – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbareitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Göttingen 2001.

⁷³⁵ Die Suche erfolgte am 03.09.2019 mit den Stichworten: Grundschule, Faustlos

⁷³⁶ <http://grundschule-graefenberg.de/faustlos.html>. / Zugriff am 03.09.2019.

⁷³⁷ Die Suche erfolgte am 03.09.2019 mit den Stichworten: Grundschule, Lubo aus dem All

auf der Seite 2 und sieben Schulen auf der Seite 3. Dieser zufällige Zugriff kann allerdings nur zur Vermutungen Anlass geben, nicht zuletzt, weil noch nicht jede Grundschule über eine Homepage verfügt und nicht jede Grundschule, die über eine Homepage verfügt, diese regelmäßig aktualisiert und über den Einsatz von Trainingsprogrammen informiert. Und dennoch scheint dieser Befund nicht nur die oben angestellte Vermutung zu bestätigen, sondern zeigt auch, dass die Vermittlung sozialer Kompetenzen den Grundschulen nach wie vor ein wichtiges Anliegen ist und dass die Schulen nach wie vor auf der Suche nach wirksamen Lösungen sind und sich dabei aktueller Präventionsinstrumente bedienen.

8.1.3 Förderung der Perspektivenübernahme im Kontext von Trainingsprogrammen – Resümee

Die in der Tabelle 2 dargestellten Sequenzen der drei unterschiedlichen Trainingsprogramme zur Förderung der Perspektivenübernahme richten ihre Aufmerksamkeit auf übergeordnete Aspekte der Fähigkeit, wie die Wahrnehmung des Anderen auf der visuellen und auf der emotionalen Ebene sowie in der jeweiligen situativen Perspektive. Für die Förderung dieser Schwerpunkte wird in allen Programmen ein Rahmen von insgesamt zwei Zeitstunden beansprucht.⁷³⁸ Für eine erfolgreiche Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist dieser Zeitaufwand jedoch als zu gering einzuschätzen. Denn wie Heide Larisch, die Autorin des Trainingsprogramms zur sozialen Perspektivenübernahme im Jugendalter⁷³⁹ vor dem Hintergrund der Evaluation des Programms feststellt, sind 90-120 Minuten für Interventionsmaßnahmen zur Steigerung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme nicht ausreichend.⁷⁴⁰ Larisch konzipiert ein Trainingsprogramm, das auf der Annahme aufbaut, dass Perspektivenübernahme⁷⁴¹ eine wichtige Strategie im Prozess der Personenwahrnehmung ist. Das Programm sieht vor, durch eine explizite Intervention auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine Verände-

⁷³⁸ „Lubo aus dem All“: 120 Minuten. „Mich und Dich verstehen“: 90 Minuten, „Soziales Training“: 80 Minuten. Siehe dazu Tabelle 1.

⁷³⁹ Larisch, H.: Ein Trainingsprogramm zur sozialen Perspektivenübernahme im Jugendalter. Zur Veränderbarkeit von rigiden Wertvorstellungen bei der Personenwahrnehmung. Hamburg 1997. Trainingsprogramme, die speziell auf die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ausgerichtet sind, lassen sich auf dem umfangreichen Markt von Präventions- und Interventionsprogrammen, die auf die Steigerung sozialer Kompetenzen oder aber den Abbau dissozialen Verhaltens abzielen, nur selten finden. Nach einer umfangreichen Recherche wurde lediglich ein veröffentlichtes Trainingsprogramm gefunden, das explizit zur Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme entwickelt wurde, nämlich das von Heide Larisch. Und dies ist leider nicht für Grundschulkindern, sondern für Jugendliche konzipiert.

⁷⁴⁰ Larisch, H.: Ein Trainingsprogramm zur sozialen Perspektivenübernahme im Jugendalter. Zur Veränderbarkeit von rigiden Wertvorstellungen bei der Personenwahrnehmung. Hamburg 1997, S. 195 ff.

⁷⁴¹ Bei ihrer Auffassung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme stützt sich Larisch auf den Begriff der „sozialen Perspektivenübernahme“ nach Robert Selman. So ist im Kontext des Trainingsprogramms von Larisch Perspektivenübernahme immer als „soziale Perspektivenübernahme“ zu verstehen.

rung in der stereotypen Wahrnehmung und Beurteilung von Personengruppen und einzelner Personen zu erreichen.⁷⁴² Nach ihrer Auswertung ließ sich durch eine Intervention auf Perspektivenübernahme im Rahmen von 90-120 Minuten kein Wirksamkeitsnachweis erbringen.⁷⁴³ Deshalb ist davon auszugehen, dass auch die in den analysierten Programmen anberaumte Zeit von maximal 120 Minuten für die Förderung der Perspektivenübernahme zu kurz ist, um eine nachhaltige Steigerung der Fähigkeit zu erzielen.

Was das Methodenspektrum zur Förderung der Perspektivenübernahme betrifft, so sind sich die drei Programme sehr ähnlich; sie setzen auf die direkte Intervention. Bei allen Programmen wird auf Zugänge zurückgegriffen, welche bei den Schülerinnen und Schülern bereits ein bestimmtes Ausmaß an Perspektivenübernahme voraussetzen, was schlussfolgern lässt, dass die Autoren der Programme von einem homogenen Ausprägungsniveau der Fähigkeit ausgehen. So werden die Trainingsteilnehmer der Programme „Lubo aus dem All“ und dem „Sozialen Training“ z. B. aufgefordert, sich direkt in eine andere Person hineinzusetzen oder wie im Programm „Mich und Dich verstehen“ durch das Aufziehen einer Brille, die Gefühlswelt einer anderen Person nachzuvollziehen. Die angewandten Übungsmethoden dienen weniger dem Aufbau als vielmehr der Erweiterung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Trainingselemente, die auf die Anbahnung und den Aufbau der Perspektivenübernahme abzielen, wie z. B. das Schärfen des Bewusstseins der Kinder für eine mehrperspektivische Betrachtungsweise im Allgemeinen, konnten bei keinem der drei Programme identifiziert werden. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass eine Förderung der Perspektivenübernahme im Rahmen von unspezifischen Trainingsprogrammen, deren Ziel die Förderung mehrerer sozial-emotionaler Kompetenzen beinhaltet, keinen kleinschrittigen Aufbau der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zulässt, welcher jedoch unter der Prämisse der nachhaltigen Wirksamkeit von Vorteil wäre. Denn, wie bereits oben beschrieben, stellt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme an sich ein komplexes Konstrukt dar, das sich mit zunehmendem Alter und den zunehmenden Erfahrungen im sozialen

⁷⁴² Vgl. Larisch, H.: Ein Trainingsprogramm zur sozialen Perspektivenübernahme im Jugendalter. Zur Veränderbarkeit von rigiden Wertvorstellungen bei der Personenwahrnehmung. Hamburg 1997, S. 107.

⁷⁴³ Larisch, H.: Ein Trainingsprogramm zur sozialen Perspektivenübernahme im Jugendalter. Zur Veränderbarkeit von rigiden Wertvorstellungen bei der Personenwahrnehmung. Hamburg 1997, S. 195 ff, S. 208. Neben dem geringen Zeitrahmen gibt Larisch als Ursache für die negativen Ergebnisse in Bezug auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auch die Wahl der Stichprobe (jugendliche Freizeitgruppen) und die geringe Anzahl an Probanden an, was mit dem geringen Auswertungsniveau der Daten im Zusammenhang steht. Eine der Hauptursachen für das negative Ergebnis sieht Larisch jedoch in der fehlenden methodischen Konzeption zur Feststellung eines qualitativen Unterschiedes in der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bzw. die fehlenden empirischen Untersuchungen von Bedingungen, welche die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme beeinflussen. Vgl. Larisch, H.: Ein Trainingsprogramm zur sozialen Perspektivenübernahme im Jugendalter. Zur Veränderbarkeit von rigiden Wertvorstellungen bei der Personenwahrnehmung. Hamburg 1997, S. 208.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

Umgang mit Gleichaltrigen immer mehr ausprägt.⁷⁴⁴ Dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bei Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter heterogen ausgebildet ist, ist deshalb anzunehmen und bei der Entwicklung von Übungsformaten zu ihrer Förderung zu berücksichtigen. Programme mit universellem Charakter, also unspezifische Trainingsprogramme, scheinen dies nur ansatzweise leisten zu können.

Über die Effektivität der einzelnen Fördermethoden, die in den dargestellten Trainingsprogrammen ihre Anwendung finden, lässt sich keine Aussage treffen, denn zum einen ist die Förderung der Perspektivenübernahme in den Trainings kein zentraler Schwerpunkt, sondern lediglich ein Aspekt unter vielen, die durch je unterschiedliche Methoden angegangen werden, und zum anderen konnte im Manual der analysierten Programme nicht festgestellt werden, ob eine theoretische Fundierung für die angewandten Methoden vorliegt. Nach Grumm, Hein und Fingerle jedoch ist eine theoretische Fundierung für die Methoden unabdingbar, denn „...nur wenn klar ist, dass eine bestimmte Methode didaktisch zur Steigerung der zu vermittelnden Kompetenzen geeignet ist, ist es sinnvoll, diese Methoden auch einzusetzen.“⁷⁴⁵ Vor diesem Hintergrund kann geschlussfolgert werden, dass unspezifische Trainingskonzepte als Interventionsmaßnahme zur Steigerung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme nicht geeignet sind. Weder der zeitliche noch der methodische Rahmen lassen einen grundlegenden Aufbau, eine differenzierte Übung und eine systematische Festigung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu. Dazu bedarf es Konzepte, die die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme an sich in den Mittelpunkt stellen und durch methodische Zugriffe gekennzeichnet sind, die eine aufbauende Intervention auf Perspektivenübernahme ermöglichen. Um eine dauerhafte und nachhaltige Einwirkung auf Perspektivenübernahme zu gewährleisten, sollte von der Form eines Trainingsprogramms abgesehen und auf ein Format zurückgegriffen werden, das die Förderung der Perspektivenübernahme zu einem immer wiederkehrenden Element der allgemeinen Kompetenzvermittlung in Schule und Unterricht macht.

Zusammenfassend kann aus der oben dargelegten Analyse abgeleitet werden, dass die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und ganz konkret die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme mittels unspezifischer Trainingsprogramme in der Grundschule auf viele Grenzen stößt. Sowohl das starre Konstrukt der einzelnen Trainingsprogramme als auch das unflexible System Grundschule scheinen hier die größten

⁷⁴⁴ Siehe: Abschnitt 6.2.1 – 6.2.4.

⁷⁴⁵ Grumm, M. / Hein, S. / Fingerle, M.: Schulische Präventionsprogramme: Eine Onlinebefragung an hessischen Grundschulen zu Nutzung und Beurteilung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 2013, 60, S. 83.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

Hürden darzustellen. Die zeitaufwendig konzipierten Trainings lassen auf der einen Seite keine Abweichungen von den vorgegebenen Schrittabfolgen zu, denn anderenfalls steht der Erfolg des Trainings auf dem Spiel, erfordern jedoch enorme zeitliche und personelle Ressourcen, was wiederum auf der anderen Seite eine von der Empfehlung des Verfassers abweichende Durchführungsform geradezu heraufbeschwört. Berücksichtigt man zusätzlich die täglichen Herausforderungen, mit welchen die Grundschule von heute konfrontiert ist, wie zusätzliche gesellschaftliche Aufgaben, Lehrermangel, überfüllte Klassen, fehlende oder baufällige Klassenräume,⁷⁴⁶ um nur einige zu nennen, die ebenfalls einen Einfluss darauf haben, ob überhaupt, oder in welcher Form ein aufwendiges Training sozial-emotionaler Fähigkeiten durchgeführt wird, so ist die oben beschriebene Widersprüchlichkeit, die sich daraus ergibt, dass auf der einen Seite Hilferufe von Grundschullehrerinnen und Lehrern stehen, die Disziplinprobleme beklagen, und auf der anderen Seite die ausreichend vorhandenen hochwirksamen Interventions- und Präventionsinstrumente, nicht weiter verwunderlich. Eine nachhaltige Förderung sozialer Kompetenzen jedoch erträgt keine Widersprüchlichkeit. Sie bedarf Konzepte und Formen, die eine selbstverständliche und routinierte Verhaltensmodifikation von Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ohne in den ritualisierten Schulalltag einzugreifen. Das sind Konzepte, die sich nahtlos in den Rahmen der Schulcurricula integrieren und sich den inhaltlichen Bestimmungen der unterschiedlichen Grundschulfächer anpassen lassen. Erneut wird an dieser Stelle auf die Möglichkeit der Förderung der Perspektivenübernahme, als einer der grundlegenden sozial-emotionalen Kompetenzen im Kontext der Umsetzung didaktischer Prinzipien hingewiesen, wie sie z. B. die Didaktik der Mehrperspektivität bietet,⁷⁴⁷ die jeden Tag, in jeder Unterrichtsstunde, von jeder Lehrperson vermittelt werden können. Denn, wie Harm Paschen belegt, „wirkt aller Unterricht ganzheitlich“ und in diesem Sinne „kann jeder Unterricht für soziale und emotionale Intentionen verwendet werden“. Historische, literarische, sprachliche, aber auch naturwissenschaftliche Unterrichtsthemen mit einer sozial-emotionalen Relevanz zählen nach Paschen zu den indirekten Methoden zur Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten, die auf ihre Art wirksam sind.⁷⁴⁸

⁷⁴⁶ Vgl. Latocha, G.-B.: Kampf gegen den Lehrermangel: Zuckerbrot und Peitsche. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. 04/2020, S. 24-25.

⁷⁴⁷ Siehe Abschnitt 5.6.

⁷⁴⁸ Paschen, H.: Systematisches zu pädagogischen Kulturen sozial-emotionaler Erziehung. In: Bildung und Erziehung, 63. Jg. Heft 3/September 2010, S. 273. Als Beispiel für ein Thema mit sozial-emotionaler Relevanz gibt Paschen die Erschließung klassischer wie griechischer Tragödien an, die nach der Katharsis Theorie von Aristoteles, eine soziale und emotionale Wirkung erzielen. Tragödien sind zwar kein grundschulspezifisches Thema, es existiert jedoch eine Vielzahl an Kinderbüchern, die eine ähnliche Wirkung bei Grundschulkindern auslösen könnten.

8.2 Bildungsstandards oder die Vermessung der Bildung

Als eine der markantesten Reformen des deutschen Bildungssystems ist die Einführung der Bildungsstandards zu nennen, die mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der TIMSS-Studie (Trends in international Mathematics and Science Study) im Jahr 1997 ihren Anfang nimmt. An der TIMSS-Studie beteiligen sich damals 41 Länder, die die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler aus den 8. Jahrgangsstufen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich auf den Prüfstand stellen lassen. Die deutschen Jugendlichen landen dabei auf Platz 23, was ihnen nur „mäßige Kenntnisse“ in der Mathematik und den anderen Naturwissenschaften bescheinigt.⁷⁴⁹ Dieses mittelmäßige Ergebnis war Anlass genug, um eine neue Orientierung im Bereich der Bildung einzuschlagen, die nicht mehr prozessorientiert – auf individuellen Lernfortschritt, sondern ergebnisorientiert – auf abprüfbaren Erfolg ausgerichtet ist. Diese Neuausrichtung wird von der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) am 24. Oktober im „Konstanzer Beschluss“ sichergestellt, in dem eine Beteiligung an nationalen und internationalen Vergleichsstudien festgelegt wird.⁷⁵⁰ Am 5. November 1997 findet in Berlin ein Bildungsforum statt, an dem der Bundespräsident Roman Herzog eine Rede hält, in der er die neue Richtung hin zur Ökonomisierung der Bildung untermauert: „Es gibt keine Bildung ohne Anstrengung. Wer Noten aus den Schulen verbannt, schafft Kuschelecken, aber keine Bildungseinrichtungen, die auf das nächste Jahrtausend vorbereiten,“⁷⁵¹ heißt es in seiner Rede in Bezug auf die reformbezogene Grundschularbeit, die im Sinne der Prozessorientierung den Schülerinnen und Schülern Zeit und Rahmenbedingungen zugesteht, welche zum individuellen Wachsen und Reifen benötigt werden. „Ich wünsche mir ein Bildungssystem, das Wettbewerb zulässt. [...] Warum haben wir uns bislang gescheut, unsere Schulen in einen Vergleich treten zu lassen, der den Wettbewerb fördert?“⁷⁵², so Herzog. Der Wettbewerb zwischen den Ländern wird nun als wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung der Bildungsqualität betrachtet. Und schon bald soll es so weit sein... Im Jahr 2000 entwickelt die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) „Programme for International Student Assessment“ – eine Studie zur internationalen Schülerbewertung; die PISA-Studie. Dabei erhalten 15-jährige Schülerinnen und Schüler Aufgaben zu den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften und beantworten Fragen über die Situation im Elternhaus und den Merkmalen ihrer Schule. Nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie im Jahr 2001,

⁷⁴⁹ Siehe dazu: Baumert, J. / Lehman, R.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich 1997.

⁷⁵⁰ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf / Zugriff am 02.10.2019

⁷⁵¹ Siehe: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/11/19971105_Rede.html / Zugriff am 03.02.2019.

⁷⁵² http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/11/19971105_Rede.html / Zugriff am 03.02.2019.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

welche auf Eltern, Lehrer und Politiker wie auch 1997 bei der TIMSS-Studie eine überraschende Wirkung hatten, dauert es nicht lange, bis erste Forderungen nach Reformstrategien aufkommen, die Einfluss auf die schlechten Resultate nehmen und diese korrigieren sollen. Beim ersten PISA-Test beteiligten sich 32 Nationen, wobei Deutschland auf Platz 21 landete, was erneut bedeutete, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler in allen getesteten Kompetenzen schlechter als der Durchschnitt abschnitten.⁷⁵³ Schon kurz nach der Bekanntgabe der PISA-Ergebnisse fordert die KMK Maßnahmen „...zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards.“⁷⁵⁴ So kommt es zu einer Neuausrichtung des Bildungssystems, deren wesentliches Merkmal Standards sind, die zu einem festgelegten Zeitpunkt von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen. Die Standards beinhalten eine Reihe von Kompetenzbeschreibungen für die je unterschiedlichen Fächer. Die Umsetzungsbedingungen für die Standards werden von der KMK zur Ländersache erklärt. So werden in Hessen z. B. die Bildungsstandards für den Primarbereich im Jahr 2010 verabschiedet und im Schuljahr 2011-2012 in die Schulen eingeführt.⁷⁵⁵ Wie steht es nun gegenwärtig um die Bildungsstandards in der Grundschule? Welche Auswirkungen haben sie auf die Grundschulbildung? Wo liegen bei den Neuerungen Chancen und Grenzen in Bezug auf die Vermittlung von sozialen Kompetenzen und ganz konkret in Bezug auf die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als einer grundlegenden sozialen Kompetenz? Im Folgenden soll die Thematik der Bildungsstandards im Kontext der Vermittlung von sozialen Kompetenzen, speziell der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, betrachtet und diskutiert werden. Es soll eruiert werden, wie die Grundschule als „Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit“ den Spagat zwischen politischen Erwartungen und pädagogischem Alltag, also zwischen Standards und Individualisierung als didaktisches Prinzip,⁷⁵⁶ zwischen vergleichenden Kompetenzmessungen und heterogenen Lernvoraussetzungen, zwischen standardbezogenem Unterrichten und der individuellen Schülerpersönlichkeit meistert und wie viel Platz und Zeit bei all diesen Aspekten für die Vermittlung sozialer Kompetenzen übrig bleibt.

⁷⁵³ <https://www.lpb-bw.de/schulstudie-pisa/> / Zugriff am 03.02.2019.

⁷⁵⁴ KMK Dezember 2001. Zitiert nach: Tröhler, D.: Bildungsstandards oder die Neudefinition von Schule. In: Zuber, J. / Altrichter, H. / Heinrich, M.: Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag. Wiesbaden 2019, S. 18.

⁷⁵⁵ Da die Einführung und Implementierung von Bildungsstandards in den unterschiedlichen Bundesländern je unterschiedlich vonstatten ging, orientieren sich die folgenden Darstellungen an dem exemplarischen Beispiel des Bundeslandes Hessen, an den hier gültigen bildungspolitischen Vorgaben zu den Bildungsstandards.

⁷⁵⁶ Ausführungen zum Unterschied zwischen Individualisierung als didaktisches Prinzip und Individualisierung als soziologische Kategorie im Sinne einer Gesellschaftsdiagnose entnehme den Abschnitten 1.0 und 1.4.

8.2.1 Vergleich als neue Leistungskultur

Die von der KMK der Länder entwickelten Bildungsstandards, die als länderübergreifender Bildungsplan nun für alle deutschen Schulen gültig sind, sind durch Kerncurricula konkretisiert. Die Kerncurricula bilden seit dem Schuljahr 2011-2012 auch an hessischen Grundschulen die Grundlage für unterrichtliche Prozesse. Sie beschreiben Kompetenzen, die bis zum Ende der Grundschulphase erworben sein sollen und legen entsprechende Leistungsanforderungen fest. Kurz; sie bestimmen, was Schülerinnen und Schüler der Primarstufe am Ende der 4. Klasse können sollten.⁷⁵⁷ Die Idee, die hinter den Bildungsstandards steht, ist, die Abläufe der Schulsysteme auf der Basis „evidenzbasierter Steuerung“ zu koordinieren. So sollen sowohl alle Planungsentscheidungen in den Schulen als auch alle Interventionen und Maßnahmen mit aktuell erhobenen Daten unterlegt und kontinuierlich datengestützt überprüft werden. Zu diesem Zwecke wurde von der KMK eine verbindliche Teilnahme der Länder an vergleichenden Kompetenztests mit entsprechender detaillierter Datenrückmeldung, den Vergleichsarbeiten, (Vergleichsarbeiten – VERA) beschlossen. In Hessen heißen die Vergleichsarbeiten „Zentrale Lernstandserhebungen“.

„Ziel der Zentralen Lernstandserhebungen ist es, den Schulen und Fachlehrkräften eine datenbasierte, weitestgehend objektive Standortbestimmung im Hinblick auf das Erreichen der in den länderübergreifenden KMK Bildungsstandards angegebenen Kompetenzerwartungen zu ermöglichen und dadurch Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu geben.“⁷⁵⁸

Die VERA-Tests werden vom Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt-Universität Berlin (IQB) entwickelt und den Bundesländern als Testhefte mit genauen Durchführungsanweisungen bereitgestellt. Die Bundesländer sorgen für die Verteilung der Tests an den einzelnen Schulen, für die statistische Auswertung und die Datenrückmeldung. Dafür ist ein Internet-Portal eingerichtet, zu dem jede Schule einen eigenen Zugang hat. In Hessen beziehen sich die Tests immer abwechselnd auf je unterschiedliche Kompetenzbereiche in den Kernfächern Mathematik und Deutsch. Beim Deutschttest ist der Kompetenzbereich Lesen jährlich vertreten. Die Tests werden durch die Lehrkräfte in den Schulen durchgeführt, wofür ein Zeitfenster von ca. vier Wochen zur Verfügung gestellt wird, in dem die Tests abgeschlossen und die Ergebnisse anonymisiert in das Internet-Portal eingepflegt werden müssen. Die detailliert ausgewerteten Ergebnisse können nun von den Schulen im Portal abgerufen werden. Dabei erhalten sie Vergleichswerte, die sich auf das einzelne Kind beziehen, auf die jeweilige Klasse, auf die Schule und auf das Bundesland.⁷⁵⁹ Mit einer derartigen Neuordnung von Schul-

⁷⁵⁷ Vgl. <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/cp-neu-bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/bildungsstandards-kerncurricula> / Zugriff am 05.09.2019.

⁷⁵⁸ Zentrale Lernstandserhebungen in Hessen. Hinweise zur Zielsetzung und zur Durchführung – mit erläuternden Arbeitsmaterialien. Hessische Lehrkräfteakademie 2015, S. 4.

⁷⁵⁹ Vgl. Bartnitzky, H.: Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. Frankfurt am Main 2019, S. 527 ff.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

und Unterrichtsentwicklungsprozessen seitens der Bildungspolitik geht die Erwartung für eine schulstandortbezogene überprüfbare Qualitätsentwicklung einher, wobei die externen Leistungsrückmeldungen eine große Rolle spielen. So sind die Schulakteure aufgefordert, die über die Lernstandserhebungen gelieferten Daten als Grundlage für fachdidaktische Justierungen des Lernangebots zu nutzen. Gleichzeitig dienen die Ergebnisse als Bildungsmonitoring, die Auskunft über Stärken und Schwächen der einzelnen Schulen liefern. In diesem Sinne geht der Trend der Steuerung des Bildungssystems von einer Inputsteuerung hin zu einer „stärkeren Regulation über den erreichten Output bzw. Outcome“. Die Regulierung ist durch die Verknüpfung dreier Steuerungsmechanismen gekennzeichnet: „staatlich-administrative Steuerung“, „marktlich-wettbewerbliche Steuerung“ und „professionelle Selbststeuerung“.⁷⁶⁰ Denise Demski beschreibt die bildungspolitische Außensteuerung von Schulentwicklungsprozessen folgendermaßen:

„Lernstandserhebungen, zentrale Abschlussprüfungen und Vergleichsstudien dienen der Erhebung eines Outputs (IST), der mit den normativen Bildungsstandards und Bildungszielen (SOLL) verglichen wird. Im Falle einer Diskrepanz zwischen Ist- und Sollzustand sollen Maßnahmen zur Schulentwicklung eingeleitet und die schulischen Prozesse derart verändert werden, dass sich IST und SOLL angleichen bzw. annähern...“⁷⁶¹

Diese Beschreibung lässt deutlich den wirtschaftlich-wettbewerblichen Charakter der Verwertung von Daten erkennen, die über Grundschulkindern durch die Lernstandserhebungen ermittelt werden. Wenn jedoch bereits in der Grundschule mit Begriffen, wie „SOLL“, „IST“ und „SOLL-IST-Differenz“ operiert wird, so ist die Grundschule als kindgerechte Schule zu hinterfragen. Und wenn Unterrichtsprozesse in der Grundschule nicht mehr von den heterogenen Bedürfnissen der Kinder ausgehen, sondern von externen, standardisierten Testsystemen gelenkt und gesteuert werden und zwar mit dem Ziel der Leistungssteigerung bzw. der Leistungsanpassung an vorgegebene Normen, so steht die Grundschule vor der Aufgabe, ihre pädagogische Grundhaltung zurückzugewinnen oder neu zu formulieren. Dass diese Entwicklung die Intention einer „Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit“ verfehlt, ist auch den vielen Kritikpunkten im Hinblick auf die VERA-Tests abzulesen. So werden neben der mangelnden Aussagekraft, der nur bedingten Objektivität und der nicht ausreichenden Validität, vor allem die Missachtung der heterogenen Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler und die Priorisierung nur wirtschaftlich verwertbarer Schlüsselkompetenzen kritisiert.⁷⁶² Im Kontext dieser Arbeit ist entscheidend zu wissen, dass nicht alle Schul- und Unterrichtsbereiche in den Ver-

⁷⁶⁰ Vgl. Demski, D.: Und was kommt in der Praxis an? Bewertung und Nutzung von Instrumenten der Neuen Steuerung durch Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte. In: Zuber, J. / Altrichter, H. / Heinrich, M.: Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag. Wiesbaden 2019, S. 130.

⁷⁶¹ Demski, D.: Und was kommt in der Praxis an? Bewertung und Nutzung von Instrumenten der Neuen Steuerung durch Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte. In: Zuber, J. / Altrichter, H. / Heinrich, M.: Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag. Wiesbaden 2019, S. 130.

⁷⁶² Vgl. Bartnitzky, H.: Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. Frankfurt am Main 2019, S. 528 ff. Siehe auch: GEW Hessen: Kritik an VERA-3. Frankfurt, Mai 2016.

gleichsarbeiten testiert werden, sondern nur jene, die als Schlüsselfaktoren für die Bildungsqualität gelten. Soziale Kompetenzen scheinen nicht dazuzugehören, was auch nicht weiter verwunderlich ist. Eine großflächige Testung ausgewählter, leicht operationalisierbarer Kompetenzen ist viel einfacher als die Anwendung aufwendiger Methoden zur Ermittlung sozialer Kompetenzen, wie z. B. Beobachtungen, Interviews oder Gespräche. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, was vor lauter Testen, Auswerten, Steuern, Justieren, Angleichen etc. mit der unersetzbaren Beziehungsarbeit der Lehrpersonen mit den Kindern und der Kinder untereinander passiert, die für den Erwerb sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten von grundlegender Bedeutung ist?

Am Beispiel der Zentralen Lernstandserhebungen in Hessen soll im Folgenden diskutiert werden, wie sich evidenzbasierte Bildung auf die Vermittlung von sozialen Kompetenzen und ganz spezifisch auf die Vermittlung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auswirkt.

8.2.2 Perspektivenübernahme und soziales Lernen im Kontext evidenzbasierter Bildung

Das von Demski beschriebene und oben dargestellte Wirkungsmodell der Außensteuerung durch Outputvorgaben zeigt deutlich, dass gegenwärtig der Motor für innerschulische Entwicklungsprozesse weniger die individuellen Bedürfnisse des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin zu sein scheinen, sondern die mittels Außentests ermittelte Ist-Soll-Differenz. Das Modell sieht die Nutzung von Evaluationsinstrumenten (Lernstandserhebungen) immer mit dem Ziel vor, Informationen (Evidence) darüber zu liefern, mit welchem Erfolg die von der Bildungspolitik gesetzten Ziele von den Akteuren (Lehrpersonal und Schüler) in den Systemen vermittelt werden.⁷⁶³ In diesem Sinne scheinen im Kontext der Vermittlung von Bildungsstandards die sozialen Kompetenzen im Vergleich zu spezifischen Fachkompetenzen von eher untergeordneter Bedeutung zu sein, denn die durch die Testergebnisse formulierten normativen Erwartungen für die Leistungen nehmen nur die Schülerkompetenzen in den Fokus, die als Schlüsselfaktoren in der Bildungsqualität betrachtet werden, weil ihnen eine besondere gesellschaftliche Relevanz zugeschrieben wird. Den Anforderungen der Zentralen Lernstandserhebungen zur Folge sind das ausschließlich Kompetenzen, die unterschiedliche Bereiche der Fächer Mathematik und Deutsch betreffen, denn nur Bereiche aus diesen zwei Fächern werden

⁷⁶³ Vgl. Demski, D.: Und was kommt in der Praxis an? Bewertung und Nutzung von Instrumenten der Neuen Steuerung durch Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte. In: Zuber, J. / Altrichter, H. / Heinrich, M.: Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag. Wiesbaden 2019, S. 132.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

bei den Lernstandserhebungen überprüft. Die Vermittlung sozialer Kompetenzen ist in den Kerncurricula zwar auch vorgesehen, scheint aber im Vergleich zu den Rechen- und Leserechtschreibleistungen nicht vordergründig zu sein. Wenn die durch die Lernstandserhebungen erzeugte Daten dazu dienen sollen, die Systementwicklung zu steuern, und genau das sieht das Modell der Außensteuerung durch Outputvorgaben vor, so erfolgt gegenwärtig die Weiterentwicklung des Lernangebots an allen hessischen Grundschulen scheinbar recht einseitig, im Sinne der Leistungssteigerung in den unterschiedlichen Inhaltsbereichen von Deutsch und Mathematik. Künstlerisch-musische Fächer, Religion und Ethik, Sachunterricht, die überfachlichen Kompetenzen, wie z.B. auch die sozialen Fertigkeiten bleiben demnach außen vor. Auf diese Art und Weise ist die gesamte Unterrichtskultur im Begriff, sich in Richtung ergebnisorientierten Lehrens und Lernens zu verändern. Dass das eine eher ungünstige Auswirkung auf die Vermittlung und den Erwerb von sozialen Kompetenzen hat, ist zu erwarten.

Soziale Kompetenzen sind individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ausschließlich im je unterschiedlichen und spezifischen sozialen Kontext betrachtet, analysiert und interpretiert werden können und lassen sich in diesem Sinne nicht vergleichbar messen, steuern oder planen, so dass sie im Kontext der evidenzbasierten Bildung leicht aus dem Blickfeld geraten können. Auch braucht es für den Erwerb sozialer Kompetenzen weniger standardisierte Arrangements, sondern mehr natürlich stattfindende Interaktionssituationen, in welchen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, sich als Kooperationspartner mit gleichen Rechten zu begreifen und so eine enge Beziehung zueinander aufzubauen.⁷⁶⁴ Richtet sich der Blick der Schulen hingegen verstärkt auf messbare Outputs, besteht die Gefahr, dass Leistungsorientierung und so Leistungsdruck Oberhand gewinnen, was sich hemmend auf ko-konstruktive Interaktionssituationen unter den Schülerinnen und Schülern auswirkt, die, wie bereits im Abschnitt 3.3 dargelegt, für den Erwerb sozialer Kompetenzen erforderlich sind. Davon, welches Leistungsverständnis der Grundschule zugrunde liegt, hängen viele Systemaspekte ab: Die Rolle der Lehrenden und der Lernenden, das Unterrichtsarrangement, die methodisch-didaktische Herangehensweise an den Lerngegenstand, aber auch der Lerngegenstand selbst. Ausschließlich normierte Arbeitsergebnisse als Leistung zu werten, bedeutet gleichzeitig, die individuellen Lernfortschritte und -Anstrengungen der Schülerinnen und Schüler außer Acht zu lassen. Die nicht standardisierbare Lernanforderungen, wie miteinander zu kooperieren, selbstständig und fair Konflikte zu lösen, einander zuzuhören etc. werden vor dem Hintergrund der Outputorientierung übersehen. Die Bildungsdimension des so-

⁷⁶⁴ Vgl. Abschnitt 3.3.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

zialen Lernens kommt im Kontext evidenzbasierter Bildung zu kurz und wird als wichtiges pädagogisches Arbeitsfeld an den Rand der Schul- und Unterrichtsentwicklungsarbeit gedrängt. Die Orientierung an messbaren Lernschritten und überprüfbaren Kompetenzstufen verengt den Blick auf die Schülerinnen und Schüler als Persönlichkeiten und suggeriert eine Betrachtungsweise, die kognitive Leistungen isoliert von sozialen und emotionalen Kompetenzen in den Blick nimmt.

Die Thematik der evidenzorientierten Bildung nimmt eine Konfliktkontur an, die sich in der Diskrepanz zwischen pädagogischen Ansprüchen und bildungspolitischen Forderungen offenbart. So haben Standardisierungsmaßnahmen eine negative Auswirkung auf jene Bereiche der Grundschule, welchen Differenz und Vielfalt gegebenermaßen zugrunde liegen, wie eben dem Bereich des Leistungsvermögens der Schülerinnen und Schüler. Versuche, Schülerleistungen durch Festschreibungen anzugleichen, widersprechen der Subjektorientierung und führen im Resultat dazu, dass selbst die Konzepte, die auf individuelles, prozessorientiertes Lernen ausgerichtet sind, ihre Wirkung verfehlen. Die didaktische Priorisierung des Lerngegenstands, ob in Form von Wissen oder Kompetenzen, führt zwangsläufig zur Instruktororientierung und in gleichem Zug zu der Anpassung der Schülerinnen und Schüler an die Lerninhalte und nicht umgekehrt, wie das pädagogische Prinzip der methodisch-didaktischen Individualisierung es voraussetzt. Ariane Garlichs spricht in diesem Zusammenhang von der Instrumentalisierung humanistischer Werte. Sie weist darauf hin, dass durch fremdgesteuerte Vorgaben „...Schüler vornehmlich als Objekte pädagogischer Einschätzung und Planung fungieren [...] und nicht als Subjekte der Selbsteinschätzung und Eigenverantwortlichkeit [...]“.⁷⁶⁵ Dass „Trichterpädagogik“ zu wenig Lernerfolg führt, ist seit langem unumstritten, und dennoch setzt man vor dem Hintergrund der Standardisierung der Bildung weiterhin auf die Vergleichbarkeit von Leistungen und die Selektion von Schülerinnen und Schülern. Das Festhalten an Selektionsmechanismen jedoch macht Leistungsvergleiche unabdingbar, führt aber gleichzeitig zu einem konkurrierenden Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander und verbaut einen individuellen Zugang zum einzelnen Kind. Die je unterschiedlichen Voraussetzungen des jeweiligen Kindes im Lernprozess zu berücksichtigen, setzt eine tiefe Kenntnis der Schülerpersönlichkeit voraus, welche jedoch nur durch Beziehungsarbeit zu erreichen ist, die aber in dem scharfen Kontrast zwischen der standardisierten Bildung und dem Anspruch der individuellen Förderung nur eingeschränkt möglich ist. Und nicht nur auf die Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern wirken sich Vergleiche hemmend aus, sondern auch auf

⁷⁶⁵ Garlichs, A.: Grundschuldiskussion I: Grundschüler in ihrer Schule. Schule als Welt der Kinder. In: Haarmann Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. Weinheim und Basel 1991, S. 39.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

die Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander, denn Vergleiche erzeugen Konkurrenz und Rivalität, die wiederum Leistungsdruck zur Folge haben. Vergleiche, Konkurrenz, Rivalität, Leistungsdruck zählen jedoch zu den Voraussetzungen für ein Gegeneinander und nicht für ein Miteinander, das aber für den Erwerb sozialer Kompetenzen vordergründig ist. Dass Lehrpersonen bei all den Vergleichen, Messungen, Auswertungen, Anpassungen etc. wenig Zeit und Spielraum haben, sich den Aufgaben auf der Beziehungsebene zu widmen, ist nicht von der Hand zu weisen. Zwischenmenschliche Kompetenzen können weder durch zentrale Bestimmungen noch durch normative Handlungen gesteuert werden. Sie entfalten sich in Lernsettings, die der „Vielfalt und der Gemeinsamkeit“ Raum geben. Standardisierungen hingegen sind Steuerungsmechanismen, deren Ziel Gleichheit ist.

Auch im Kontext des Inklusionsdiskurses stößt das Modell der Bildungsstandards an Grenzen. Die Spannung zwischen der Vergleichbarkeit von Schülerinnen und Schülern untereinander und der Notwendigkeit, zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer je unterschiedlichen kognitiv-physischen Voraussetzungen und Lernbiographien zu differenzieren wird in diesem pädagogischen Feld besonders deutlich. Standardisierte Gleichbehandlung führt zwangsläufig zur Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen im Sinne sonderpädagogischer Förderbedarfe, was an sich ein Paradoxon ist.

Resümierend kann zusammengefasst werden, dass im standardisierten Unterricht vorrangig die Inhalte an Bedeutung gewinnen, die vergleichbar, messbar und operationalisierbar sind. Soziale Kompetenzen hingegen stehen in der Gefahr, nur noch dann ihre Berechtigung zu haben, wenn sie aus der marktwirtschaftlichen Perspektive Vorteile bringen. Wo jedoch das Moment des sozialen Miteinanders vernachlässigt wird, sind Egoismus und Individualismus unabweichbare Folgen. Standardisierungen verdrängen Räume, in welchen kritisches Urteilsvermögen, Werte und Moralität in Gang gesetzt werden können. Für einen erziehenden Unterricht scheint in einer evidenzbasierten Schule, in der Normierungen den Unterrichtsgang bestimmen, kein Platz mehr zu sein. So liegt z. B. in einer kompetenzorientierten Lesestunde der Schwerpunkt mehr auf der normierten Lesekompetenz und weniger auf der Erschließung der emotionalen und der kreativen Dimension des Lesetextes und auch weniger auf dem literarischen Text als Gesamtkunstwerk, das auch moralische Grundfragen aufwerfen kann, welche nicht immer eindeutig zu beantworten sind und welche Zeit erfordern, um am Ende vielleicht doch ungeklärt zu bleiben. Auch wenn solche Lernsituation ohne sichtbares Ergebnis bleiben, so initiieren sie gerade die Momente, die das Potenzial einer mehrper-

spektivischen Betrachtungsweise haben und Perspektivenvielfalt zum Vorschein bringen. Es sind die Momente im Schulalltag, die „Vielfalt und Gemeinsamkeit“ fruchtbar zusammenführen und deren Bedeutung deshalb von unschätzbarem pädagogischen Wert ist, weil „...erst der Zusammenklang von Vielfalt und Gemeinsamkeit [den] individualistischen Egoismus auf der einen und gleichmachenden Kollektivismus auf der anderen Seite [verhindert].“⁷⁶⁶ Ist es nicht das, was eine zukunftsfähige Grundschule anstreben sollte? Und ist es nicht das, was evidenzbasierte Bildung verhindert?

Evidenzbasierte Bildung verträgt sich nur bedingt mit der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, denn da, wo Normierung Gleichheit hervorruft, ist wenig Platz für Aspektreichtum und Vielfalt. Wie aber kann dieser Widerspruch aufgelöst und so der Mehrperspektivität auch im Kontext des kompetenzorientierten Unterrichts Raum gegeben werden? Im nächsten Abschnitt soll nun nach Nischen gesucht werden, in denen soziales Lernen und die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auch vor dem Hintergrund der Bildungsstandards möglich ist.

8.2.3 Schulinterne Fachcurricula als Chance für die Förderung der Perspektivenübernahme

Die Bildungsstandards mit den Ergebnissen der jährlichen VERA-Tests sind gegenwärtig in allen Bundesländern Grundlage der Schul- und Unterrichtsentwicklung. An dieser bildungspolitischen Vorgabe können die Grundschulen, trotz der oben angeführten kritischen Aspekte der outputorientierten Bildung, vorerst nichts ändern. Nun bedarf es eines besonderen pädagogischen Engagements und einer spitzfindigen Kreativität der Lehrkräfte, um die prozessorientierte Bildung gegen die ergebnisorientierten Normen im Rahmen der bildungspolitischen und schulrechtlichen Vorgaben auch weiterhin aufrecht zu erhalten. Es bedarf konzeptioneller Ideen, welche die Diskrepanz zwischen dem pädagogischen Anspruch auf der einen und den politischen Erwartungen auf der anderen Seite auflösen und die den einseitig kognitiv geladenen Kompetenzkatalogen mit inhaltlichen Hinweisen begegnen, welche den individuellen Lernfortschritt des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin in den Blick nehmen und auf Kompetenzen gerichtet sind, die dem pädagogischen Prinzip einer „Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit“ entsprechen. Auch für die Förderung der Perspektivenübernahme als einer grundlegenden sozialen Kompetenz gilt es Nischen zu suchen, die es ermöglichen, das Prinzip der Per-

⁷⁶⁶ Johannes Rau, zitiert nach: Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main 2009, S. 31.

spektivenvielfalt und die Initiierung von ko-konstruktiven Interaktionssituationen als Ausgangspunkt unterrichtspraktischer Aktivitäten zu etablieren. Eine dieser Nischen ist in den schulinternen Fachcurricula zu finden, die mit fachspezifischen inhaltlichen Bestimmungen gefüllt die Kompetenzvorgaben der Kerncurricula praxisbezogen ausgestalten sollen und die jede Schule, den je eigenen schulspezifischen Gegebenheiten anpassen kann. Laut den Bestimmungen des Hessischen Kultusministeriums sollen bei der schulinternen curricularen Planung „... [die] wesentlichen Komponenten des Kerncurriculums weiter konkretisiert und im Unterricht [...] so zusammengeführt [werden], dass sich Kompetenzen kumulativ entwickeln können.“⁷⁶⁷ Mit den Fachcurricula, die in ihrer Gesamtheit das Schulcurriculum bilden, hat jede Schule die Chance, sich weniger an einem auf die reine Leistungsdimension verkürzten Kompetenzbegriff zu orientieren, sondern an einem, der die je individuellen Kompetenzen in den Blick nimmt und so auch die soziale Dimension aufnimmt, was ein heterogenitätskonformes Lehren und Lernen ermöglicht. Der Diskurs um die Ausgestaltung von Schulcurricula tangiert zwar auch hier die Frage nach der Priorisierung des Lerngegenstands oder des Subjekts, so dass im Falle von sehr straff konzipierten Curricula auch hier die oben kritisch beleuchtete Lernzielorientierung dominieren und den Blick auf soziale Aspekte verstellen kann, und dennoch bergen sie ein großes Potenzial im Hinblick auf die Vermittlung von sozialen Kompetenzen und ganz spezifisch der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Wo genau das Potenzial verborgen ist und wie es entfaltet werden kann, soll im Folgenden betrachtet werden.

Der Diskurs über den kompetenzorientierten Unterricht umfasst zwei Richtungen der Kompetenzvermittlung; der fachlichen Kompetenzen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fachspezifischen Problemlösung beinhalten, und der überfachlichen Kompetenzen. Bei den überfachlichen Kompetenzen werden im Kerncurriculum Hessen vier „zentrale Bereiche“ in den Blick genommen: Personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz und Sprachkompetenz.⁷⁶⁸ Während die fachlichen Kompetenzen durch konkrete fachspezifische „Könnensleistungen“ in Form von Bildungsstandards formuliert und festgeschrieben sind und damit einen konkreten Vermittlungsort und -rahmen erhalten, nämlich den jeweiligen Fachunterricht, werden die überfachlichen Kompetenzen lediglich in wenigen allgemeingültigen Dimensionen dargestellt mit einem Hinweis auf eine Offenheit im Hinblick auf den Vermittlungsort. Laut dem hessischen Kerncurriculum sind alle Fächer „gleichermaßen“ für den Erwerb überfachlicher Kompetenzen verantwortlich. So

⁷⁶⁷ Vgl. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_deutsch_prst_2011.pdf / Zugriff am 11.10.2019.

⁷⁶⁸ <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/sites/lehrkraefteakademie.hessen.de/files/Kerncurricula-Begleit-text1.pdf> / Hier S. 9. Zugriff am 11.10.2019.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

ist im Teil A des hessischen Kerncurriculums, in dem das Konzept, die Struktur und die Perspektiven der Bildungsstandards und der Inhaltsfelder beschrieben werden, zu lesen:

„Im Entwicklungsprozess der Lernenden kommt dem Aufbau überfachlicher Kompetenzen eine besondere Bedeutung zu. Dabei geht es um das Zusammenwirken von Fähigkeiten und Fertigkeiten, personalen und sozialen Dispositionen sowie Einstellungen und Haltungen. Den Lernenden wird hierdurch ermöglicht, in der Schule, in ihrem privaten und auch in ihrem künftigen beruflichen Leben Herausforderungen anzunehmen und erfolgreich und verantwortungsvoll zu meistern. Zu einer Entwicklung in diesem Sinne tragen alle Fächer gemeinsam bei.“⁷⁶⁹

Im Sinne des „Erziehenden Unterrichts“ nach Johann Friedrich Herbart kann der Ansicht des Hessischen Kultusministeriums, dass die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen, wozu auch soziale Kompetenzen zählen, die in vielerlei Hinsicht an den Begriff der Erziehung gekoppelt sind, in allen Fächern geschehen muss, nicht widersprochen werden. Denn laut Herbart gibt es keinen Unterricht, der nicht erzieht: „Und ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; so wie ich rückwärts [...] keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht,“⁷⁷⁰ so die Ansicht des Philosophen und Pädagogen. Herbart begreift das im Unterricht erworbene Wissen als Instrument zur Anwendung in lebensrelevanten Entscheidungsprozessen. Es ist die Wechselwirkung, die bei ihm im Vordergrund steht; durch den Wissenserwerb werden gleichzeitig Personalkompetenzen erworben, wie z. B. Sachlichkeit, objektive Urteilsfähigkeit, der Situation angemessenes Verhalten etc.⁷⁷¹ Diese aus dem 19. Jahrhundert stammenden Ansichten werden auch heute noch geteilt und in ihrer Konkretisierung vertieft.⁷⁷² Auch ist man der Ansicht, dass im schulischen Alltag nicht nur der Prozess der Wissensvermittlung und -Aneignung, sondern auch strukturelle Elemente, wie z. B. Schulpflicht, Stundenplan, Klassensysteme, Klassenarbeiten etc. zu einem beiläufigen Erwerb sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten führen.⁷⁷³ Und dennoch wäre es zu einfach, und wie die im Abschnitt dargelegten Befunde zeigen, nicht ausreichend, die Vermittlung sozialer Kompetenzen dem Automatismus der Schulstruktur zu überlassen.

Die „Sozialkompetenz“ ist im Kerncurriculum Hessen durch folgende Dimensionen konkretisiert:

- Rücksichtnahme und Solidarität
- Kooperation und Teamfähigkeit

⁷⁶⁹ Vgl. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_deutsch_prst_2011.pdf / Zugriff am 26.10.2019.

⁷⁷⁰ Herbart, J. F., 1913, S. 237. Zitiert nach Mauermann, L.: Der Beitrag des Unterrichts zur moralischen Erziehung. In: Mauermann, L. / Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth 1978, S. 84.

⁷⁷¹ Herbart, J. F., 1913, S. 237. Zitiert nach Mauermann, L.: Der Beitrag des Unterrichts zur moralischen Erziehung. In: Mauermann, L. / Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth 1978, S. 84-85.

⁷⁷² Paschen, H.: Systematisches zu pädagogischen Kulturen sozial-emotionaler Erziehung. In: Bildung und Erziehung, 63. Jg. Heft 3/September 2010, S. 273.

⁷⁷³ Mauermann, L.: Der Beitrag des Unterrichts zur moralischen Erziehung. In: Mauermann, L. / Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth 1978, S. 80.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

- Umgang mit Konflikten
- Gesellschaftliche Verantwortung
- Interkulturelle Verständigung

Betrachtet man die Überschriften der einzelnen Dimensionen näher, werden vor allem zwei Dinge deutlich, dass die Dimensionen sehr allgemein gehalten sind und dass sie die liberal-demokratische Grundhaltung unserer Gesellschaft widerspiegeln, worin gleichzeitig einer der Gründe für die sehr allgemeine, wenn nicht sogar eine sehr vage Formulierung der Erwartungen im Hinblick auf den Erwerb sozialer Kompetenzen vermutet werden kann. Bei einer gültigen Wert- und Normoffenheit wäre es widersprüchlich, einige Kompetenzen zu bestimmen und andere auszuschließen, was bei der Fülle an den unterschiedlichen sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten⁷⁷⁴ jedoch nicht zu vermeiden wäre. Auch hinter jeder im Kerncurriculum Hessen dargestellten Dimension der sozialen Kompetenz steht eine so breite Palette an Fähigkeiten und Fertigkeiten, dass ein Versuch, diese in „Könnensleistungen“ zu fassen, mit dem Ziel einer standardisierten Überprüfung, wie es bei den fachlichen Kompetenzen der Fall ist, zwangsläufig scheitern würde, zumal, wie im Abschnitt 6.3 am Beispiel der Perspektivenübernahme gezeigt, sich soziale Kompetenzen, aufgrund ihres subtilen Charakters standardisierter Messverfahren entziehen. Ein weiterer Grund für die allumfassende Positionierung der sozialen Kompetenzen im Kontext des hessischen Kerncurriculums kann in ihrer übergeordneten Stellung in allen gesellschaftlichen Bereichen vermutet werden, denn es gibt keinen Bereich, in dem Menschen aufeinander treffen, in dem soziale Kompetenzen nicht von Bedeutung wären. Vermutlich erhalten sie auch deshalb im Kerncurriculum zwar einen übergeordneten Charakter, jedoch keinen bestimmten Vermittlungsort.

In den genannten Aspekten der Allgemeingültigkeit, der allumfassenden und übergeordneten Position offenbaren sich im Hinblick auf die Vermittlung von sozialen Kompetenzen im Grundschulunterricht gleichzeitig Chancen und Grenzen. Denn immer dann, wenn Inhalte, ob in Form von Kompetenzen oder Wissen in curricularen Formaten nicht explizit genug verankert sind, besteht die Gefahr, dass sie aus dem Blickfeld geraten und nur temporär oder überhaupt nicht vermittelt werden. Dann ist es wichtig, andere Wege zu suchen wie z. B. schulinterne Bestimmungen und Beschlüsse, die lernorganisatorische und methodisch-didaktische Verbindlichkeiten herbeiführen und so die Vermittlung dieser Inhalte sichern. So können die vom hessischen Kultusministerium angeordneten Schulcurricula zur unterrichtlichen Konkretisierung der Bildungsstandards, bezogen auf die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens in der Grundschule, als Chance betrachtet werden, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, welche die Förderung der Perspektivenübernahme

⁷⁷⁴ Siehe dazu Abschnitt 6.4.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

und so auch der sozialen Kompetenzen begünstigen. So können im Sinne der lernorganisatorischen, inhaltlichen, vor allem aber im Sinne der methodisch-didaktischen Bestimmungen im Rahmen des Schulcurriculums Maßnahmen festgeschrieben werden, die z. B. dem didaktischen Prinzip der Perspektivenvielfalt in allen Unterrichtsfächern Raum geben. Die Zusammenhänge zwischen dem didaktischen Prinzip der Perspektivenvielfalt und der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wurden bereits im 3. Teil der Dissertation ausführlich dargelegt. Zur Verdeutlichung der Möglichkeiten für die Förderung der Perspektivenübernahme im Kontext des kompetenzorientierten Unterrichts und um die Verknüpfungen mit curricularen Formaten aufzuzeigen, sollen die wichtigsten Aspekte weiter unten erneut, und zwar in einer kurzen Weise, beschrieben werden. Damit die Zusammenhänge und Bezüge deutlich werden, sollen zunächst aber die wesentlichen Elemente eines Schulcurriculums, so wie sie das Kultusministerium Hessen festlegt, beschrieben und betrachtet werden. So wird die zentrale Funktion des Schulcurriculums vom hessischen Kultusministerium folgendermaßen umrissen:

„Im Schulcurriculum schreibt die Schule ihre curricularen Grundlagen für Unterricht auf Basis des Kerncurriculums verbindlich fest. Jede Schule kann bei der Entwicklung des Curriculums ihren eigenen Weg gehen. [...] Das Schulcurriculum kann Grundlage sein für den fachbezogenen Austausch sowie für die Abstimmung des Bildungsangebotes zwischen den Fächern...“⁷⁷⁵

Die folgende Abbildung ist einer Handreichung für Schulleitungen und Steuergruppen entnommen, die eine Hilfestellung im Implementierungsprozess des Kerncurriculums in die unterschiedlichen schulische Systeme bieten und in erster Linie die Schulen bei der Entwicklung von schulinternen Curricula unterstützen soll. Auf eine übersichtliche Art und Weise stellt die Abbildung die wichtigsten Elemente eines Schulcurriculums dar,⁷⁷⁶ welche Möglichkeiten einer fruchtbaren Zusammenführung von fachlichen Inhalten mit dem didaktischen Prinzip der Perspektivenvielfalt erkennen lassen. Dies insbesondere an dieser Stelle, wo es um den Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und um Vereinbarungen für die pädagogische Arbeit im jeweiligen Fach geht. Beides ist durch eine große Gestaltungsfreiheit gekennzeichnet, die Wege aufzeigt, wie dem verengten, auf Output orientierten Kompetenzbegriff entgegengewirkt werden kann.

⁷⁷⁵ https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/vom_kerncurriculum_zum_schulcurriculum_kurzfassung.pdf / Hier S. 15, 19. Zugriff am 06.11.2019.

⁷⁷⁶ https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/vom_kerncurriculum_zum_schulcurriculum_kurzfassung.pdf / Hier S. 20. Zugriff am 06.11.2019.

Leitvorstellungen
<ul style="list-style-type: none"> – Wie können wir Kompetenzen fördern? – Wie können wir selbstständiges Lernen fördern? – Wie können wir einen angstfreien Umgang mit Leistungsbeurteilung und bewertung fördern? – Wie können wir Synergien durch fachübergreifende und fächerverbindende Vorhaben erzielen? – Wie können wir schulstandortspezifische Aspekte in die fachcurriculare Arbeit integrieren? – Wie können wir die Entwicklungsarbeit gemeinsam tragen und uns unterstützen? – ...

Fachcurricula für die einzelnen Unterrichtsfächer	
<p>Fachlicher und überfachlicher Kompetenzaufbau</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bezug zum Kerncurriculum • Generierung von Unterrichtsschwerpunkten mit zunehmender Komplexität <ul style="list-style-type: none"> - Verknüpfung von Kompetenzbereichen und Inhaltsfeldern (Schwerpunktsetzungen über die Jahrgänge hinweg) - Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen - Planung des Kompetenzaufbaus in den einzelnen Fächern über die Jahrgangsstufen hinweg - horizontale Vernetzung in den einzelnen Jahrgangsstufen über alle Fächer hinweg 	<p>Vereinbarungen für die pädagogische Arbeit im Fach</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzorientierte Gestaltung von Lernwegen <ul style="list-style-type: none"> - Aufgabenformate - regelmäßige fächerverbindende oder fächerübergreifende Vorhaben - projektorientierte Bearbeitung von Unterrichtsschwerpunkten - Berücksichtigung schulspezifischer Aspekte - Leistungsbeurteilung und Bewertung - Dokumentation und Reflexion der Lernentwicklung - Kriterien, Verfahren • Förderdiagnostik und individuelle Förderung

Unterstützende Organisationsstrukturen
<ul style="list-style-type: none"> • Strukturen der kollegialen Kooperation • Schulspezifische Umsetzung der Stundentafel • Sach- und Raumausstattung • Lehr- und Lernmittel • Rhythmisierung des Schulalltags • Raumplanung und Raumnutzung

Abbildung 2

Die Gestaltungsfreiheit, die die Schulen im Hinblick auf die inhaltlich-thematische Konkretisierung und die methodische Umsetzung von Bildungsstandards durch die Schulcurricula erhalten, ist nicht zu unterschätzen. Denn sie bieten nicht nur die Mög-

lichkeit, die jeweiligen schulspezifischen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, sondern auch die eigene pädagogische Grundhaltung zu untermauern. Als schulinterner verbindlicher Rahmen für die Arbeit im Unterricht kann das Schulcurriculum eine Plattform bilden, auf der eine Ausrichtung des Lernangebots in den einzelnen Fächern im Einklang mit den schulinternen pädagogischen Leitvorstellungen stattfindet. Im Zusammenhang mit der Anbahnung und Weiterentwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sind diese Schritte als Gelingensbedingung zu betrachten, denn, wie im 3. Teil der Dissertation gezeigt, ist Perspektivenübernahme als Prinzip zu begreifen, das bewusst in der Auseinandersetzung mit Menschen, zum Zwecke des Verstehens von Haltungen und Handlungen angewandt wird. Perspektivenübernahme als Prinzip jedoch bedeutet, sich grundsätzlich über die Möglichkeit von differenzierten Perspektiven bewusst zu sein, den eigenen Standpunkt zu hinterfragen und sich gezielt mit dem Standpunkt der Anderen auseinanderzusetzen.⁷⁷⁷ Dafür bedarf es eines Grundverständnisses für die Mehrdeutigkeit der Dinge dieser Welt, unabhängig von einem bestimmten Fach. Vor diesem Hintergrund geht es bei Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zunächst immer darum, eine mehrperspektivische Betrachtungsweise zu kultivieren, um so den Schülerinnen und Schülern das Phänomen der Mehrperspektivität in das Bewusstsein zu holen und als Anschauungsweise zu etablieren. Im Grundschulunterricht geht es ganz konkret darum, Perspektivenvielfalt zum didaktischen Prinzip der Grundschulpädagogik zu erheben.⁷⁷⁸ Dabei bedarf es in allen Fächern sowohl geeigneter inhaltlicher Ausrichtungen als auch fachspezifischer methodisch-didaktischer Zugangsmöglichkeiten zum jeweiligen Lerngegenstand, die den Charakter der perspektivischen Wahrnehmung und Wirklichkeitsgestaltung widerspiegeln, was ein Schulcurriculum grundsätzlich leisten kann.⁷⁷⁹ So können im Schulcurriculum Fachinhalte mit dem didaktischen Prinzip der Perspektivenvielfalt verknüpft und dabei Unterrichtsschwerpunkte definiert werden, die an die jeweilige Jahrgangsstufe angepasst sind und auch durch Vereinbarungen auf der methodischen Ebene dem didaktischen Prinzip der Perspektivenvielfalt entsprechen. Dies hat zur Folge, dass das Phänomen der Perspektivenvielfalt in variablen Settings zum Tragen kommt, wobei durch fachübergreifende Verknüpfungen ein Verständnis für mehrperspektivische Handlungszusammenhänge kultiviert wird. Damit wird nicht nur das lose Nebeneinander der einzelnen Fächer aufgebrochen, sondern auch gleichzeitig ein vertiefender Blick auf fachspezifische Aspekte ermöglicht. Es kann auf diese Weise nicht nur gewährleistet werden, dass die Anbahnung, Weiterentwicklung und Festigung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und damit

⁷⁷⁷ Vgl. Abschnitt 5.7.

⁷⁷⁸ Vgl. Abschnitt 5.6.

⁷⁷⁹ Exemplarische Beispiele interdisziplinärer Zugänge zur Didaktik der Mehrperspektivität entnehme Abschnitt 5.6.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

auch die Förderung sozialer Kompetenzen ohne additive Maßnahmen, sondern kontinuierlich und routiniert im Kontext des täglichen Unterrichts stattfindet, es kann so auch eine begründete, kriterienorientierte Auswahl an Unterrichtsinhalten sichergestellt werden, die im Schulcurriculum eine Verankerung erfährt. Denn, wie in den Kapiteln 1-2 gezeigt, kommen der Schule in einer Gesellschaft, in der Fähigkeiten im Umgang mit Wissen selbst zu Wissen werden, Aufgaben zuteil, die zusätzlich zu der Wissensvermittlung auch die Wissensauswahl zum Schwerpunkt haben. Die Quantität des Wissens, die nicht zuletzt durch die Digitalisierung jeglicher Wissensbestände entsteht, führt gegenwärtig zu einem Paradox, das dadurch gekennzeichnet ist, dass das Mehr an Wissen zu weniger Kenntnissen führt. Deshalb ist es besonders wichtig, genau abzuwägen, welche Inhalte ins Fachcurriculum aufgenommen werden und Kriterien aufzustellen, die keine beliebige, sondern eine begründete Auswahl erlauben. Die Orientierung am didaktischen Prinzip der Perspektivenvielfalt kann hier nicht nur ein sinnvolles, bildungstheoretisch fundiertes Instrument zur Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, sondern auch als Leitprinzip zur Inhaltsauswahl für den Unterricht in den einzelnen Fächern fungieren. Im Abschnitt 5.5 wurden im Kontext der Kritisch-konstruktiven Bildungstheorie von Wolfgang Klafki übergeordnete Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, dem didaktischen Prinzip der Perspektivenvielfalt und den bildungstheoretischen Grundannahmen Klafkis aufgezeigt und so das Ziel der Anbahnung und Weiterentwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme durch unterrichtliche Aktivitäten bildungstheoretisch begründet. Dabei wurde deutlich, dass Perspektivenübernahme in Bildungsprozessen als Kategorie fungiert, die Schülerinnen und Schüler zu begreifen befähigt, „wie andere Menschen denken und handeln, um im Spiegel der daraus gezogenen Schlüsse, sich selbst und die Welt zu verstehen.“⁷⁸⁰ Auch wurde beschrieben, dass im Sinne des „exemplarischen“, „gründlichen“, „verstehenden“ und „entdeckenden“ Lernens es im Unterricht darauf ankommt, „Vorstellungen, Erkenntnisse, Verfahren, Einsichten und Sichtweisen zu kultivieren, die auf beliebige Lerninhalte übertragbar sind“, worauf das didaktische Prinzip der Perspektivenvielfalt abzielt.⁷⁸¹

Das Schulcurriculum zeigt sich in den oben hergestellten Zusammenhängen als geeignete Plattform, auf der Unterrichtsinhalte mit den Ansprüchen des didaktischen Prinzips der Perspektivenvielfalt verknüpft werden können.⁷⁸² Auf diese Weise ist eine Interven-

⁷⁸⁰ Kapitel 5.5, S. 160

⁷⁸¹ Kapitel 5.5, S. 161

⁷⁸² Einige Schulen entwickelten bereits schuleigene Curricula zum Schwerpunkt „Soziales Lernen“, die auch die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme vorsehen. Jedoch lassen sich in diesen keine Verknüpfungen zum Prinzip der Perspektivenvielfalt und entsprechenden inhaltlichen sowie methodisch-didaktischen Bestimmungen feststellen. Siehe dazu: <https://hinterlandschule.de/wp-content/uploads/files/SozLernen.pdf> / Zugriff am 01.03.2020. Siehe auch: <http://sanktmartinschule.de/wp-content/uploads/2015/08/2019->

tion auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Baustein zur Förderung der sozialen Kompetenz im Grundschulunterricht möglich. Ausblickend wäre an dieser Stelle konsequenterweise über eine Entwicklung, Umsetzung und Erprobung eines Curriculums, dessen zentrales Element das didaktische Prinzip der Perspektivenvielfalt darstellt, nachzudenken. Die Entwicklung eines curricularen Formats erfordert jedoch grundsätzlich eine Anwendung umfassender empirischer Methoden,⁷⁸³ was die Intentionen, aber auch die Möglichkeiten dieser Arbeit übersteigt. So sind die hier auf einer theoretischen Basis hergestellten Zusammenhänge zwischen den kompetenzorientierten Schulcurricula, dem didaktischen Prinzip der Perspektivenvielfalt, der Anbahnung, Entwicklung, Festigung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und der Förderung sozialer Kompetenzen vor dem Hintergrund aktueller standardisierter, ergebnisorientierter bildungspolitischer Maßnahmen als Beitrag zum Erhalt des pädagogischen Ethos, der vom Selbstverständnis einer subjektbezogenen, prozessorientierten Bildung getragen wird, zu betrachten.

8.2.4 Resümee

Durch die exemplarische Auseinandersetzung mit den Grundsätzen des Bundeslandes Hessen zum kompetenzorientierten Lehren und Lernen, dessen Rahmung die Bildungsstandards, die im Kerncurriculum niedergeschrieben sind, darstellen, konnten im Hinblick auf die Förderung von sozialen Kompetenzen und ganz spezifisch im Hinblick auf die Anbahnung und Weiterentwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sowohl Chancen, Risiken als auch Widersprüche aufgedeckt werden. Die Chancen zeigen sich eindeutig in der Offenheit der schulinternen Curricula, die durch eine den Schulen gewährte Gestaltungsfreiheit nicht notwendig einer individualisierten und prozessorientierten Bildung widersprechen. Die Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen vor dem Hintergrund von Inhalten, die bildungstheoretisch begründet und methodisch mit dem didaktischen Prinzip der Perspektivenvielfalt untermauert und aufeinander abgestimmt sind, hat in jedem Grundschulunterricht ihre Berechtigung. So zeigte sich das didaktische Prinzip der Perspektivenvielfalt als Verbindungsglied zwischen dem Anspruch der Vermittlung von Kompetenzen, die zu einer fachspezifischen Problemlösung befähigen und von Kompetenzen, die auf das soziale Miteinander und auf die indi-

Schulprogramm.pdf / Zugriff am 01.03.2020. <https://www.grundschule-otterndorf.de/unsere-schule/schulprogramm/curriculum-soziales-lernen/> / Zugriff am 01.03.2020.

⁷⁸³ Z. B. die Festlegung und Begründung der Ziel-, Interventions- und der Kontrollgruppe, die Festlegung und Begründung des zeitlichen Fensters für die Intervention sowie ihre Überwachung, die Schulung des Lehrpersonals, die Entwicklung von Beobachtungsbögen, die Datenerfassung, -auswertung und -bereinigung, das Umsetzen von Ergebnissen etc.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

viduelle Persönlichkeitsentwicklung abzielen, wie z. B. der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Vielmehr noch, vor dem Hintergrund der in den Kapiteln 1 und 2 dargelegten Tendenzen der individualisierten Gesellschaft, die unter anderem durch eine Wissensexplosion und durch eine unüberschaubare Optionenvielfalt gekennzeichnet sind, kristallisierte sich eine wichtige Bedeutung von Instrumenten heraus, die eine begründete Eingrenzung der Wissensinhalte erlauben. In diesem Zusammenhang wurde eine Doppelfunktion des didaktischen Prinzips der Perspektivenvielfalt herausgearbeitet, die darin besteht, zum einen als Instrument und als Richtlinie zur Auswahl von fachbezogenen Unterrichtsinhalten zu dienen und zum anderen auch als grundlegende Betrachtungsweise zu fungieren, die sowohl eine tiefere Betrachtung von Fachinhalten ermöglicht als auch auf die Anbahnung, Weiterentwicklung und Festigung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme abzielt.

Die Grenzen des kompetenzorientierten Lehrens und Lernens in Bezug auf die Förderung sozialer Kompetenzen und hier der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zeigen sich in der Outputorientierung der Bildungsstandards, die mit nationalen und internationalen Leistungswettbewerben, vergleichenden Kompetenztests, detaillierten Datenrückmeldungen etc. zusammenhängen. In diesem Setting zeigte sich deutlich, dass fachrelevante Kompetenzen in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik eine höhere gesellschaftliche Bedeutung zu haben scheinen als überfachliche Kompetenzen, wozu auch soziale Kompetenzen zählen. Damit wird die Schulbildung unverkennbar in Richtung Ökonomisierung gesteuert. Denn alle bildungspolitisch angeordneten Leistungstests beziehen sich ausschließlich auf die unterschiedlichen Inhaltsbereiche der Fächer Deutsch und Mathematik, die in wirtschaftlichen Bereichen gut verwertbar sind. Verbindlich zu erreichende Standards lassen sich also im Kerncurriculum lediglich für die fachlichen, nicht jedoch für die überfachlichen Kompetenzen finden, was die so grundlegenden Aspekte einer auf die Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtete Bildung, die immer prozess- nicht jedoch ergebnisorientiert vonstatten geht, außer Acht lässt. Dieser Zusammenhang lässt die Umstellung der schulischen Lehr- und Lernprozesse auf das Erreichen von Bildungsstandards im Kontext der Förderung sozialer Kompetenzen widersprüchlich erscheinen. Soziale Kompetenzen und ganz konkret die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Grundschulunterricht zu vermitteln, bedeutet in erster Linie, an der inneren Haltung der Schülerinnen und Schüler zu arbeiten, die sich jedoch weder durch gesetzte Standards noch durch äußere Reglementierungen erreichen lässt. Es gibt im Grunde genommen nur einen Weg, Veränderungen auf der Persönlichkeitsebene herbeizuführen und der führt über die Einsicht der Schülerinnen und Schüler. Haltungen werden durch Einsicht eingenommen und äußern sich in einer Art inneren Verpflichtung,

die nach außen hin durch entsprechende Handlungen sichtbar wird. Diese herbeizuführen ist kein bloßer Akt der Wissensvermittlung, sondern ein andauernder reflexiver Prozess mit sich selbst, der im Unterricht durch einen reflexiven Prozess mit dem Lerngegenstand ausgelöst werden kann. Das didaktische Prinzip der Perspektivenvielfalt hat das Potenzial, in diesem Prozess den Ausgangspunkt zu bilden. Reflexive Zugriffe auf den Lerngegenstand und das Herstellen übergeordneter Handlungsbezüge im Sinne einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise erfordern ein Verständnis von Bildung als einen offenen und reflexiven Prozess, nicht jedoch als einen auf das Erreichen von vorgegebenen Könnensleistungen hin gerichteten Vorgang.

8.3 Ganzttag – Chance für das soziale Lernen und die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme?

Trotz der langen Tradition der Ganztagschule, die sich in erster Linie in unterschiedlichen Formen der Tagesbetreuung von Schulkindern widerspiegelt,⁷⁸⁴ spielt das oben beschriebene unterdurchschnittliche Pisa-Ergebnis, das dem deutschen Bildungssystem im Jahr 2001 bescheinigt wurde, auch beim Ausbau von Ganztagschulen eine entscheidende Rolle. Im Zuge der akribischen Suche nach Auswegen aus dem Leistungstief der deutschen Schülerinnen und Schüler wird auch die Möglichkeit nach erweiterten Schulöffnungszeiten in den Blick genommen, deren Umsetzung seitens der Bildungspolitik nach einem entsprechenden Beschluss sofort beginnt. Ab dem Jahr 2002 wächst die Zahl der Ganztagschulen in einem rasanten Tempo. Wenn 2002 die Anzahl der schulischen Verwaltungseinheiten mit Ganztagsangebot in der gesamten Bundesrepublik Deutschland noch bei 4.951 lag, waren es 9 Jahre später, im Jahr 2011, bereits 15.349⁷⁸⁵ und im Jahr 2018 waren es insgesamt 18.686 Schulen.⁷⁸⁶ Dabei hat, wie später zu belegen sein wird, die neue, sich schnell ausbreitende Schulform, deren zentrales Merkmal auf die Erweiterung von Bildungsangeboten in der Schule auf den Nachmittagsbereich verkürzt werden kann, große Auswirkungen nicht nur auf den Lern- und Lebensraum Schule, sondern auch auf die gesamte Lebensweise der Schülerinnen und Schüler, die u.a. mit ihrer Freizeit zusammenhängt. Im Kontext des sozialen Lernens spielt die Freizeit der Lernenden, in der die so wichtigen ko-konstruktiven Interaktionsprozesse, die unter Gleichaltrigen auf Augenhöhe und ohne das gegebene Vorrecht der

⁷⁸⁴ Vgl. Bartnitzky, H.: Auf dem Weg zur kindgerechten Grundschule. 50 Jahre Grundschulreform. 50 Jahre Grundschulverband. Frankfurt am Main 2019, S. 300.

⁷⁸⁵ Vgl. Kielblock, S. / Stecher, L.: Ganztagschule und ihre Formen. In: Coelen, T.: Die Ganztagschule: eine Einführung. Weinheim 2014, S. 15.

⁷⁸⁶ <https://www.ganztagschulen.org/de/32176.php> / Zugriff am 26.11.2019.

Erwachsenen in Aushandlungen einzugreifen, vonstatten gehen, eine ausschlaggebende Rolle.⁷⁸⁷ Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist: Wie viel von dieser Freizeit haben die Kinder unter den Bedingungen einer Ganztagschule? Um eine argumentative Auseinandersetzung mit dieser Frage anzustoßen, soll im Folgenden die Thematik der Ganztagschulen in den Fokus genommen und kritisch beleuchtet werden. Dabei sollen formale und konzeptionelle Strukturen der neuen Schulform vorgestellt und ihre Auswirkung auf soziale Lernprozesse unter den Gleichaltrigen beschrieben und diskutiert werden. Dies soll vorrangig am Beispiel des Landes Hessen vorgenommen werden.

8.3.1 Ganztagschule – Formen und Konzepte

Neben den unterdurchschnittlichen Schülerleistungen brachte die PISA-Studie 2000 auch den engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Leistungsdefiziten zu Tage, was die KMK zu Lösungen bzw. zu Maßnahmen veranlasste, die einen Ausgleich der Bildungschancen gewährleisten sollen. Im Jahr 2002 wurden von der KMK der Länder sieben bildungspolitische Handlungsfelder benannt mit dem Ziel, das deutsche Bildungssystem zu reformieren und so einen Leistungsanstieg hervorzurufen. Neben den bereits vorgestellten Maßnahmen wie der Einführung von verbindlichen Standards, der Verbesserung der Sprach- und Lesekompetenz sowie des Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge, finden sich unter Punkt sieben auch „Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeit, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.“⁷⁸⁸ Bei den Pisa-Ergebnissen 2000 lagen sechs europäische Länder mit Ganztagskonzepten an der Spitze, mit dem Hintergrund, dass diesen Ländern die Förderung von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Schichten und bzw. oder mit Migrationshintergrund besser gelingt als Ländern mit Halbtagschulen.⁷⁸⁹ In diesem Zusammenhang wurde von der Bundesregierung das „IZBB-Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung“ gegründet, dem rund 4 Milliarden Euro an Investitionsmitteln zur Verfügung gestellt wurden, die ausschließlich für Umbaumaßnahmen, Ausstattungen und Dienstleistungen in den Schulen eingesetzt werden konnten.⁷⁹⁰ So ist einer der Gründe für die

⁷⁸⁷ Siehe dazu Kapitel 3.

⁷⁸⁸ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf / Hier S. 7/ Zugriff am 26.11.19.

⁷⁸⁹ Vgl. Bartnitzky, H.: Auf dem Weg zur kindgerechten Grundschule. 50 Jahre Grundschulreform. 50 Jahre Grundschulverband. Frankfurt am Main 2019, S. 585.

⁷⁹⁰ Vgl. Rehm, I.: Von der Halbtags- zur Ganztagschule. Lehrprofessionalisierung im Übergang. Wiesbaden 2018, S. 16.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

rasante Verbreitung der Ganztagschulen auch in diesem Aspekt zu suchen. Das sei- tens der Bildungspolitik anscheinend sehr wichtige Anliegen des sozialen Ausgleichs sollte nun vorrangig durch den Ausbau von Ganztagsangeboten in Angriff genommen werden, wobei gleichzeitig auch andere Zielsetzungen ins Auge gefasst wurden. So ist die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familie durch eine nachmittägliche Betreuung von Kindern als einer der wichtigsten Gründe für den Ausbau der Ganztagsangebote zu nennen. Hieraus ergeben sich zwei weitere Gründe: Das ökonomische Ziel der durch- gehenden Verwertbarkeit der Arbeitskraft von Frauen mit Kindern und das wirtschafts- politische Ziel einer „maximierten Ausschöpfung von Begabungen bzw. Begabungsre- serven.“ Nicht zu vergessen ist auch das pädagogische Motiv, das sich an den Bedürf- nissen der Schülerinnen und Schüler nach individueller Förderung und Forderung orien- tiert. Auffällig ist, dass bei den Aufzählungen der wichtigen Gründe das pädagogische Motiv immer etwas am Rande steht, also nicht vordergründig zu sein scheint.⁷⁹¹ Nach nun knapp 20 Jahren seit dem Beginn des großflächig angelegten Ausbaus der Ganz- tagsschule scheint die Thematik nicht an ihrer Aktualität verloren zu haben, vielmehr noch: Gerade in jüngster Zeit, mit der Diskussion um ein Recht von Grundschulkindern auf einen Ganztagsplatz ab dem Jahr 2025⁷⁹² scheint sie sogar an Bedeutsamkeit ge- wonnen zu haben. So wächst die Zahl der Ganztagschulen von Jahr zu Jahr. Immer mehr Schulen steigen in das Ganztagsprogramm ein. So wäre vor diesem Hintergrund anzunehmen, dass im Laufe der mindestens 20 Jahre Ganztags erfahrung die oben ge- nannten Zielsetzungen größtenteils erreicht wurden. Vorgreifend auf die nachstehenden Ausführungen muss diese Vermutung jedoch relativiert werden, denn wie die ersten For- schungsergebnisse in Bezug auf die Ganztagschulen belegen, kann von einer durch- weg positiven Bilanz keine Rede sein.

Laut der Definition der KMK ist eine Schule dann als Ganztagschule zu bezeichnen, wenn:

- „...über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schüler/innen bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztags schulbetriebs den teilnehmenden Schüler/innen ein Mittag- essen bereitgestellt wird,
- die nachmittäglichen Angebote unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung orga- nisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt und in einem konzeption- ellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen.“⁷⁹³

⁷⁹¹ Rehm, I.: Von der Halbtags- zur Ganztagschule. Lehrerprofessionalisierung im Übergang. Wiesbaden 2018, S. 19.

⁷⁹² Siehe dazu: Goddar, J.: Ein echter „Mehrwert“. In Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. 01/2020, S. 38.

⁷⁹³ KMK, Kommission für Statistik 2006, S. 7 f. Zitiert nach: Kielblock, S. / Stecher, L.: Ganztagschule und ihre Formen. In: Coelen, T.: Die Ganztagschule: eine Einführung. Weinheim 2014, S. 14.

Bei der Umsetzung dieser Vorgaben hat sich in den einzelnen Bundesländern eine Vielzahl von unterschiedlichen Formen und Konzepten der Ganztagschulen entwickelt. Grob jedoch unterscheidet man zwischen zwei Ganztagsgrundformen; dem „offenen“ und dem „gebundenen“ Modell. Während die offene Form der Ganztagschule durch eine für alle verpflichtende Lernzeit am Vormittag und eine freiwillige Teilnahme an pädagogischen Angeboten am Nachmittag gekennzeichnet ist, ist für die gebundene Form einer Ganztagschule eine für alle Schülerinnen und Schüler gültige und fest eingerichtete Schulzeit bis in den Nachmittag hinein charakteristisch.⁷⁹⁴ Was die Qualität der zwei unterschiedlichen Modelle anbelangt, so steht im aktuellen pädagogischen Diskurs um die Ganztagschulen das offene Modell mehr in der Kritik als das gebundene. So wird bei der gebundenen Ganztagsform vor allem das Rhythmisierungspotenzial positiv hervorgehoben, das eine gleichmäßige und ineinander verzahnte Verteilung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten am Vor- und Nachmittag ermöglichen und so zu einer „schulischen Leistungssteigerung und einer verbesserten kognitiven Entwicklung“ von Schülerinnen und Schülern beitragen soll. Indem alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen erreicht und angesprochen werden, soll diese Form insbesondere zum Ausgleich bildungsbezogener Unterschiede und zum Erwerb sozialer Kompetenzen beitragen. Auch eine individuelle Förderung soll hier „umfassender“ möglich sein.⁷⁹⁵

Im Gegensatz dazu steht das offene Modell, bei dem die genannten Aspekte nicht umsetzbar sind. So wird am offenen Ganztagsmodell kritisiert, dass durch die nur partielle Teilnahme der Schülerschaft am Ganztagsangebot eben keine Rhythmisierung und so auch keine Verzahnung zwischen Vormittag und Nachmittag möglich ist und so ein loses Nebeneinander von unterrichtlichen und nachunterrichtlichen Aktivitäten entsteht.⁷⁹⁶ Trotz der Kritik am offenen Ganztagsmodell arbeitet der überwiegende Anteil der Schulen mit Ganztagsangeboten jedoch eben nach dem offenen Konzept. Dies wird unter anderem durch eine deutschlandweit repräsentative Schulleitungsbefragung im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)⁷⁹⁷ belegt, aber auch durch aktuelle statistische Angaben des Landes Hessen zum Ganztagsausbau.⁷⁹⁸ Was speziell

⁷⁹⁴ Vgl. Kielblock, S. / Stecher, L.: Ganztagschule und ihre Formen. In: Coelen, T.: Die Ganztagschule: eine Einführung. Weinheim 2014, S. 18-19.

⁷⁹⁵ Vgl. Kielblock, S. / Stecher, L.: Ganztagschule und ihre Formen. In: Coelen, T.: Die Ganztagschule: eine Einführung. Weinheim 2014, S. 19.

⁷⁹⁶ Vgl. Kielblock, S. / Stecher, L.: Ganztagschule und ihre Formen. In: Coelen, T.: Die Ganztagschule: eine Einführung. Weinheim 2014, S. 19.

⁷⁹⁷ Vgl. Fischer, N. u.a. (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4. Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen. Immenhausen bei Kassel 2016, S. 7.

⁷⁹⁸ http://www.hessen.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/2018_HKM_Broschuere_Ganztaegig_arbeitende_schulen.pdf / Hier S. 10-11. Zugriff am 27.11.2019.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

Grundschulen betrifft, so arbeiteten im Jahr 2018 bundesweit ca. 83% aller Grundschulen mit Ganztagsprogramm nach dem offenen Konzept.⁷⁹⁹

Um in das Ganztagsprogramm einzusteigen, können hessische Schulen zwischen 3 Profilen, die sich durch eine unterschiedliche zeitliche, personelle und finanzielle Ausgestaltung unterscheiden, wählen.

- Profil 1: Bildungs- und Betreuungsangebote sind an mindestens drei Tagen in der Woche für mindestens sieben Zeitstunden zur freiwilligen Teilnahme eingerichtet.
- Profil 2: Die Ganztagsangebote finden an fünf Tagen in der Woche zwischen 7:30 und 16:00 oder 17:00 statt und sind ebenfalls freiwillig.
- Profil 3: Der zeitliche Rahmen ist derselbe, wie in Profil 2, jedoch sind die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an den Ganztagsangeboten verpflichtet.
- Pakt für den Nachmittag: Die Betreuungszeit findet hier von 7:30 – 17:00 an fünf Tagen in der Woche und in den Ferien statt. Diese Form ist für Grundschulen und Grundstufen von Förderschulen entwickelt worden.⁸⁰⁰

Aus den Beschreibungen wird ersichtlich, dass Profil 1 und 2 der offenen Ganztagsform, die mehr in der Kritik steht als die gebundene, entsprechen. Laut den statistischen Angaben des hessischen Kultusministeriums waren im Schuljahr 2017-2018 aus 1676 Schulen in öffentlicher Trägerschaft insgesamt 1114 im Ganztagsprogramm. Davon waren 706 in Profil 1 und 142 in Profil 2. Nach dem Profil 3 arbeiteten 99 Schulen und 167 nach dem Pakt für den Nachmittag.⁸⁰¹ Den Zahlen nach zu urteilen, scheinen noch lange nicht alle Schülerinnen und Schüler von den angedachten „ausgleichenden Bildungsangeboten“ zu profitieren. Und dies nicht allein aufgrund der freiwilligen Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an den Angeboten im Rahmen des offenen Ganztagskonzepts, sondern auch, weil, wie Studien belegen, bei etwa der Hälfte aller Grundschulen die Teilnahme am Ganztagsangebot mit Kosten verbunden ist. In fast allen Ganztagschulen zahlen die Eltern für das Mittagessen, darüber hinaus wird an 48% aller Ganztagschulen ein genereller Beitrag für die Teilnahme an den Nachmittagsangeboten entrichtet, bei 17% der Schulen fallen unregelmäßige Beiträge für einzelne Angebote an.⁸⁰² Bei der momentanen Regelung der finanziellen und personellen Versorgung der Ganztagschulen und bei den räumlichen Voraussetzungen ist es trotz der Vorteile des gebundenen Ganztagsmodells bei weitem nicht möglich, dass alle Schülerinnen und Schüler ohne Ausnahme am Ganztage teilnehmen. So haben im Jahr 2018 durchschnittlich

⁷⁹⁹ <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/bericht-ganztagschulen-2017-2018> / Hier S. 19. Zugriff am 14.12.2019.

⁸⁰⁰ http://www.hessen.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/2018_HKM_Broschuere_Ganztaegig_arbeitende_schulen.pdf / Hier S. 12. Zugriff am 29.11.2019.

⁸⁰¹ http://www.hessen.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/2018_HKM_Broschuere_Ganztaegig_arbeitende_schulen.pdf / Hier S. 10-11. Zugriff am 27.11.2019.

⁸⁰² <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/bericht-ganztagschulen-2017-2018> / Hier S. 118-119. Zugriff am 18.12.2019. Siehe auch: Fischer, N. u.a. (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4. Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen. Immenhausen bei Kassel 2016, S. 7.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

60% der Primarschüler an den Ganztagsangeboten teilgenommen.⁸⁰³ Was wird jedoch am Nachmittag den im Ganztage angemeldeten Schülerinnen und Schülern geboten? Was wird den Schülerinnen und Schülern, die nur am Vormittag am Unterricht teilnehmen, vorenthalten? Und wie schlägt sich das auf den Erwerb sozialer Kompetenzen nieder? Um das festzustellen, bedarf es zunächst eines Einblicks in die finanzielle und personelle Ausstattung ganztätig arbeitender Schulen, welche Auskunft über die Art und die Qualität der Ganztagsangebote geben soll, was wiederum in Verbindung zum Erwerb sozialer Kompetenzen gebracht werden kann. Am Beispiel des Landes Hessen soll nun im Folgenden die finanzielle und personelle Ausstattungsgrundlage für Ganztagschulen vorgestellt und ihre Auswirkung auf die Angebotsstruktur diskutiert werden. Die Beispiele aus Hessen sollen mit aktuellen Forschungsergebnissen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)⁸⁰⁴ untermauert werden.

In Hessen können sich die Schulen je nach Profil zwischen einem bestimmten Umfang an zusätzlichen Lehrerstunden oder finanziellen Mitteln entscheiden. Schulen, die im Profil 1 sind, erhalten mindestens die Höhe an einer halben Lehrerstelle oder ein entsprechendes Equivalent an Mitteln, abhängig von der Schülerzahl. Schulen, die im Profil 2 arbeiten, erhalten eine Zuweisung in Stellen oder Mitteln von bis zu 20% der Grundzuweisung. Und Schulen im Profil 3 erhalten von bis zu 30% der Grundzuweisung. Diese Zahlen machen deutlich, dass die Organisation des Ganztagsbetriebs in erster Linie mit der Suche nach zusätzlichem und geeignetem Personal sowie nach finanziellen Mitteln verbunden ist, denn eine derartige Ausstattung reicht nicht überall aus, um das Mehr an Bildungszeit qualitativ auszufüllen. So werden für die Realisierung der Ganztagsangebote in den Grundschulen externe Kooperationspartner, häufig auch Eltern, die bereit sind, für wenig Geld „Bildungsarrangements“ anzubieten, engagiert. Ergebnisse der Ganztagschulforschung belegen, dass der Ganztagsbetrieb bei einem Großteil aller Grundschulen (81%) mit Hilfe von externen Kooperationspartnern oder gar vollständig durch Kooperationspartner (6%) abgedeckt wird. Nur wenige Schulen arbeiten ganz ohne Kooperationspartner (13%).⁸⁰⁵ An dieser Stelle ist anzumerken, dass, je weniger eigenes Schulpersonal bei den Ganztagsarrangements eingesetzt wird, desto schwieriger die Verzahnung zwischen Unterricht und Nachmittagsangebot wird, was auf Kosten der angestrebten Rhythmisierung und individuellen Förderung geht. Andersherum wird

⁸⁰³ <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/bericht-ganztagschulen-2017-2018> / Hier S. 122. Zugriff am 06.01.2020.

⁸⁰⁴ Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter Nutzung von Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert und unter Beteiligung aller 16 Bundesländer von einem Forschungskonsortium durchgeführt. Siehe dazu: <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/studie-zur-entwicklung-von-ganztagschulen> / Zugriff am 06.12.2019.

⁸⁰⁵ https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_online.pdf / Hier S. 33 / Zugriff am 15.12.2019.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

evident, dass eine höhere Zahl an Akteuren aus unterschiedlichen Institutionen einen höheren Organisations- und Kooperationsaufwand erfordert, wozu nicht immer ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen und was ebenfalls auf Kosten der Rhythmisierung und Individualisierung geht. Die Schulen arbeiten im Durchschnitt mit vier Kooperationspartnern zusammen, die einzelne Personen zur Abdeckung des Ganztags zur Verfügung stellen. An erster Stelle arbeiten Grundschulen mit Partnern zusammen, die sportliche Aktivitäten anbieten. Die zweitstärksten Partner kommen aus den Bereichen Kultur und Religion, ein Fünftel aller Grundschulen mit Ganztagsangeboten kooperiert mit Horten.⁸⁰⁶ Über die Anzahl der einzelnen externen Personen sowie über ihre Qualifikation gibt die Ganztagsforschung bisher nur eingeschränkt Auskunft, was jedoch von Bedeutung wäre. Die Qualifikation der einzelnen Akteure könnte z. B. einen Hinweis auf die Qualität der Angebote geben. Die StEG belegt zwar, dass an 92% der Grundschulen auch weiteres pädagogisches Personal mitarbeitet⁸⁰⁷ und dass in 18,9% der Schulen ein Austausch zwischen dem pädagogischen Personal untereinander stattfindet,⁸⁰⁸ jedoch ist nicht deutlich, in welchem Aufgabenfeld genau das pädagogische Personal tätig ist. Schaut man sich hingegen die Träger des pädagogischen Personals an,⁸⁰⁹ so liegt die Vermutung nahe, dass dieses in erster Linie im Bereich der Hausaufgabenbetreuung bzw. im Bereich der Aufgabenzeit oder Nachmittagsbetreuung im Hortbereich tätig ist. Dass über 70% aller Primarschulen mit Ganztagsangeboten zur Aufarbeitung von Lernproblemen machen,⁸¹⁰ bestätigt die Vermutung über den Einsatzbereich des pädagogischen Personals. Was den Einsatz von Lehrkräften in den Ganztagsangeboten angeht, so sind durchschnittlich etwa vier von zehn Lehrkräften in den Ganztagsbetrieb eingebunden, jedoch mit rückläufiger Tendenz. Denn im Vergleich zum Jahr 2015 steigt der Anteil der Grundschulen, an denen keine Lehrkräfte am Nachmittag eingesetzt sind. Waren es 2015 noch 18%, so sind es im Jahr 2018 bereits 23%.⁸¹¹ Dass wenig Lehrkräfte an den Ganztagsangeboten beteiligt sind, könnte durch eine enge Kooperation mit den Nachmittagskräften relativiert werden. Dem ist jedoch nicht so. Lediglich 6% der Ganztagschulen haben Kooperationszeiten zwischen Lehrkräften und den pädagogischen

⁸⁰⁶ https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_online.pdf / Hier S. 32-38 / Zugriff am 15.12.2019.

⁸⁰⁷ https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_online.pdf / Hier S. 53 / Zugriff am 16.12.2019.

⁸⁰⁸ <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/bericht-ganztagschulen-2017-2018> / Hier S. 89 / Zugriff am 16.12.2019.

⁸⁰⁹ https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_online.pdf / Hier S. 54 / Zugriff am 16.12.2019.

⁸¹⁰ https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_online.pdf / Hier S. 60 / Zugriff am 16.12.2019.

⁸¹¹ <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/bericht-ganztagschulen-2017-2018> / Hier S. 62 ff / Zugriff am 06.01.2020.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

Kräften, die am Nachmittag eingesetzt sind, vorgesehen. Zum Austausch mit anderen Kooperationspartnern, die im Ganzttag eingesetzt sind, gibt es keine Auskunft.⁸¹²

Betrachtet man die Struktur der Nachmittagsangebote, so entsteht der Eindruck, dass sich diese weniger an den Bedürfnissen der Kinder, am Schulprofil oder an schulinternen pädagogischen Leitprinzipien orientieren, sondern mehr an den Fähigkeiten der für den Ganzttag gewonnen Personengruppe. So bestätigt sich hiermit die Aussage von Horst Bartnitzky, der treffend bemerkt, dass es beim Ausbau der Ganzttagsschulen in erster Linie um eine erweiterte Betreuungszeit für Kinder geht und nicht um eine „pädagogisch begründete und gestaltete Schulreform“. Sich auf Burk / Deckert-Paceman stützend zeigt er, dass die Schule in ihrem Wesen so geblieben ist, wie sie immer schon war und dass sich weder die Stundentafel und das Curriculum noch die Arbeitszeiten der Lehrpersonen verändert haben, sondern sich lediglich für einen Teil der Schülerschaft die Aufenthaltsdauer in der Schule verlängert hat.⁸¹³ Dass die Nachmittagsangebote wenig mit Unterricht verbunden sind und dass die „Entwicklung inhaltlich-curricularer Profile und Schwerpunkte für die Verbindung von Unterricht und Ganztagsangeboten“ eher nicht zu den Hauptzielen der Ganztagsentwicklung zählen, bestätigen auch Ergebnisse der StEG.⁸¹⁴ Demnach liegen die Hauptziele der Grundschulen für den Einstieg in das Ganztagsprogramm und seine Weiterentwicklung nicht im Bereich der „Erweiterung der Lernkultur“, sondern in der Erweiterung der verlässlichen Betreuungszeit. So geben mehr als 96,3% der Ganzttagsschulen an, dass der Aspekt der Betreuung, gefolgt von den Schwerpunkten Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung mit 89,9% für sie bei der Ganztagsentwicklung vorrangig sind. Die Forscher der StEG deuten diese Befunde folgendermaßen:

„Wenn fast ein Drittel der Ganzttagsschulen nicht das Ziel haben, ihre Lernkultur durch ganztägige Gestaltungselemente anzureichern und sogar die Hälfte der Grundschulen und weit mehr als ein Drittel der Schulen in der Sekundarstufe keine Kompetenz- oder Begabungsförderung zum vorrangigen Ziel haben, dann verfolgen beträchtliche Anteile der Schulen ein Schulkonzept mit einem erheblich reduzierten pädagogischen Anspruch. Soweit solche schulpädagogische Kernziele nicht zum Anspruch von Ganzttagsschulen gehören, könnten die Förderziele, die die Schulpolitik nach PISA-Studie 2000 mit dem Ausbau von Ganzttagsschulen verfolgte, verfehlt werden, zumal sich für zahlreiche Schulen auch die Lernkultur offenbar nicht unbedingt verändern soll.“⁸¹⁵

Es ist zu bedauern, dass die Schulen die Chance der Reformierung der Lernkultur im Zusammenhang mit dem Ganztagsausbau bisher nicht genutzt haben und so sowohl

⁸¹² <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/bericht-ganzttagsschulen-2017-2018> / Hier S. 89 / Zugriff am 06.01.2020.

⁸¹³ Vgl. Bartnitzky, H.: Auf dem Weg zur kindgerechten Grundschule. 50 Jahre Grundschulreform. 50 Jahre Grundschulverband. Frankfurt am Main 2019, S. 586.

⁸¹⁴ <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/bericht-ganzttagsschulen-2017-2018> / Hier S. 75 / Zugriff am 16.12.2019.

⁸¹⁵ https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_online.pdf / Hier S. 62 / Zugriff am 16.12.2019.

das Ziel des Bildungsausgleichs als auch der Begabtenförderung, was mit der Individualisierung der Lernangebote eng zusammenhängt, verfehlt haben. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung ist jedoch interessant, dass das Ziel der Förderung der Gemeinschaft, des sozialen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung mit 89,9 % für Grundschulen nahezu gleich viel Bedeutung hat wie die erweiterte Betreuungszeit. Zielsetzungen werden in der Regel immer dann zu Vorhaben formuliert, wenn sie Bereiche betreffen, die einen deutlichen Entwicklungs- oder Ausbaubedarf aufzeigen. So ist die hohe Priorität der Verfolgung des Ziels der Förderung des sozialen Lernens auch als Hinweis auf einen Bedarf in diesem Bereich zu deuten, was die Aktualität der Thematik dieser Dissertation nochmals unterstreicht. Auch ist zu anzunehmen, dass Ganztagschulen in Bezug auf die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen als Grundvoraussetzung des sozialen Lernens bestimmte Arrangements in den Tagesablauf integriert haben, die auf eine Förderung dieser Kompetenzen abzielen. Gleichzeitig aber werfen die oben zusammengetragene Befunde Fragen auf, die eine große Diskrepanz zwischen der Zielsetzung und der Alltagsrealität aufzeigen. Beschränkt man die Betrachtung auf die in den vorherigen Kapiteln ermittelten Voraussetzungen zur Anbahnung und Weiterentwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, wie die Erhebung des didaktischen Prinzips der Perspektivenvielfalt zum Ausgangspunkt pädagogischen Geschehens in der Grundschule und die Initiierung von ko-konstruktiven Interaktionsprozessen, so merkt man, dass die Ganztagschule hier an ihre Grenzen stößt.

Im nächsten Abschnitt soll nun eine Einschätzung der Ganztagsangebote als Chance für die Anbahnung und Weiterentwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens in der Grundschule im Kontext ko-konstruktiver Interaktionsmöglichkeiten unter den Schülerinnen und Schülern vorgenommen werden.

8.3.2 Ganztagschule als Chance für das soziale Lernen

Wie in Abschnitt 8.2 gezeigt, zählen soziale Kompetenzen im Sinne der Bildungsstandards zu den überfachlichen Kompetenzen. Und gerade die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen soll zu den besonderen Stärken der Ganztagschulen zählen.⁸¹⁶ Nimmt man jedoch die Thematik des Erwerbs sozialer Kompetenzen im Kontext des Ganztags näher unter die Lupe, so kommen einige Widersprüche zum Vorschein, die im Folgenden

⁸¹⁶ Vgl. Goddar, J.: Ein echter „Mehrwert“. In Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. 01/2020, S. 39. Siehe auch: Kuhn, H.-P.: „Lasst die Kinder frei. Noten sind nicht alles: Worauf es im Leben ankommt“ – ein Plädoyer für die Ganztagschule der Zukunft. In: Burow, O.-A. / Gallenkampf, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 95 ff.

ihre Darlegung finden sollen. Wie in Kapitel 3 belegt, zeigen sich ko-konstruktive Interaktionen unter Gleichaltrigen als ausschlaggebend, wenn es um das soziale Lernen geht, nicht zuletzt auch darum, weil hier Kinder und Jugendliche die Erfahrung der Perspektivenverschiedenheit machen und gleichzeitig auf Augenhöhe damit umzugehen lernen. Voraussetzung für das Stattfinden solcher ko-konstruktiver Interaktionen sind Freiräume, in welchen Gleichaltrige auf sich selbst gestellt sind und die Möglichkeit haben, Meinungsdivergenzen ohne Einfluss der Erwachsenen auszuhandeln, die immer das unilaterale Vorrecht besitzen, in Auseinandersetzungen und Aushandlungen einzugreifen. So gilt es vor diesem Hintergrund der Frage nachzugehen, wo bei der oben dargelegten verplanten Ganztagszeit, die mit diversen angeleiteten Angeboten gefüllt ist, Freiräume zur Verfügung stehen, die autonomes Handeln unter Gleichaltrigen ermöglichen, das dahin geht, die Bedürfnislage der Anderen zu erkennen und entsprechend darauf zu reagieren? An welcher Stelle sind Settings auszumachen, die sich besonders günstig auf die Initiierung von Freundschaftsbeziehungen auswirken, welchen eine natürliche Wechselseitigkeit im Sinne der Reziprozität zugrunde liegt?

Wie weiter unten am Beispiel des jahrgansübergreifenden und des digitalen Lernens in der Grundschule ersichtlich sein wird, ist es im Kontext von unterrichtlichen Bemühungen, z. B. durch spezifische Aufgabenstellungen und gezielte methodische Zugriffe, durchaus möglich, Rahmenbedingungen zu schaffen, in welchen ko-konstruktive Interaktionsprozesse unter den Schülerinnen und Schülern in Gang gesetzt werden können.⁸¹⁷ Und sicherlich bietet der ganztägige Schulbetrieb deutlich mehr Möglichkeiten als die reguläre Halbtagschule, um Gemeinschaft nicht nur im Unterrichtssetting zu erfahren, sondern auch in pädagogischen Arrangements, die in einem bewertungs- und konkurrenzfreien Rahmen stattfinden und einen eher freizeitlichen Charakter tragen. Dass sich solche Arrangements begünstigend auf Freundschaftsbeziehungen und ko-konstruktive Interaktionsprozesse auswirken, ist anzunehmen. Wie in Kapitel 3 vor dem Hintergrund der Erkenntnisse von Krappmann und Oswald herausgearbeitet, erfahren Gleichaltrige in sozialen Interaktionen untereinander, wie Einsichten in die Gedankenwelt der Anderen gewonnen und wie auf dieser Basis produktive Problemlösungsprozesse initiiert werden können, was gleichzeitig eine sozialisierende Wirkung auf Kinder und Jugendliche ausübt. Eine besonders günstige Voraussetzung hierfür bilden freundschaftliche Beziehungen der Peers untereinander, die bei Aushandlungen und Konfliktlösungen die Bedingungen der Reziprozität, der symmetrischen Machtverteilung und der

⁸¹⁷ Vgl. Abschnitte 8.4.3 und 8.5.3.

geteilten sozialen Realität unterstützen.⁸¹⁸ So hat in diesem Sinne der ganztägige Schulbetrieb durchaus das Potenzial, eine sozialisationsfördernde Wirkung zu erzielen. So können sich die bewertungsfreien Arrangements am Nachmittag begünstigend auf das Entstehen einer Vielfalt an sozialen Interaktionssituationen auswirken, die Anlass dazu geben, untereinander in Kontakt zu treten, sich über Gedanken und Gefühle auszutauschen, Bedenken zu äußern, Verantwortlichkeit zu übernehmen oder auch abzulehnen, sich nicht nur als Schüler, sondern als Personen mit individuellen Bedürfnissen kennen zu lernen und Freundschaften zu bilden. Eine Ganztagschule jedoch, deren wichtigstes Ziel in der erweiterten Betreuung der Kinder gesehen wird, ist als ein von Erwachsenen arrangierter Rahmen zu begreifen, der eine lückenlose Beschäftigung von Schülerinnen und Schülern vorsieht, so dass den spontanen Interaktionen, vor allem aber den autonomen Aushandlungsprozessen unter Gleichaltrigen, die möglicherweise nicht in die Intention des jeweiligen Ganztagsangebots passen, wiederum deutliche Grenzen gesetzt sind. Solche Situationen jedoch sind für die Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen und so für die Entstehung ko-konstruktiver und reziproker Lernprozesse von grundlegender Bedeutung.

In Anbetracht der Arbeit von James Youniss⁸¹⁹ zu der Bedeutung der Reziprozität im Umgang der Peers untereinander kann die Quantität der vorgeplanten und vororganisierten außerunterrichtlichen Gemeinschaftserfahrung für den Erwerb sozialer Kompetenzen nicht als ausschlaggebend und auch nicht als ausreichend betrachtet werden. Denn wie Youniss belegt, braucht es dazu Freiräume, in welchen Kinder ohne Anleitung und ohne den Wissensvorsprung der Erwachsenen, also spontan und auf Augenhöhe entstehende Probleme bewältigen. Es braucht Gelegenheiten, in welchen die Peers ihre je individuellen Erwartungen in die Auseinandersetzung hineinfließen lassen und in welchen sie selbstständig die situationsgebundene Perspektivenverschiedenheit entdecken und sich um den Fortgang der Interaktion, ausgehend von den unterschiedlichen Perspektiven, bemühen können. Dabei ist das Erzielen einer Einigung für die Qualität reziprok-symmetrischer Interaktionen eher zweitrangig. Im Vordergrund solcher Interaktionen steht die Erfahrung um die Bemühung des gegenseitigen Verständnisses und das Begreifen, dass das gegenseitige Verständnis auf der Achtung der Bedürfnisse der Anderen beruht, was die Übernahme der Perspektive des Gegenübers erfordert. In Interaktionen, die von einer Reziprozität getragen werden, geht es darum, die Perspektive der

⁸¹⁸ Vgl. Kap 3. Siehe auch: De Boer, H.. „Weil Freunde wichtig sind“ – Gleichaltrige, Freundschaft und Schule. In: Heinzel, F.: Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main 2010, S. 104.

⁸¹⁹ Vgl. Abschnitt 3.3.

Anderen in Bezug auf die gemeinsam erlebte Situation zu identifizieren und in den Konfliktlösungsprozess miteinfließen zu lassen, damit die Grundstrukturen der Urteils- und Handlungsfähigkeit in den Habitus übergehen. Damit wiederum dies vonstatten gehen kann, ist es wichtig, dass die Problemlösungsmuster von den Kindern und Jugendlichen in den unterschiedlichsten natürlichen interaktiven Settings selbst erfahren und erprobt werden. So stellt Youniss fest, dass die Eigenleistung der Kinder durch ihre den Erwachsenen untergeordnete Position in Bezug auf Konfliktlösungen geringer ausfallen, wenn sich Erwachsene in den Problemlösungsprozess einmischen. Autoritätspersonen rufen bei Kindern Reaktionen hervor, die weniger darauf abzielen, gegenseitiges Verständnis im eigenen Sinne zu erzielen, sondern eher den Wünschen der Erwachsenen zu entsprechen. So unterstreicht James Youniss die Wichtigkeit der Interaktionen, die „weitestgehend ohne Einmischung eines Erwachsenen ablaufen“ und weist neben der „Unverzichtbarkeit“ des „durch Erwachsene angeregten Lernens“ auch auf die „gravierenden Mängel“ dessen hin. Diese treten dann hervor, wenn es „um das Erlernen der Prozeduren oder Verfahrensregeln durch die Kooperation auch in Zukunft möglich wird“ geht. „Lernen durch Kooperationen mit Peers vermag Entwicklung in Bereichen in Gang zu setzen, die durch die [Erwachsenen]-Kind Interaktion nicht gefördert werden. [...] Peers regen einander durch kritische Rückmeldungen an, wodurch sie sich neuen Ideen gegenüber öffnen und überholte Ideen aufgeben können. Die alltägliche Kommunikation zwischen Peers fördert den Erwerb sozialer Fähigkeiten, wie z. B. die Fähigkeiten zum Argumentieren und Aushandeln. [...] Interaktionen mit Peers können eine Atmosphäre der Kooperation fördern, die wiederum die Grundlage für die Entwicklung von Freundlichkeit, Fairness und gegenseitiger Achtung bildet.“⁸²⁰

In diesem Sinne bedarf es für den Erwerb sozialer Kompetenzen im Bereich der Grundschule beides: der Anregungen der Lehrpersonen, aber auch der Situationen ohne ihren Einfluss, in welchen sich Schülerinnen und Schüler als Gleichberechtigte gegenüber treten. Die Ganztagschule jedoch scheint mit ihrer derzeitigen Struktur diese anregungsfreien Situationen auf ein Minimum zu reduzieren, denn sowohl der Vor- als auch der Nachmittag sind von den Erwachsenen durchgeplant, durchorganisiert und durchstrukturiert. Selbst die Gelegenheiten für private Verabredungen nach der Schule, die in häuslicher Umgebung oder auf neutralem Territorium wie Straße oder Spielplatz stattfinden, werden durch die Anwesenheit in der Schule auch am Nachmittag immer mehr reduziert. Die zu Zeiten der Halbtagschule üblichen animationsfreien Interaktionen am Nachmittag können somit nur sehr eingeschränkt stattfinden. Zu bedenken ist auch, dass alle

⁸²⁰ Krappmann, L. / Oswald, H. (Hrsg.): James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, Frankfurt am Main 1994, S. 96 ff.

Interaktionssituationen, die im Rahmen von schulischen Settings stattfinden, immer einen schulischen Charakter tragen, so dass das Aushandeln von gültigen Regeln, das in diesem spezifischen Raum stattfindet, sich nicht nur auf die situationsgebundenen Bedürfnisse der in die Interaktion involvierten Akteure bezieht, sondern auch auf die im Raum Schule gültigen Erwartungen. In Anlehnung an Erkenntnisse aus der Kinderpsychologie konstatiert Heike de Boer, dass Kinder über kindspezifische Problemlösungen und „Bewertungen der Zulässigkeit von Argumentationsmustern“ verfügen, die sich von denen der Erwachsenen deutlich unterscheiden, weil sie mit unterschiedlichen Bedeutungen ausgefüllt sind. So ist das, was Kinder spielen, immer davon abhängig, mit wem sie es spielen und wo sie es spielen.⁸²¹ Deshalb braucht es auch der Konfrontation mit der Gleichaltrigengruppe auf neutralem Boden, die eine Vielfalt an kommunikativen Aushandlungsmöglichkeiten bietet, die wechselseitig und symmetrisch, mit einem Gleichgewicht von Erfahrung und Macht und vor allem sanktionsfrei vonstatten gehen können. Vor diesem Hintergrund scheinen ko-konstruktive Interaktionsprozesse als Voraussetzung für die Anbahnung und Weiterentwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Kontext der Ganztagschule unter den gegenwärtigen Bedingungen nur eingeschränkt möglich zu sein.

Wie aber gehen dann die Ganztagschulen das ihnen so wichtige Ziel der Förderung der Gemeinschaft, des sozialen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung an? Betrachtet man die wenigen dazu vorhandenen Forschungsbefunde, so liegt die Vermutung nahe, dass man hier auf die pädagogische Wirkung organisationsbedingter Alltagssituationen setzt, wie z. B. auf das unbedarfte Zusammensein beim Mittagessen oder auf eine breitere Mitbestimmungsmöglichkeit von Schülerinnen und Schülern im Schulalltag. Dies stellt auch die Forschergruppe um Hans Peter Kuhn fest, die herauszufinden versuchte, in welchen Zusammenhängen die Ganztagschulen den hohen Ansprüchen der Bildungspolitik hinsichtlich fachübergreifender Wirkungen und ganz speziell im Hinblick auf das soziale Lernen gerecht werden. In einer Untersuchung nehmen die Forscher deshalb die spezifischen Gestaltungs- und Qualitätsmerkmale der Ganztagschule in den Fokus, mit welchen Wirkungen auf prosoziales Verhalten erzielt werden können. Im Detail konzentriert sich die Forschergruppe auf die Frage, ob sich Mitbestimmungsmöglichkeiten bei den Ganztagsangeboten positiv auf die soziale Verantwortungsübernahme auswirken.⁸²² Das Ergebnis zu dieser Untersuchung zeigt ein unscharfes Bild, das weder

⁸²¹ Vgl. De Boer, H.: „Weil Freunde wichtig sind“ – Gleichaltrige, Freundschaft und Schule. In: Heinzel, F.: Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main 2010, S. 106.

⁸²² Vgl. Kuhn, P. / Fischer, N. / Schoreit, E.: Soziales Lernen von Jungen und Mädchen in der Ganztagschule – Zur Bedeutung der Mitbestimmung in den Angeboten für die Entwicklung der schulbezogenen sozialen Verantwortungsübernahme. In: Fischer, N. u.a. (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4. Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen. Immenhausen bei Kassel 2016, S. 149.

eindeutige noch zuverlässige Aussagen ermöglicht. So fanden die Forscher heraus, dass, wenn es um die Verantwortungsübernahme durch Mitbestimmung geht, Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzustellen sind. So nahm bei Mädchen das Ausmaß an sozialer Verantwortungsübernahme im Untersuchungsraum von der 5. bis zur 9. Klasse ab und bei Jungen im Zeitraum von der 5. bis zur 7. Klasse zu. In diesem Zusammenhang sprechen die Forscher von der Möglichkeit einer positiven Auswirkung, jedoch nicht von einer signifikanten Auswirkung der Mitbestimmung auf das soziale Verhalten. Im Forschungsbericht heißt es deshalb, dass das „...Qualitätsmerkmal der Mitbestimmung im Sinne des Autonomieerlebens einen längsschnittlichen Effekt auf das Ausmaß der schulbezogenen sozialen Verantwortungsübernahme haben kann; dies jedoch nur im Zeitraum von der 5. bis zur 7. Klasse und nur bei Jungen.“⁸²³ Dass bei einer Untersuchung, in der es um die Erfassung der sozialen Kompetenz der Verantwortungsübernahme geht, nur unscharfe Ergebnisse hervorgebracht wurden, war zu erwarten, was am Forschungsgegenstand selbst liegt. Denn eine qualitative Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen jeglicher Art erfordert spezifischer Zugänge und Instrumente, die aufgrund des subtilen Charakters des Erfassungsgegenstands nur schwer zu generieren sind. Dies konnte in Kapitel 7 am Beispiel der Perspektivenübernahme deutlich gezeigt werden.

Die Annahme, dass Ganztagschulen bei der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen hauptsächlich auf die positive pädagogische Wirkung der jeweiligen Angebote setzen, bestätigt sich auch, wenn man erneut einen Blick auf die oben beschriebene Struktur der Nachmittagsangebote wirft, die im Hinblick auf Zuverlässigkeit und Kontinuität noch viel Gestaltungspotenzial haben. Wie die StEG belegt, sind die Ganztagsangebote im Nachmittagsbereich in den meisten Fällen eher einer gewissen Willkür des Zufalls ausgesetzt: Sie richten sich nach den Fähigkeiten der für den Nachmittagsbereich gewonnenen Kräfte, die jedoch immer schwieriger zu rekrutieren sind, was sich vor allem auf die Kontinuität und auf die Qualität der Angebote auswirkt.⁸²⁴ Die überwiegend durch sportliche, kulturelle und lernunterstützende Settings gekennzeichneten Angebote können vor diesem Hintergrund keine routinierte und selbstverständliche Anbahnung und Weiterentwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gewährleisten. Auch ist es schwierig, unter diesen Bedingungen die weiter oben herausgearbeiteten Voraussetzun-

⁸²³ Kuhn, P. / Fischer, N. / Schoreit, E.: Soziales Lernen von Jungen und Mädchen in der Ganztagschule – Zur Bedeutung der Mitbestimmung in den Angeboten für die Entwicklung der schulbezogenen sozialen Verantwortungsübernahme. In: Fischer, N. u.a. (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4. Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen. Immenhausen bei Kassel 2016, S. 162.

⁸²⁴ Vgl. https://projekt-steg.de/sites/default/files/Ganztagschule_2017_2018.pdf / Hier S. 34, 43, 47 / Zugriff am 09.01.2020.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

gen zur Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wie die Initiierung ko-konstruktiver Interaktionsprozesse und die Etablierung des didaktischen Prinzips der Perspektivenvielfalt zum Ausgangspunkt der in der Schule stattfindender Aktivitäten zu etablieren. Denn beides verlangt dem Ganztagspersonal eine theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik und eine darauf abgestimmte praktische Umsetzung ab, was bei einem ständigen Wechsel des Nachmittagspersonals nur eingeschränkt möglich ist.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Ganztagschule in Bezug auf die Förderung sozialer Kompetenzen und ganz speziell der Förderung der Perspektivenübernahme sowohl Chancen als auch Grenzen aufweist, die sich groteskerweise gegenseitig beeinflussen. So sind bei dieser Thematik die Chancen dort auszumachen, wo die Grenzen beginnen: Dort, wo sich in den bewertungsfreien Nachmittagssettings freie Räume und Gestaltungsmöglichkeiten für Gleichaltrigenbeziehungen auftun, liegen gleichzeitig die Grenzen, die sich vor allem im Verlust der zur Verfügung stehenden freien Zeit abzeichnen, um sich am Nachmittag, nach dem Unterricht, ungezwungen zu verabreden, um gemeinsam Dinge außerhalb von Schule und Unterricht, ohne Einfluss von Erwachsenen, zu erleben. An dieser Stelle stellt sich die Frage, was es braucht, damit die Ganztagschule, die vor dem Hintergrund des gegenwärtigen bildungspolitischen Anspruchs als Zukunftsmodell der deutschen Schule bezeichnet werden kann, noch mehr und vor allem gezielt zur Förderung sozialer Kompetenzen beitragen kann? Auf der Suche nach dieser Antwort ist erneut auf das didaktische Prinzip der Perspektivenvielfalt hinzuweisen, das als Grundprinzip aller pädagogischen Aktivitäten in der Grundschule, ob am Vor- oder Nachmittag, zur Förderung der Perspektivenübernahme als wichtiger Baustein der sozialen Kompetenz beiträgt. In diesem Sinne ist es jedoch erforderlich, dass die Schule mit ihren spezifischen Rahmenbedingungen eine Haltung einnimmt, die in Richtung Veränderung der Lernkultur geht,⁸²⁵ um im Alltag für alle Schülerinnen und Schüler am Vor- und Nachmittag Settings zu schaffen, in welchen die Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen und von Kinderfreundschaften möglich sind; Settings, in welchen Schülerinnen und Schüler zu spontanen sozialen Aushandlungen gelangen, wobei sie die Erfahrung der Perspektivenverschiedenheit in diversen Situationen machen und so

⁸²⁵ Lernkultur definiert sich im Kontext dieser Arbeit als Teil der Schulkultur, die den gesamten Organisationsrahmen des schulischen Lernens umfasst. Nach Sybille Rahm sind „...Lehr-Lernarrangements, die Organisation des Lernens, die Breite des Angebots und die curriculare Ausdifferenzierung Ausdruck einer Lernkultur einer Schule.“ Hinzu zählt auch die Erziehungskultur, die sich an „Förderangeboten und der Unterstützung in der Entwicklung von Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz von Lernenden [ablesen lässt]“ und die Organisationskultur, die sich in der „Ausschöpfung der Potenziale einer lernenden Einrichtung, die die Bereiche Werte (Leitorientierungen), Strukturen (Kommunikation, Aufgaben), Relationen (Beziehungen), Strategien (Leadership) und Umgebung (außerschulische Gegebenheiten) manifestiert.“ Siehe: Rahm, S.: Die Zukunft der Schulentwicklung – Abschied von traditioneller Kultur. In: Burow, O.-A. / Gallenkampf, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 133.

ihre Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ausdifferenzieren können. Die Ganztagschule an sich sollte so organisiert sein, dass sowohl dem Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach Autonomie, Selbstbestimmung und sozialer Teilhabe als auch nach angeleitetem Lernen Rechnung getragen werden kann.

8.3.3 Resümee

Das flächendeckende Einrichten von Ganztagschulen hat die Schullandschaft nur in ihrer äußeren Struktur verändert. So nehmen inzwischen rund 60% aller Primarschülerinnen und Schüler an den Ganztagsangeboten teil,⁸²⁶ dies jedoch ohne nennenswerte Auswirkung auf die Leistung oder das soziale Verhalten. Wie die StEG belegt, hat die strukturelle Veränderung kaum Auswirkungen auf die Lernkultur, so dass sich der gewünschte Bildungsausgleich und so auch eine Leistungssteigerung nicht eingestellt haben. Nur selten nutzen die Schulen das Potenzial des Ganztags im Hinblick auf Rhythmisierung und pädagogische Innovationen. Was positiv hervorzuheben ist, ist die erweiterte Betreuungszeit, die eine Entlastung der Eltern in Erziehungsaufgaben und eine Verbesserung ihrer ökonomischen Situation durch eine mögliche Berufstätigkeit von beiden Elternteilen mit sich führt. Aus pädagogischer Perspektive sind diese Faktoren jedoch nicht unbedingt als Erfolg zu werten. Denn an der Stelle, an der Eltern von Erziehungsaufgaben entlastet werden, wird die Schule damit belastet, wobei sie nicht zwangsläufig Ressourcen zum Auffangen dieser Aufgaben zur Verfügung hat. Die derzeitige Struktur der Ganztagschulen zeigt, dass ein Mehr an Betreuungszeit keine Auswirkung auf die Qualität der Lernangebote hat. Die Nachteile der Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten lassen sich nicht einfach durch ein zusätzliches Quantum an Betreuung ausgleichen. Ganztagsbetreuung darf nicht mit Ganztagsbildung verwechselt werden. Um hier gewünschte positive Effekte zu erzielen, bedarf es einer Veränderung der gesamten Lernkultur, so dass Vor- und Nachmittagsangebote nicht als loses Nebeneinander praktiziert werden, sondern rhythmisiert und konzeptionell verankert vonstatten gehen. Das Argument von Pädagogen, dass nur in einer gebundenen Ganztagschule möglich sei, „...Unterricht und außerunterrichtliche Angebote gleichmäßig über den ganzen Tag zu verteilen oder größere Zeitblöcke für Projektarbeit zur Verfügung zu stellen,⁸²⁷“ sollte im Hinblick auf die Organisation des Ganztagsbetriebs, die es möglich macht, das Potenzial der Ganztagschule in Bezug auf die Förderung sozial-

⁸²⁶ https://projekt-steg.de/sites/default/files/Ganztagschule_2017_2018.pdf / Hier S. 123 / Zugriff am 09.01.2020.

⁸²⁷ Kuhn, H.-P.: „Lasst die Kinder frei. Noten sind nicht alles: Worauf es im Leben ankommt“ – ein Plädoyer für die Ganztagschule der Zukunft. In: Burow, O.-A. / Gallenkampf, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 94.

emotionaler Kompetenzen zu entfalten, ernst genommen und Veränderungen in diese Richtung angestrebt werden. Das Projektarbeiten z. B. ermöglicht ein weitestgehend autonomes und gemeinsames Arbeiten, das eine Vielzahl an Gelegenheiten bietet, konstruktive Interaktionen unter den Schülerinnen und Schülern zu initiieren. Natürlich fehlen auch bei diesem Modell die schulfreien Nachmittagsstunden auf dem Spiel- oder Bolzplatz, jedoch ist zumindest die Zeit in der Schule so organisiert, dass Elemente des freien Spiels mit autonomen sozialen Handlungen stattfinden. Was also den Erwerb sozialer Fähigkeiten und ganz spezifisch der Perspektivenübernahme angeht, so hat die derzeitige Struktur der Ganztagsangebote zwar Vorteile, die jedoch durch die ihnen eigentümliche Dynamik relativiert werden. Das Mehr an Gestaltungsmöglichkeiten für Gleichaltrigenbeziehungen in bewertungsfreien Ganztagsarrangements wird durch die eingeschränkte Freizeit im Nachmittagsbereich, in dem private Verabredungen und so die Bildung von Freundschaften möglich ist, eingegrenzt. Auch die Ganztagsangebote selbst sind noch nicht so ausgestaltet, dass sie ihr Potenzial im Hinblick auf den Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen entfalten. Noch zu sehr beziehen sich die Angebote auf den Betreuungsaspekt anstatt auf die Initiierung von Möglichkeiten, in welchen Autonomie und Partizipation stattfinden können. Deshalb unterscheidet sich eine gezielte Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Rahmen einer Ganztagschule nicht wesentlich von der einer Halbtagschule: Es braucht Zeit, Räume, Formen und Instrumente, die im Rahmen des rhythmisierten Alltags Prozesse des Zuhörens, Lenkens, Intervenierens, aber auch des freien Entfaltens von Aushandlungsabläufen, des Streitens und Diskutierens ohne Eingreifen von Erwachsenen ermöglichen. Es braucht die Etablierung einer Haltung, die auf dem didaktischen Prinzip der Perspektivenvielfalt beruht und die grundsätzliche Mehrperspektivität in Bezug auf die subjektiven Sichtweisen anderer achtet.

8.4 Perspektivenübernahme in Konzepten zum jahrgangsübergreifenden Unterricht

Das Lernen in jahrgangsgemischten Klassen zählt zu den Konzepten, die in der langen Tradition der Schulpädagogik schon immer existierten. Wenn die Jahrgangsmischung in ihren geschichtlichen Anfängen als organisatorische Notwendigkeit, aufgrund von Raum- und/oder Lehrermangel stattgefunden hat, so zählt sie heute eigentlich zu den innovativen, methodisch-didaktisch offenen Konzepten mit spezifischen Merkmalen und Strukturen, die in ihrem Ansatz vorrangig die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen, wie z. B. auch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in den Fokus nehmen.

Dies zumindest im theoretischen Design, das in Bezug auf den hier behandelten Schwerpunkt der Anbahnung des sozialen Lernens durch die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme positive Effekte erwarten lässt, die sich jedoch, um vorgreifend zu erläutern, nachweislich im schulischen Alltag nicht einstellen. Wie im Verlauf dieses Abschnitts deutlich wird, zeigt sich der Ansatz des jahrgangsübergreifenden Lernens im Schulalltag lediglich als theoretischer Anspruch, der in der Praxis gar nicht erst zur Entfaltung kommt, weil Lehrkräfte aus Gründen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht, sondern nur vermutet werden können, in herkömmliche gleichschrittige Unterrichtsmuster verfallen. So haben wir es hier mit einem Konzept zu tun, das unter der Prämisse der Beachtung der theoretisch angelegten methodisch-didaktischen Grundideen durchaus dazu geeignet wäre, die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und so auch den Schwerpunkt des sozialen Lernens im Rahmen des täglichen Unterrichtsgeschehens in den Fokus zu nehmen. Was das Konzept im Einzelnen beinhaltet, wie und ob es in der Praxis funktioniert und vor allem, welche Chancen es in Bezug auf das soziale Lernen und die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme aufweist, soll in den folgenden Abschnitten betrachtet und diskutiert werden. Durch eine Auseinandersetzung mit den historischen Ursprüngen und den konzeptionellen Zusammenhängen des Ansatzes des jahrgangsübergreifenden Lernens sollen sowohl das Potenzial im Hinblick auf die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als auch die hieraus resultierenden Widersprüche aufgedeckt und herausgearbeitet werden. Die schulrechtlichen Bestimmungen des Landes Hessen zur Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Lernens⁸²⁸ sollen auch bei diesem Thema vorrangig als Beispiel verwendet werden.

Wenn in der Vergangenheit eine Zusammenlegung von mehreren Jahrgangsstufen nicht zwangsläufig vor dem Hintergrund des demografischen Wandels erfolgte, sondern gezielt und bewusst, dann in erster Linie durch Schulen mit reformpädagogischen Konzepten, wie z. B. durch Jena-Plan- oder Montessori-Schulen oder auch durch staatliche Versuchsschulen, wie z. B. die Reformschule Kassel oder die Bielefelder Laborschule, die ihren pädagogischen Schwerpunkt auf das differenzierte Lernen in der Gemeinschaft legen. Jedoch spätestens seit Ende der 1980er Jahre, mit der Feststellung, dass das Leben der Kinder im Vor- und Grundschulalter aufgrund allgemeiner gesellschaftlicher Entwicklungen im Sinne der Individualisierung einem Wandel unterliegt, was mit negativen Auswirkungen auf die Kindersozialisation einhergeht, wurde das Konzept der Jahrgangsmischung auch von der Bildungspolitik entdeckt und als gezielte bildungspolitische

⁸²⁸ Im Folgenden verkürzt – JüL – genannt.

Maßnahme zur Gegensteuerung nun auch in den Schulalltag staatlicher Schulen eingeführt. Im Frankfurter Manifest zum Grundschulkongress 1989 wurden u.a. solche Bedingungen der „Veränderten Kindheit“ festgehalten, wie die veränderten Familienstrukturen, die auf den Straßenverkehr ausgerichtete nähere Umgebung und die zunehmende kulturelle Heterogenität in den Klassen. Um diesem Trend entgegenzuwirken, wurden Forderungen in Bezug auf die neuen Aufgaben der Grundschule formuliert, die nun mehr „Stätte der Begegnung und Grunderfahrungen“ sein sollte, welche die größere „Unterschiedlichkeit der Kinder“ durch verstärkte Differenzierungsmaßnahmen auffangen und „Unterrichtsformen pflegen“ sollte, die der kulturellen Vielfalt und den damit verbundenen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder gerecht werden sollten.⁸²⁹ Es waren zunächst diese Forderungen, aber auch etwas später die unterdurchschnittlichen Ergebnisse des PISA-Tests 2000, die zu einer größeren Aufmerksamkeit der Bildungspolitik für Konzepte zum jahrgangsgemischten Unterricht führten.

Bevor die unterschiedlichen Konzepte und Strukturen dieser Lernform beschrieben werden, ist zunächst zu klären, was darunter verstanden wird. Im allgemeinen geht es beim JüL um eine altersheterogene Lerngruppenszusammensetzung. Begriffe wie altersgemischt, jahrgangsgemischt oder jahrgangsübergreifend finden in der wissenschaftlichen Literatur ebenfalls ihre Verwendung, wenn es um die Bezeichnung von altersheterogenen Lerngruppen geht. In dieser Arbeit werden die genannten Begriffe synonym verwendet. Eine Definition für das JüL, die sich lediglich auf die Zusammensetzung einer Lerngruppe aus Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters bezieht, wäre jedoch zu verkürzt, um die eigentliche Intention des Konzepts und seine gestalterische und pädagogische Vielfalt widerzuspiegeln. Deshalb tendiert man in der wissenschaftlichen Literatur eher dazu, auf Begriffsbestimmungen zu verzichten und auf Umschreibungen zurückzugreifen. Insbesondere Befürworter dieser Lernform, die das JüL weniger als Unterrichtsmethode, sondern vielmehr als andauernden Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess begreifen, warnen davor, das JüL auf Festschreibungen zu verkürzen, denn da, wo es um das Lernen von Kindern aus unterschiedlichen Altersgruppen geht, geht es immer auch um unterschiedliche Leistungs- und Interessensgruppen, was einen jeweils differenzierten Zugang und eine jeweils andere Organisation erfordert, bei der ein Miteinander- und Voneinander-Lernen ermöglicht werden soll.⁸³⁰ In diesem Sinne steht im Folgenden ein Konzept im Mittelpunkt, dessen inhaltliche Breite sich im ständigen Wandel befindet, da der Ausgangspunkt des JüL das kindgerechte Lernen vor dem

⁸²⁹ Vgl. Burk, K.: Vorwort. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzl, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 8.

⁸³⁰ Vgl. Carle, U. / Metzen, H.: Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2014, S. III.

Hintergrund der ständigen gesellschaftlichen Veränderungen ist. Um ein Verständnis für die Tiefe und Weite des Ansatzes zu erreichen, ist es deshalb erforderlich, das JüL in seinem geschichtlichen Hintergrund zu entfalten. Die Betrachtung der historisch gewachsenen Entstehungszusammenhänge soll helfen, den über dem Konzept stehenden permanenten Reformgedanken einzufangen und das Konzept in seiner pädagogischen Intention, die sich vor allem auf die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen bezieht, wozu auch die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehende Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zählt, zu verstehen. Gleichzeitig ermöglicht dieser Kontext, nach den Ursachen für die gleich zu Beginn des Kapitels erwähnte Diskrepanz zwischen dem pädagogischen Anspruch und dem sehr nüchternen praktischen Ergebnis zu forschen. Am besten lässt sich das JüL umreißen und auch verstehen, wenn es im Gegensatz zum Lernen in jahrgangshomogenen Schulklassen betrachtet wird, was nun nachfolgend geschehen soll.

8.4.1 Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen vs. Lernen in jahrgangshomogenen Klassen

Die allseits bekannte und am meisten verbreitete klassische Lern- und Organisationsform der jahrgangshomogenen Klassenzusammensetzung bestimmt alle Ebenen der schulischen Abläufe: Sie ist nicht nur für die äußere Struktur des öffentlichen Schulsystems verantwortlich, sondern auch für methodisch-didaktische Vorgehensweisen im Unterricht. Man kann durchaus behaupten, dass die Organisationsstruktur der Jahrgangsklasse das Element des öffentlichen Schulsystems ist, das die gesamte Schulverwaltung (Lehrerbedarf, die Stundentafel, den Stundenplan etc.), die Architektur der Schulgebäude (Raumaufteilung, Gestaltung der Pausenhöfe) sowie den Werdegang der Schülerinnen und Schüler mit dem Anfang, dem Verlauf und dem Ende der Schullaufbahn bestimmt. So ist das entscheidende Kriterium für die Zusammensetzung einer Schulklasse lediglich der gemeinsame Jahrgang. In der Regel orientieren sich Lehrkräfte beim Unterrichten in der Jahrgangsklasse an einer „Durchschnittsjahrgangsnorm“, die durchaus vom tatsächlichen Leistungsstand des Einzelnen abweichen kann. Die Durchschnittsjahrgangsnorm ist der Dreh- und Angelpunkt für Unterrichtsmaßnahmen, die dahin gehen, die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus einem Jahrgang an diese Norm anzupassen. Andernfalls wird diagnostiziert, gefördert, zurückversetzt oder in eine andere Schulform überwiesen, wie Anedore Prengel leicht überspitzt feststellt.⁸³¹ In seltenen Fällen wird auch die andere Richtung angesteuert: Es wird gefordert oder eine

⁸³¹ Vgl. Prengel, A.: Heterogenität als Chance. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzel, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 66.

Jahrgangsstufe übersprungen. Das fest etablierte System des Unterrichtens in jahrgangshomogenen Klassen wird auch von den Lehrbuchverlagen aufgegriffen. Die Lehrbücher richten sich nach den durch die Bildungspolitik vorgegebenen Stoffverteilungsplänen oder nach den Bildungsstandards, die ebenfalls nach der „Durchschnittsjahrgangsnorm“ ausgerichtet sind. Dass die Jahrgangsklasse so fest im Schulsystem verankert ist, kann nicht zuletzt der gesellschaftlichen Selektionsfunktion der Schule zugeschrieben werden. Denn nichts macht es einfacher, die Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu messen und zu vergleichen als eine jahrgangsbezogene Normierung. Leistungsvergleiche erfordern geradezu ein gleichschrittiges Vorgehen, das sich an einer durchschnittlichen Altersnorm orientiert, so dass ein Unter- oder Überdurchschnitt schnell erfasst, abgelesen und verwertet werden kann. Dies ist im Sinne des gesellschaftlichen Auftrags der Schule zum Zwecke der markt-wirtschaftlichen Verwertbarkeit der zukünftigen Gesellschaftsmitglieder zwar von Vorteil, jedoch nicht immer mit dem humanistischen Bildungsbegriff, der auf die individuellen Stärken und Begabungen des Einzelnen abzielt, vereinbar.⁸³² Aus welchem Grund auch immer, die Jahrgangsklasse scheint aus dem Schulsystem der Gegenwart nicht mehr wegzudenken zu sein. Diese Selbstverständlichkeit jedoch ist geschichtlich betrachtet noch relativ neu, da sie sich erst im 20. Jahrhundert im Schulwesen etablierte. Auch wenn Comenius bereits im 17. Jahrhundert die Organisation der Beschulung von Kindern nach „Jahresklassen“ begründete,⁸³³ so war der Unterricht, wenn es sich um das Unterweisen in einer Gemeinschaft handelte, seit seinen Anfängen in der Antike bis ins 19. Jahrhundert ausschließlich altersheterogen organisiert.⁸³⁴ Die allgemeingültige Festlegung des Einschulungsalters und des Einschulungstermins im Jahr 1919 mit der Gründung der Grundschule können als erste Glieder in der Homogenisierungskette, die sich mit den jahrgangshomogenen Klassen mit allgemeingültigen Lehr- und Stundenplänen, zeitlich festgelegten Pauseneinrichtungen etc. fortsetzt, festgemacht werden.

Bei der Recherche zu den Schwerpunkten des jahrgangsübergreifenden und des jahrgangshomogenen Lernens, sticht auf Anhieb ein Aspekt hervor, der sich als einer der wesentlichen Unterschiede zwischen diesen zwei Unterrichtsformen manifestiert: Ist von einer Jahrgangsmischung die Rede, so wird grundsätzlich von Lerngruppen gesprochen, ist der Gegenstand der Betrachtung das jahrgangshomogene Lernen, so geht es immer um Klassen. Sobald von Klassen gesprochen wird, geht es zwangsläufig um Leistung

⁸³² Siehe dazu Kapitel 1.

⁸³³ Vgl. Comenius, J. A.: Große Didaktik. Flitner, A. (Hrsg.), München 1960, §18 ff.

⁸³⁴ Siehe dazu: Vegge, T.: Paulus und das antike Schulwesen. Schule und Bildung des Paulus. Walter de Gruyter / Berlin / New York, 2006. Siehe auch: Weeber, K.-W.: Lernen und Leiden. Schule im alten Rom. Darmstadt 2014; Gramsch-Stehfest, R.: Bildung, Schule und Universität im Mittelalter. München 2018; Burk, K.: Schulklasse als Jahrgangsprinzip. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzl, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 18-31.

und um Vergleich. Diese zwei Variablen spielten bei der Einführung der Grundschule im Jahr 1919 eine wichtige Rolle. So galt es, die in der Weimarer Verfassung frisch verankerten demokratischen Grundrechte auch im Bildungswesen zu etablieren. Nicht mehr die ökonomische oder die gesellschaftliche Stellung der Eltern sollte den Bildungserfolg und so den beruflichen Werdegang der Kinder bestimmen, sondern ihre tatsächlich erbrachten Leistungen.⁸³⁵ So gesehen sollte ursprünglich das Leistungsprinzip durch seine Auslesefunktion für soziale Gleichheit sorgen, wobei die Jahrgangsklasse und das Lernen im Gleichschritt eine dafür hervorragend geeignete Form zu sein schienen. Dass das ver- und angleichende Leistungsprinzip nicht mit den heterogenen Lernvoraussetzungen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler vereinbar ist, fiel zunächst wenig ins Gewicht. Schon bald jedoch finden sich erste Kritiker dieser auf Effektivität und Selektion hin ausgelegten Unterweisungsform. Allen voran Ellen Key, die mit Ihren Schriften zu Kinderrechten und zu der Erziehung von Kindern das „Jahrhundert des Kindes“ einleitet und damit den Anstoß für die sich Anfang des 20. Jahrhunderts in ganz Europa ausbreitenden reformpädagogische Bewegungen liefert.⁸³⁶ Es werden nun unterschiedliche Ansätze zur Reformierung des leistungsbezogenen, gleichschrittigen Vorgehens im Unterricht entwickelt und so die humanistischen Bildungswerte, bei welchen weniger der gesellschaftliche Nutzen, sondern viel mehr die Person des Kindes mit den je unterschiedlichen Bedürfnissen im Mittelpunkt steht, in den Vordergrund gerückt. Als Beispiele dafür können die pädagogische Ansätze von Berthold Otto (1859 – 1933), Maria Montessori (1870 – 1952) und Peter Petersen (1884 -1952) genannt werden. Wie im nächsten Abschnitt ersichtlich sein wird, spielen die innovativen Ideen dieser Reformpädagogen auch heute noch eine große Rolle bei der Ausgestaltung der unterschiedlichen Formen des JüL. Und dies nicht zuletzt deshalb, weil sie ein enormes Potenzial im Hinblick auf die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen aufweisen. Gerade, wo es um kooperative Lernformen geht, die in besonderem Maße dafür geeignet sind, ko-konstruktive Interaktionssituationen zu initiieren, in welchen reziproke soziale Handlungen stattfinden können, zeigen sich die Ansätze der genannten Reformpädagogen als anpassungsfähig und kompatibel.⁸³⁷ Vor allem zwei Wesenszüge haben die reformpädagogischen Ansätze gemeinsam, die auch bei den heutigen Formen des JüL im Fokus stehen.

⁸³⁵ Vgl. Burk, K.: Schulklasse als Jahrgangsprinzip. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzl, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 23-24.

⁸³⁶ Baader, M. S. (Hrsg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision: „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung. Weinheim 2000.

⁸³⁷ Um ausführliche Informationen zu dem je unterschiedlichen Ansatz zu erhalten, wird an dieser Stelle auf wissenschaftliche Literaturquellen verwiesen. Siehe dazu: Ketelhut, K.: Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer: Eine Fallstudie zur deutschen Reformpädagogik. Köln 2015. Siehe auch: Pütz, T.: Die Pädagogik Maria Montessoris. In: Idel, T.-S. / Ullrich, H. (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim 2017, S. 145-157. <https://www.montessori-deutschland.de/einrichtungen/> / Zugriff am 05.02.2020. Koerrenz, R.: Peter Petersen und die Jena-Plan-Schulen. In: Idel, T.-S. / Ullrich, H. (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim 2017, S. 132 – 144. <http://jenaplan.de/jenaplanschulen/> / Zugriff am 06.02.2020.

Zum einen ist es das Bild des Kindes als ein selbstständiges Individuum mit jeweils unterschiedlichen Lernausgangsbedingungen und Interessensneigungen und zum anderen ist es die Lernform der altersgemischten Gruppe, die das Kind dabei unterstützen soll, die eigenen Stärken nicht im Gleichschritt mit allen gleichaltrigen Schülerinnen und Schülern zu entfalten, sondern gemeinsam mit anderen Kindern, jedoch gemäß der eigenen Entwicklung. Auch wenn Altersmischung, wie oben beschrieben, seit den Anfängen des abendländischen Unterrichtswesens zur gängigen Praxis zählt, so bekommt sie im Kontext der reformpädagogischen Ideen eine konzeptionell verankerte Funktion. Bewusst wird hier durch die Zusammensetzung der Lerngruppen aus Kindern unterschiedlichen Alters die von Natur aus gegebene Heterogenität hervorgekehrt und sowohl für den individuellen sozialen Lernprozess als auch für den Prozess der Wissensaneignung fruchtbar genutzt. Die soziale Komponente der gegenseitigen Unterstützung der Schülerinnen und Schüler hebt die kognitive Entwicklung als sozialen Lernprozess hervor. Dieses Moment steht auch bei den unterschiedlichen Formen des hier relevanten JüL im Vordergrund. Wie weiter unten zu zeigen gilt, sind es u. a. die unterschiedlichen Helfersysteme, die, in spezifischen Aufgabenstellungen und methodischen Arrangements in den pädagogischen Alltag der jahrgangsübergreifenden Grundschule implementiert, das Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen zum Ausgangspunkt ko-konstruktiver sozialer Handlungssituationen werden lassen können und so ein großes Potenzial für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und ganz spezifisch der Perspektivenübernahme aufweisen.

8.4.2 Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen – Formen, Strukturen, Konzepte

Während nach dem 2. Weltkrieg die reformpädagogische Bewegung in Deutschland etwas in den Hintergrund gerät und mit ihr die Bemühungen um ein kindorientiertes Lernen in der Grundschule, wird in den 1950er Jahren in den USA eine kritische pädagogische Diskussion an der jahrgangsbezogenen Gleichschrittigkeit entfacht. John Goodlad und Robert Anderson führen die Begriffe „Nongradet“ und „Ungradet Grouping“ ein und fordern damit die Pädagogen auf, Abstand von der jahrgangsbezogenen Lerngruppenzusammensetzung zu nehmen und die vorhandene Heterogenität bewusst zu erhöhen, um so von einer Leistungsbewertung auf der Basis einer altersorientierten Norm wegzukommen.⁸³⁸ Diese Entwicklung erstreckt sich schon bald auch auf den deutschsprachigen Raum. Auch in Deutschland fordern Wissenschaftler, die Erkenntnisse über das Lernen

⁸³⁸ Vgl. Carle, U. / Metzen, H.: Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2014, S. III.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

von Kindern, die sich vor allem auf die Berücksichtigung der jeweils unterschiedlichen Lernvoraussetzungen beziehen, in den Schulalltag aufzunehmen. Ende der 1960er Jahre werden Forderungen laut, im Grundschulunterricht individualisiert und differenziert vorzugehen, die auf der Erkenntnis basieren, dass „...die Differenzierung [...] zur entscheidenden Voraussetzung für den Lernerfolg aller Schüler [wird].“⁸³⁹ Schaut man sich nun die Entwicklung der Grundschulpädagogik in den Jahren zwischen 1970 und 1990 an, die von Themen, wie „Pädagogisches Leistungsverständnis“, „Innere Differenzierung“, „Offene Lernkonzepte“, „Veränderte Kindheit“, um nur einige Beispiele zu nennen, geprägt ist,⁸⁴⁰ so wird deutlich, dass Wissenschaftler in dieser Zeit auf der Suche nach Lernformen sind, die den individuellen Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler Vorrang geben und differenzierte Zugänge zum Lerngegenstand ermöglichen. Auch wird zu diesem Zeitpunkt deutlich, dass die deutschen Grundschulen von einer breiten Heterogenität auf allen Ebenen gekennzeichnet sind. Das Merkmal der Heterogenität beschreibt die Grundschule so treffend wie kein anderes. Im deutschen Bildungswesen ist die Grundschule die Schulform, die alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Vorwissen, ihren Fähigkeiten etc. aufnimmt und zu fördern versucht. Schaut man sich die Dimensionen der in der Grundschule „vorfindlichen Verschiedenheit“⁸⁴¹ genauer an, so wundert man sich darüber, wie lange sich doch die traditionelle jahrgangshomogene Schulklasse, die auf das Lernen im Gleichschritt ausgelegt ist, hält. Dabei belegen empirische Längsschnittstudien, dass die enorme heterogene Ausgangslage der zum gleichen Zeitpunkt eingeschulten Kinder in einigen Bereichen Unterschiede von zum Teil zwei und mehr Entwicklungsjahre umfassen können.⁸⁴² So unterscheiden sich die Grundschulkinder nicht nur in ihrem Leistungsvermögen und ihrer physischen Entwicklung, sondern auch in ihrer familiären, sozialen, kulturellen und religiösen Herkunft und damit in ihren sprachlichen Voraussetzungen und vor allem aber in ihren Lebenserfahrungen, die so unterschiedlich sein können wie die der Erwachsenen. Die einen wachsen sehr behütet und harmonisch auf, die anderen unter schwierigen familiären Konstellationen, die mit psychosozialen Belastungen bei Kindern einhergehen können. Die einen erleben eine eher gleichgültige Einstellung der Eltern in Bezug auf die schulischen Leistungen und die außerschulische Förderung, die anderen wiederum eine extrem fürsorgliche und zielgerichtete. Kinder mit einem anderen kulturellen Background haben neben den differenzierten sprachlichen Grunderfahrungen möglicherweise trau-

⁸³⁹ Zitat aus dem Programm zum Grundschulkongress 1969. Zitiert nach: Bartnitzky, H.: Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. Frankfurt am Main 2019, S. 92.

⁸⁴⁰ Vgl. Bartnitzky, H.: Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. Frankfurt am Main 2019, S. 56-248.

⁸⁴¹ Prengel, A.: Heterogenität als Chance. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzl, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 70.

⁸⁴² Vgl. Liebers, K.: Kinder in der Flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart. Wiesbaden 2008, S. 10.

matische Kriegs- und Fluchterfahrungen oder auch Erfahrungen der Fremdenfeindlichkeit erlebt.⁸⁴³ Die jeweils andere Dimension der Heterogenität äußert sich bei Kindern auf eine jeweils unterschiedliche Art und erfordert so eine jeweils andere Zugangsweise. Vor diesem Hintergrund ist es evident, dass nicht alle Gleichaltrigen gleich behandelt werden können, sondern, dass nach Möglichkeiten gesucht werden muss, dieser Heterogenität zu begegnen und sie aufzufangen.

Ab den 1990er Jahren, spätestens aber nach dem PISA-Test 2000 begreift das auch die Bildungspolitik und beginnt vermehrt über den Umgang mit der Heterogenität in der Schuleingangsphase zu diskutieren und auch konkrete Maßnahmen zu entwickeln. Wenn auch mit einer anderen Zielsetzung und zunächst in Modellversuchen, werden nun Formen und Konzepte erprobt, deren zentrales Merkmal eine bewusste Verstärkung der Schülerheterogenität ist. Den Beginn der Wiederentdeckung und der großflächigen Einführung des JüL in den deutschen Grundschulen markieren bildungspolitische Schritte hin zur „Neuen Schuleingangsstufe“ im Jahr 1997. In diesem Zusammenhang wird auch der bisher gültige Schulfähigkeitsbegriff reformiert. So betrachtet der Grundschulverband den Begriff Grundschulfähigkeit als ein „Konstrukt“, das als „Hürde Kinder von der Schule fernhält.“⁸⁴⁴ Vielmehr wird es als Aufgabe der Schule betrachtet, die Kinder mit dem ihnen eigenen Potenzial aufzunehmen und dieses weiterzuentwickeln. Es wird davon Abstand genommen, Schulfähigkeit als eine bestimmte „Eigenschaft des Kindes“ zu definieren, deren Ausprägung eine Vorhersagekraft über den Schulerfolg ermöglicht. Bei der Neudefinition der Schulfähigkeit greift man eher auf Vorläuferfähigkeiten zurück, wie z. B. Selbstständigkeit, Sozialverhalten, Fein- und Grobmotorik, phonologische Bewusstheit etc., die bei jedem Kind zu entwickeln und aufzubauen sind.⁸⁴⁵ Vor diesem Hintergrund wird auch die zum Teil bis heute noch verbreitete Schuleingangsdiagnostik im Sinne eines Schulfähigkeitstests mit dem Ziel der Selektion hinterfragt und für das Erfassen der oben genannten Vorläuferfähigkeiten plädiert.⁸⁴⁶ Die sogenannten Schulfähigkeitstests, die sich an einer Durchschnittsnorm des Einschulungsalters orientieren, werden für die hohe Anzahl von Zurückstellungen verantwortlich gemacht, was jedoch nichts an der vorhandenen Heterogenität in der Grundschule ändert und auch für den allgemeinen Schulerfolg nicht förderlich angesehen wird.⁸⁴⁷ Mit der Zielsetzung, die Anzahl

⁸⁴³ Vgl. Prengel, A.: Heterogenität als Chance. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzel, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 66-75. Siehe auch: Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993.

⁸⁴⁴ Kammermeyer, G.: Schulfähigkeit. In: Faust-Siehl, G. / Speck-Hamdan, A.: Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main 2001, S. 96.

⁸⁴⁵ Kammermeyer, G.: Schulfähigkeit. In: Faust-Siehl, G. / Speck-Hamdan, A.: Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main 2001, S. 106 ff.

⁸⁴⁶ Vgl.: Kammermeyer, G.: Schuleingangsdiagnostik. In: Faust-Siehl, G. / Speck-Hamdan, A.: Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main 2001, S. 119-144.

⁸⁴⁷ Vgl. Rossbach, H.-G.: Die Einschulung in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, G. / Speck-Hamdan, A.: Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main 2001, S. 145-174.

der Zurückstellungen und Wiederholungen zu reduzieren, wird nun nach einer Diskussion der Ländervertreter mit Experten aus den Bereichen Psychologie und Pädagogik die modellweise Einführung der „Schuleingangsstufe“ beschlossen, deren Kernelement die Beschulung aller schulpflichtigen Kinder in jahrgangsübergreifenden Klassen 1/2 darstellt.⁸⁴⁸ Bahnbrechend für das deutsche Bildungssystem ist bei diesem Modell die Aufnahme aller Kinder ohne Zurückstellungen und die flexible Verweildauer in der Schuleingangsstufe, die jeweils nach Bedarf zwischen einem und drei Jahren betragen kann. Auch wenn noch nicht in allen Bundesländern, so doch in den meisten, bekommen die Lehrkräfte sozialpädagogische Unterstützung zur Seite gestellt.⁸⁴⁹ Neben der Reduktion der Zurückstellungen sollte die Schuleingangsstufe auch die Einschulung jüngerer Kinder ermöglichen und so zur Senkung des durchschnittlichen Einschulungsalters beitragen. Weiterhin sollte der nun bewusst hergestellten Heterogenität durch gezielte Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen entgegengekommen werden, die sich als gängige methodisch-didaktische Praxis im Grundschulunterricht etablieren sollten.⁸⁵⁰ Darüber hinaus sollte die Jahrgangsmischung auch dem so wichtigen Thema der Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule gerecht werden. Vor allem auf das Prinzip der gegenseitigen Unterstützung der Schülerinnen und Schüler untereinander werden in dieser Hinsicht große Hoffnungen gesetzt. Seit der Einführung ist das Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen von den einzelnen Bundesländern jeweils nach bildungspolitischen Vorgaben unterschiedlich organisiert, wodurch für diese Beschulungsform auch unterschiedliche Bezeichnungen entstehen; z. B. „Flexibler Schulanfang“ in Hessen,⁸⁵¹ „Flexible Schuleingangsphase“ in Brandenburg⁸⁵² oder „Jahrgangsgemischte Eingangsstufe“ in Niedersachsen.⁸⁵³ Auf dem Weg zum JüL werden unterschiedliche Modelle getestet. An manchen Schulen bleiben die Jahrgangsklassen zunächst bestehen und es finden lediglich einzelne Angebote am Schulvormittag in jahrgangsübergreifenden Settings statt. In einigen Schulen werden zum Schulbeginn die Klassen 1 und 2 konsequent zusammengelegt und so je nach Anzahl der Schüler eine

⁸⁴⁸ Vgl. Faust-Siehl, G.: Zum Stand der Einschulung und deren neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. Text ohne Angabe des Erscheinungsjahres. Zugriff auf den Text über: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/grundschulpaedagogik/veroeffentlichungen/Faust_2006_komplett.pdf / Zugriff am 16.02.2020. Siehe auch: Bartnitzky, H.: Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. Frankfurt am Main 2019, S. 358, 741.

⁸⁴⁹ Bartnitzky, H.: Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. Frankfurt am Main 2019, S. 358

⁸⁵⁰ Vgl. Faust-Siehl, G.: Zum Stand der Einschulung und deren neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. Text ohne Angabe des Erscheinungsjahres. Zugriff auf den Text über: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/grundschulpaedagogik/veroeffentlichungen/Faust_2006_komplett.pdf / Hier S. 6 / Zugriff am 16.02.2020.

⁸⁵¹ Hessisches Kultusministerium: Flexibler Schulanfang in Hessen. Informationen, Ideen und Impulse. Wiesbaden 2016.

⁸⁵² Liebers, K. / Prengel, A. / Bieber, G.: Die flexible Schuleingangsphase – Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim 2008.

⁸⁵³ Niedersächsisches Kultusministerium. Jahrgangsgemischte Eingangsstufe – Ein Weg zum erfolgreichen Lernen. Informationen für Eltern, Lehrkräfte und Schulen. Hannover 2020.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

oder mehrere jahrgangsgemischte Lerngruppen, bestehend aus zwei Schülergenerationen, konstituiert. Zu unterscheiden sind auch Schulen, die zum jeweils neuen Schulhalbjahr einschulen und jahrgangsgemischte Lerngruppen aus vier Schülergenerationen bestehend einrichten.⁸⁵⁴ Die Lösungen für die Organisation der Lerngruppen sind oft sehr variabel und pragmatisch, hängen nicht immer vom Konzept oder dem jeweiligen Schulprofil ab, sondern von den Schülerzahlen, den vorhandenen Schulräumlichkeiten oder auch von der Bereitschaft der Lehrkräfte, jahrgangsgemischt zu unterrichten.⁸⁵⁵ Grob betrachtet konstituierten sich in staatlichen Schulen⁸⁵⁶ Modelle, in denen z. B.

- eine Jahrgangskombination als „aufsteigendes Modell“ praktiziert wird. Bei diesem Modell beginnt die Jahrgangsmischung mit 1/2 wird im nächsten Schuljahr zur 2/3 noch ein Jahr später zu 3/4 und im vierten Schulbesuchsjahr zu 1/4.⁸⁵⁷
- Kinder aller Jahrgangsstufen von der 1. bis zu der 4. in einer Lerngruppe unterrichtet werden.
- jahrgangsübergreifende Lerngruppen bestehend nur aus Kindern des 1. und 2. Jahrgangs und nur aus Kindern des 3. und 4. Jahrgangs kombiniert werden.
- die Jahrgänge 1, 2, 3 zu einer Lerngruppe zusammengefasst werden, während die vierte Jahrgangsstufe jahrgangsbezogen unterrichtet wird.⁸⁵⁸

Mit einer jeweils anderen Kombinationsvariante sind jeweils andere Gestaltungs- und Unterrichtsmöglichkeiten verbunden. Eins jedoch haben alle diese Varianten gemeinsam: Die gezielte Herstellung einer noch größeren Heterogenität wird zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit in der Grundschule erhoben, was dem Gedanken der Stiftung von gemeinsamen Erfahrungen, des sozialen Miteinanders und so dem sozialen Lernen mit dem Element der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eigentlich sehr entgegen kommt. Wie viele andere Bundesländer,⁸⁵⁹ so führt auch das Land Hessen im Zeitraum von 1994-1998 einen Modellversuch durch, an dem zunächst fünf Schulen teilnehmen, die verschiedene Organisationsmodelle des JüL erproben. An diesen Modellversuch schließt sich ein Schulversuch mit 30 Schulen an, der unter dem

⁸⁵⁴ Vgl. Faust-Siehl, G.: Zum Stand der Einschulung und deren neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. Text ohne Angabe des Erscheinungsjahres. Zugriff auf den Text über: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/grundschulpaedagogik/veroeffentlichungen/Faust_2006_komplett.pdf / Hier S. 5 ff / Zugriff am 16.02.2020.

⁸⁵⁵ Vgl. Purmann, E.: Organisationsformen jahrgangsübergreifenden Lernens am Schulanfang. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzl, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 248.

⁸⁵⁶ Die Laborschule Bielefeld und die Reformschule Kassel haben alternative jahrgangsgemischte Lösungen gefunden, die von den folgenden Darstellungen der staatlichen Schulen abweichen. Siehe dazu: https://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/dieschule_stufen.html / Zugriff am 22.03.2020. Siehe auch: <https://reformschule.de/schule/> / Zugriff am 22.03.2020.

⁸⁵⁷ Bartnitzky, H.: Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. Frankfurt am Main 2019, S. 354.

⁸⁵⁸ Vgl. Purmann, E.: Organisationsformen jahrgangsübergreifenden Lernens am Schulanfang. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzl, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 248.

⁸⁵⁹ Faust-Siehl, G.: Zum Stand der Einschulung und deren neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. Text ohne Angabe des Erscheinungsjahres. Zugriff auf den Text über: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/grundschulpaedagogik/veroeffentlichungen/Faust_2006_komplett.pdf / Hier S. 25 ff. Zugriff am 18.02.2020. Hier findet sich eine tabellarische Übersicht über die Erprobung und Einführung der Schuleingangsstufe in den einzelnen Bundesländern, die eine detaillierte Auskunft über die Anzahl der Schulen und Lerngruppen sowie über die pädagogische Unterstützung gibt.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

Titel „Neukonzeption der Schuleingangsstufe“ in der Zeitspanne von 1998-2004 seinen Anlauf nimmt.⁸⁶⁰ Die nach Aussage des Hessischen Kultusministeriums „erfolgreiche Durchführung“⁸⁶¹ des Schulversuchs führte zur Weiterentwicklung der „Neuen Schuleingangsphase“ zu dem Konzept des „Flexiblen Schulanfangs“, das nun auch im Hessischen Schulgesetz seine Verankerung findet. So ist im § 20 Nähere Ausgestaltung der Grundstufe (Primarstufe) zu lesen:

„Die Grundstufe kann durch Rechtsverordnung näher ausgestaltet werden. Darin können Grundschulen ermächtigt werden, die Jahrgangsstufen 1 und 2 curricular und unterrichtsorganisatorisch in dem durch Kerncurriculum und Stundentafel gesetzten Rahmen zu einer pädagogischen Einheit zu entwickeln, die die Schülerinnen und Schüler nach ihrem jeweiligen Leistungs- und Entwicklungsstand auch in einem Schuljahr oder in drei Schuljahren durchlaufen können; für diese Schulen entfällt die Möglichkeit der Zurückstellung nach § 58 Abs. 3. Für Schülerinnen und Schüler, die die pädagogische Einheit drei Schuljahre besuchen, wird das dritte Jahr nicht auf die Dauer der Schulpflicht angerechnet.“⁸⁶²

Dies kann als Meilenstein in der schulorganisatorischen Struktur und in der konzeptionellen Ausgestaltung der Schuleingangsphase betrachtet werden, der auch dem Element der Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten viel Raum öffnet. Die weitreichenden schulorganisatorischen Folgen sind vor allem in der Auflösung der Jahrgangsklasse auszumachen, die nun neue Kooperationsformen zwischen den Lehr- und anderen pädagogischen Kräften erfordern, die auf einer engen gemeinsamen Planung und Abstimmung beruhen, was wiederum Auswirkungen auf die gesamte Schulkultur hat. Das Bild einer Klassenlehrerin und eines Klassenlehrers, die ihre Klasse im Idealfall vier Jahre lang führen, weicht dem einer Begleiterin und eines Begleiters, die im Regelfall die Kinder zwei Jahre in ihrem Lernprozess begleiten. Auf der konzeptionellen Ebene wird durch die Auflösung der Jahrgangsklasse nicht nur das bisherige Leistungsverständnis neu ausgerichtet, sondern auch die Zielsetzung der Schuleingangsphase insgesamt. Schaut man sich die Kernelemente des „Flexiblen Schulanfangs“ an, so wie das Konzept vom Hessischen Kultusministerium umrissen wird, so werden diese Tendenzen besonders deutlich. Das hessische Konzept des Flexiblen Schulanfangs ist dadurch gekennzeichnet, dass

- alle schulpflichtigen Kinder ohne Rückstellung in eine jahrgangsgemischte Lerngruppe, die das 1. und 2. Schuljahr umfasst, eingeschult werden.
- auch „Kann-Kinder“⁸⁶³ können ohne Überprüfung der Schulfähigkeit aufgenommen werden.
- die Möglichkeit der individuellen Verweildauer zwischen einem und drei Jahren genutzt werden kann.

⁸⁶⁰ Siehe dazu: Hessisches Kultusministerium: Abschlussbericht Schulversuch „Neukonzeption der Schuleingangsstufe“ 1994 bis 2004. Wiesbaden 2006.

⁸⁶¹ Hessisches Kultusministerium: Flexibler Schulanfang in Hessen. Informationen, Ideen und Impulse. Wiesbaden 2016, S. 6.

⁸⁶² Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 30. Juni 2017, § 20 Nähere Ausgestaltung der Grundstufe (Primarstufe).

⁸⁶³ Nach hessischem Schulrecht beginnt für alle Kinder, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollenden die Schulpflicht am 1. August. Kinder, die nach dem 30. Juni das sechste Lebensjahr vollenden, können auf Antrag der Eltern in die Schule aufgenommen werden. Das sind die sogenannten „Kann-Kinder“. Siehe dazu: Hessisches Schulrecht, § 58 Beginn der Vollzeitschulpflicht.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

- ein zweiter Einschulungstermin möglich ist.
- differenzierte und adaptive Lernangebote gemacht werden.
- der Einsatz diagnostischer Verfahren erfolgt.
- die individuelle Lernbegleitung und -Entwicklung dokumentiert und rückgemeldet wird.
- Lehrerinnen und Lehrer mit sozialpädagogischen Kräften multiprofessionelle Teams bilden.⁸⁶⁴

Diese Eckpunkte lassen gleich auf den ersten Blick die Potenziale des JüL im Hinblick auf die Anbahnung des sozialen Lernens durch die Förderung der Perspektivenübernahme erkennen, die in erster Linie in der Möglichkeit des offenen und kindorientierten Vorgehens liegen, was einer Initiierung von ko-konstruktiven Interaktionsprozessen entgegen kommt. Allerdings verlangt die Erfüllung dieser Voraussetzungen, die durch ihre gesetzliche Verankerung als pädagogische Standards definiert werden können, eine Umstrukturierung, wenn nicht gar ein Neudenken der grundschulpädagogischen Arbeit auf allen schulischen Ebenen, was möglicherweise das größte Hindernis bei der Umsetzung des JüL ist und was möglicherweise zu dem zu Beginn des Kapitels dargelegten desaströsen Ergebnis im Hinblick auf die praktische Etablierung des Ansatzes führt. So gilt es, allem voraus, das Unterrichtsarrangement, auf dem nahezu die komplette Wirkungs- und Funktionsweise des JüL fußt,⁸⁶⁵ neu zu organisieren, das nun nicht mehr gleichschrittig vonstatten gehen kann, sondern sich dem unterschiedlichen Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anpassen und gleichzeitig die sozialpädagogischen Zielsetzungen des JüL im Blick behalten muss.

Wie genau aber soll das JüL funktionieren? Welche Erwartungen hängen mit diesem Konzept zusammen? Die in der wissenschaftlichen Literatur beschriebene Wirkungs- und Funktionsweise des JüL knüpft an die bereits oben dargestellten reformpädagogischen Ideen an. Bezogen auf die Lernleistung z. B. soll das JüL insbesondere positive Auswirkungen auf die Lernmotivation haben, da die Unterschiede in der Lernausgangslage und im Lernfortschritt aufgrund der Jahrgangsmischung von den Mitschülerinnen und Mitschülern als selbstverständlich angesehen werden. Die Lernentwicklung und -Förderung soll nach individuellen Lernfortschritten erfolgen und ist so differenziert, wie

⁸⁶⁴ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Flexibler Schulanfang in Hessen. Informationen, Ideen und Impulse. Wiesbaden 2016, S. 6 ff.

⁸⁶⁵ Die Wirkungsweise leitet sich aus grundschulpädagogischen Diskussionen und testexperimentellen Wirksamkeitsstudien zum JüL ab. Die folgenden Ausführungen zu der Wirkungsweise des JüL sind als Synthese aus folgenden Literaturquellen zusammengefasst: Faust-Siehl, G. / Garlichs, A. / Ramseger, J. / Schwarz, H. / Warm, U.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Grundschulverband. Frankfurt am Main 1996. Faust-Siehl, G. / Speck-Hamdan, A.: Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main 2001. Weinert, F. E. / Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim und Basel 1997. Carle, U. / Metzen, H.: Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2014. Hausen, S.: Jahrgangsgemischte Klassen: Möglichkeiten und Grenzen altersheterogener Lerngruppen in der Grundschule. Hamburg 2015.

es die unterschiedlichen Lernstände erfordern. Die vorhandene Heterogenität soll von dem Lehrpersonal bewusst genutzt werden, um die unterschiedliche Leistungsfähigkeit in kooperativen Lernformen, in welchen sich Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters Unterrichtsinhalte gegenseitig erklären, aufzufangen. Das Lernen soll von den Lehrerinnen und Lehrern als „individueller Prozess des Aufbaus von Verständnis, des Erkennens, Einordnens, Reflektierens und eigenen Konstruierens von Zusammenhängen, der bewussten und unbewussten Ausbildung von ganz persönlichen Mustern und Strategien“⁸⁶⁶ verstanden werden. Die Aufgabe der Lehrerin und des Lehrers besteht demnach u. a. darin, die Lernvorgehensweise und die Lernstrukturen des jeweiligen Kindes durch intensive Beobachtungen und Wahrnehmungen zu ermitteln und es auf seinem Wege in der Lernentwicklung zu unterstützen, indem entsprechende Aufgaben und Materialien zur Verfügung gestellt und Lernräume hergerichtet werden. Eine besondere Wirkungsweise soll das JüL im Bereich des sozialen Lernens haben, was, wie bereits erwähnt, laut dem aktuellen Forschungsstand für die meisten Schulen der eigentliche Grund für die Einführung dieser Lernform ist⁸⁶⁷ und was das JüL im Rahmen dieser Dissertation besonders interessant macht, geht es doch hier gerade um das Anstoßen von sozialen Lernprozessen durch eine Einwirkung auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Die Erwartungen in diesem Bereich bauen auf der Idee auf, dass durch das Aufeinandertreffen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters mit dementsprechend unterschiedlich stark ausgeprägten Kompetenzen im Rahmen des pädagogischen Alltags zwangsläufig Unterstützungsleistungen untereinander erfolgen, welche wiederum gegenseitiges Verständnis und Rücksichtnahme erfordern. Verständnis und Rücksichtnahme gehen mit der Notwendigkeit einher, die Perspektive des Gegenübers zu übernehmen, um mit der situativen Erfordernis konform zu reagieren. Die natürliche Hilfsbedürftigkeit der Jüngeren trifft hier auf die natürliche Fürsorge und Hilfsbereitschaft der Älteren und entfaltet einen Rahmen, in dem soziale Interaktionen entstehen, die sich nachhaltig positiv auf das gesamte soziale Verhalten auswirken. Die fehlenden sozialen Erfahrungen aufgrund veränderter Familienstrukturen können durch den Kontakt zu jüngeren bzw. älteren Kindern kompensiert werden. Eine entsprechende methodisch-didaktische Konzeption des Unterrichtsverlaufs kann einen Ausgleich zwischen individualisierter Arbeit und sozialer Interaktion schaffen, was zu positiven Effekten auf allen Lernebenen führen kann. Außerdem soll das JüL den neu aufgenommenen Schülerinnen und Schülern ermöglichen, in eine bereits bestehende Gemeinschaft mit

⁸⁶⁶ Peschel, F.: Vom Abteilungsunterricht zum offenen Unterricht. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzl, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 110.

⁸⁶⁷ Vgl. Carle, U. / Metzen, H.: Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2014, S. VI.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

etablierten Ordnungsstrukturen aufgenommen zu werden, was ihnen eine rasche Orientierung und schnelle Sicherheit bietet. Ein rhythmisierter Tagesablauf, der den älteren Kindern bekannt ist, unterstützt die neu eingeschulten Kinder dabei, sich in den veränderten Rhythmus des schulischen Geschehens fließend einzufügen. Die Vermittlung bestehender Rituale und Regeln soll in erster Linie durch die älteren Kinder erfolgen, womit eine Selbstregulation der Lerngruppe intendiert ist. Die Schülerinnen und Schüler erleben sich in der Gruppe je nach Kenntnisstand und Fertigkeit sowohl als Experte als auch als jemand, der Unterstützung braucht, was mit der Anbahnung und Weiterentwicklung der hier im Mittelpunkt stehenden Fähigkeit zur Perspektivenübernahme führt. Die Altersheterogenität der Lerngruppe an sich entspricht dem eines natürlichen sozialen Gefüges, in dem eine gegenseitige Wahrnehmung für Stärken und Schwächen, Begabungen und Unterstützungsbedarf stattfindet, so dass sowohl Freundschaften untereinander als auch gegenseitige Fürsorge gepflegt werden. Die unterschiedlichen Rollen, die die Schülerinnen und Schüler innerhalb der altersgemischten Gruppe ausüben, ermöglichen positive individuelle Erfahrungen im Kontext der Gemeinschaft und bringen so die individuellen Bedürfnisse und die der Gemeinschaft in einen Einklang. Soweit die Erwartungen in Bezug auf die Wirkung des JüL, die sich jedoch, wie eingangs erwähnt, so im schulischen Alltag nicht einstellt.

Durch die Ausführungen im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird immer mehr deutlich, dass in der schulischen Realität die dargelegten Erwartungen nicht in dem Umfang eintreten, wie es das hier beschriebene „Optimalmodell“ des JüL impliziert.⁸⁶⁸ Der sich nun wiederholende vorwegnehmende Hinweis ist an dieser Stelle besonders wichtig, da er bei den nachfolgenden Beschreibungen der Rahmenbedingungen für das JüL einen umfassenden Blick auf diese Widersprüchlichkeit eröffnet und so mehr Einsicht in Bezug auf die Diskrepanz zwischen den bildungspolitischen Anforderungen, den pädagogischen Erwartungen und dem Grundschulalltag verschafft, was die Unstimmigkeit zwischen dem theoretischem Design und der Alltagspraxis erklären kann. Denn wie nachfolgend festzustellen sein wird, werden die positiven Erwartungen in erster Linie deswegen verfehlt, weil die Lehrkräfte es nicht schaffen, von der Gleichschrittigkeit in der Vermittlung von Lerninhalten wegzukommen, obwohl sie mit den Grundzügen des Ansatzes des JüL vertraut sind. Auch wird deutlich, dass, wenn in einigen wenigen Schulen die Zusammenlegung unterschiedlicher Jahrgänge eine reine existenzhaltende Maßnahme darstellt, wie das z. B. in kleinen Schulen der Fall ist, wenn aufgrund zurückgehender Schülerzahlen die Schließung droht, so ist die Implementierung des JüL in den

⁸⁶⁸ Vgl. Götz, M.: Schuleingangsstufe. In: Einsiedler, W. / Götz, M. / Hartinger, A. / Heinzel, F. / Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn 2014, S. 86.

meisten Schulen doch eine bewusste Entscheidung, um den unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern kindgerechte Rahmenbedingungen für ein sanftes Hineinwachsen in das System Schule zu ermöglichen, und doch schaffen die Lehrkräfte den Schritt zur Differenzierung nur selten. So stellt sich vor diesem Hintergrund unweigerlich die Frage, wie es zu einer derartigen Dysbalance in Theorie und Praxis kommen kann. Welche Herausforderungen sind es, die es den Lehrkräften vor Ort nicht zu bewältigen gelingt und die so die Entfaltung der Wirkungsweise des JüL hemmen? Annedore Prengel z. B. sieht die größte Herausforderung bei der Etablierung des jahrgangsgemischten Lernens in der Schaffung von Ordnungsmustern, die die unterschiedlichen Voraussetzungen auf den Ebenen des kognitiven und sozialen Lernens strukturieren und übersichtlich erscheinen lassen.⁸⁶⁹ Dies ist jedoch bei Weitem nicht alles. Welche Herausforderungen, Chancen und Grenzen das Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen noch mit sich bringt und wie sich diese in der Praxis auf den Erwerb sozialer Kompetenzen und ganz konkret auf die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auswirken, soll nun im nächsten Abschnitt betrachtet werden. Die Ableitung der Chancen und Grenzen soll auf der Grundlage der Darstellung von Befunden aus Evaluationsstudien zur Einführung des JüL und vor dem Hintergrund publizierter Erfahrungsberichte aus den Schulen erfolgen. Diese ermöglichen einen Einblick in die Unterrichtskultur des JüL, was gleichzeitig eine Auskunft über die Praxis von kooperativen Lernformen gibt, die als Voraussetzung für ko-konstruktive Lernsituationen gelten, welche wiederum reziproke soziale Handlungen ermöglichen und so zum Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen, wie der Perspektivenübernahme beitragen.

8.4.3 Unterricht in jahrgangsgemischten Gruppen – Herausforderungen für die Grundschule

Schaut man sich die oben aufgeführten Intentionen und Merkmale des JüL an, so wird bereits auf den ersten Blick deutlich, dass die Einführung und Umsetzung des Konzepts weitreichende Konsequenzen und Auswirkungen auf das gesamte schulische System hat und dass bei weitem nicht alle Grundschulen in der Lage sind, die Standards einzuhalten. So liegt es nahe, dass auch die Förderung der Perspektivenübernahme nur in dem Maße möglich ist, in dem das Konzept gemäß seinen pädagogischen Intentionen umgesetzt wird bzw. umgesetzt werden kann. Die Öffnung des Unterrichts und der Einsatz entsprechender Lernformen sind dabei als einen von vielen Schritten zu betrachten,

⁸⁶⁹ Vgl. Prengel, A.: Heterogenität als Chance. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzel, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 66.

die zur Qualität des jahrgangsgemischten Unterrichts beitragen. Die bereits oben erwähnten dafür erforderlichen Kernelemente des JüL, wie z. B. kooperatives Lernen, Helfersysteme oder nicht nur individualisiertes, sondern vor allem differenziertes Lernen⁸⁷⁰ sind mit der Einführung von JüL in den Schulalltag jedoch nicht zwangsläufig gegeben – die im letzten Abschnitt dargelegte vielversprechende Wirkungsweise des JüL kann sich aber nur entfalten, wenn zumindest diese Voraussetzungen erfüllt sind. Alle Umstrukturierungen, die lediglich die äußere Struktur des Schul- und Unterrichtssystems betreffen und nichts an der grundsätzlichen pädagogischen Haltung in Bezug auf die Ausgestaltung von differenzierten Lernprozessen ändern, stehen in der Gefahr, die Intentionen des gemeinsamen Lernens in altersheterogenen Gruppen zu verfehlen und so auch die Entfaltung sozialer Lernprozesse zu hemmen, in welchen sich die Fähigkeit, Menschen und Dinge dieser Welt perspektivengebunden zu betrachten, entfaltet. Zweifelsohne ist es nicht einfach, die lange Tradition des gleichschrittigen Vorgehens im Unterricht zu überwinden und neue Vorgehensweisen aufzubauen, womit viele Herausforderungen zusammenhängen, die nicht von heute auf morgen bewältigt werden können, sondern eine kontinuierliche Weiterentwicklung erfordern. So zählen Wissenschaftler zu den umfangreichen Herausforderungen des JüL in erster Linie die Akzeptanzgewinnung für das Konzept, das die gesamte Schulgemeinde tangiert, zu der das pädagogische Team ebenso wie die Elternschaft und die Schülerschaft gehören.⁸⁷¹ So kommt es bei Eltern nicht selten zum Misstrauen gegenüber Strukturen, die aufgrund der differenzierten Vorgehensweise im Unterricht für sie nicht eindeutig und nicht transparent erscheinen. Falko Peschel belegt, dass die Angst der Eltern vor der Rückkehr zum „Abteilungsunterricht“ groß ist, was Widerstände gegen jegliche Formen des JüL erzeugt.⁸⁷² Mit „Abteilungsunterricht“ ist eine Organisationsform gemeint, bei der mehrere Jahrgänge in einem Klassenraum neben- oder nacheinander unterrichtet werden, was bei Eltern Fragen aufwirft, ob diese Unterrichtsform dazu geeignet ist, den pädagogischen Herausforderungen der heutigen Zeit gerecht zu werden und die Kinder angemessen zu fördern.⁸⁷³ Dies

⁸⁷⁰ Grob betrachtet unterscheidet sich das individualisierte vom differenzierten Lernen im Umgang mit dem Lerngegenstand. Während beim individualisierten Lernen jedes Kind an einem jeweils anderen Gegenstand arbeitet, arbeiten beim differenzierten Lernen alle Schülerinnen und Schüler am gleichen Lerngegenstand, jedoch auf einem jeweils unterschiedlichen Niveau. Siehe dazu: Helmke, A.: Individualisierung, Missverständnisse, Perspektiven. In: Pädagogik 2/2013, S. 34-37.

⁸⁷¹ Die folgenden Darlegungen der besonderen Herausforderungen des JüL stützen sich hauptsächlich auf die Arbeit von Ursula Carle und Heinz Metzen. Vgl. Carle, U. / Metzen, H.: Wie wirkt Jahrgangübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2014. Siehe auch: Peschel, F.: Vom Abteilungsunterricht zum offenen Unterricht. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzel, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 104.

⁸⁷² Vgl. Peschel, F.: Vom Abteilungsunterricht zum offenen Unterricht. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzel, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 104

⁸⁷³ Wie Peschel belegt, ist diese Praxis in Schulen mit JüL keine Seltenheit. Vgl. Peschel, F.: Vom Abteilungsunterricht zum offenen Unterricht. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzel, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 104.

erfordert viel Aufklärungsarbeit und äußerst transparente Strukturen nach außen. Auch nicht immer ist das gesamte Lehrpersonal vom jahrgangsheterogenen Unterrichten überzeugt. Es ist nach wie vor ein umstrittenes Konzept, das in den pädagogischen Kreisen kontrovers diskutiert wird und das nicht selten gesamte Kollegien in zwei Lager spaltet: Die Befürworter und die Gegner des Konzepts.⁸⁷⁴ So gilt es innerhalb der Schule argumentative Überzeugungsarbeit zu leisten und die Mehrheit des Kollegiums für ein Konzept zu gewinnen, das aufwendiger und arbeitsintensiver ist, als das gleichschrittige jahrgangshomogene Unterrichten, und das in Bezug auf die Leistungssteigerung nachweislich keine nennenswerte Effekte hat.⁸⁷⁵ So ist die Gewährleistung einer angemessenen Qualifikation des gesamten pädagogischen Personals für das neue und zusätzliche Aufgabenspektrum ebenfalls als große Herausforderung zu betrachten. Es ist z. B. erforderlich, die diagnostischen Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer zu erweitern, die es ermöglichen, den Lernstand und die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler angemessen zu ermitteln, zu dokumentieren, zu deuten und zu begleiten. Und dies nicht mit dem Ziel, Defizite zu identifizieren, sondern mit einem Blick auf die Ressourcen und Potenziale des jeweiligen Kindes. Dazu zählt auch die Entwicklung und Bereitstellung entsprechender diagnostischer Instrumente, die in ihrer Anwendung leicht, zügig und dennoch in der Aussagekraft zuverlässig sind, so dass deren Gebrauch von den Lehrkräften routiniert und flexibel erfolgen kann. In diesem Zusammenhang ergeben sich spezifische Anforderungen an die Lehrkraft, die sich neben den diagnostischen Aufgaben auch auf die Kooperationsbereitschaft in multiprofessionellen Teams erstrecken, was das Schaffen von Kooperations- und Kommunikationsstrukturen notwendig macht, die wiederum zusätzliche zeitliche Ressourcen erfordern. Nicht zu unterschätzen sind auch Herausforderungen, die aus strukturellen Gegebenheiten herrühren, die mit der traditionellen jahrgangshomogenen Beschulung verbunden sind, wie z. B. Lehrmaterialien, die auf das gleichschrittige Lernen ausgelegt sind, Lernzeitfenster, die aufgrund von Fachlehrer- und/oder Raumwechsel einzuhalten sind, geschlossene curriculare Vorgaben, wie z. B. die Bildungsstandards. Vor diesem Hintergrund ergeben sich Diskrepanzen, die aus dem Widerspruch zwischen bildungspolitischen Ansprüchen und dem pädagogischen Alltag her resultieren. So stehen z. B. auch die Leistungsbewertung durch

⁸⁷⁴ Vgl. Carle, U. / Metzen, H.: Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2014. Siehe auch: Wagener, M.: Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im Jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden 2014, S. 40 ff. Hier finden sich Darstellungen von Studienergebnissen zu den Einstellungen der Lehrkräfte zum JÜL.

⁸⁷⁵ Vgl. Kuhl, P. et al.: Die Jahrgangsmischung auf dem Prüfstand. Effekte jahrgangsübergreifenden Lernens auf Kompetenzen und sozio-emotionales Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Becker, R. / Schulze, A. (Hrsg.): Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden 2013, S. 299-324. Siehe auch: Rossbach, H.-G.: Der Forschungsstand zu jahrgangsübergreifendem und altersgemischtem Lernen. In: Burk, K.-H.: Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule. Frankfurt am Main 1996, S. 37-45.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

Ziffernnoten und das dreigliedrige Schulsystem, das auf Selektion ausgelegt ist, im unüberwindbaren Widerspruch zum JüL, das den vielfältigen heterogenen Voraussetzungen gerecht werden möchte. Spätestens nach dem Übergang in jahrgangshomogen zusammengesetzte Klassen, was in den meisten Schulen mit dem Übertritt in die 3. Klasse der Fall ist,⁸⁷⁶ erfolgt die Steuerung der Unterrichtsprozesse nicht mehr auf der Basis eines prozessorientierten Leistungsverständnisses, sondern auf einer ergebnisorientierten Beurteilungspraxis, die sich an Normvorgaben orientiert. Dass der Wechsel in jahrgangshomogene Klassen, wo Leistungsmessungen mit dem Ziel des Angleichs, bzw. der Anpassung an vorgegebene Normen erfolgen, zum Bruch kommt, geht auch aus Erfahrungsberichten der Lehrerinnen und Lehrer hervor, die mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen arbeiten bzw. gearbeitet haben.⁸⁷⁷ Eine andere Herausforderung, und das ist vermutlich die größte von allen bereits dargelegten, stellt die Sicherung der Nachhaltigkeit dar, die unter anderem dann gefährdet ist, wenn nach der Einführung des JüL die Weiterentwicklung vernachlässigt oder gar nicht mehr betrieben wird. Bei den vielen Reformbewegungen seitens der Bildungspolitik und den damit verbundenen Anforderungen an die Schulen, wie z. B. die bereits erwähnte Einführung von Bildungsstandards, der Ganztagschule, der inklusiven Beschulung oder auch die Umsetzung des Digitalpakts⁸⁷⁸ ist es kein Wunder, dass bestimmte Schulentwicklungsschwerpunkte auf der Strecke oder sich selbst überlassen bleiben. Bei der Umsetzung des JüL als einem Konzept, das als Reaktion auf die aktuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einer permanenten Weiterentwicklung erfordert, sind solche Tendenzen fatal. Dass die Umsetzung und Aufrechterhaltung des JüL unter derzeitigen bildungspolitischen Bedingungen schwierig ist, belegt nach Ursula Carle und Heinz Metzen die gesamte „JüL-Wirkungsforschungs-Zeitleiste zwischen 1938 und 2013“. Die Wissenschaftler stellen fest, dass „die Entwicklung von JüL in den deutschen Bundesländern noch von eher entwicklungshemmenden strategischen Gegebenheiten geprägt ist“. ⁸⁷⁹ Auch wenn nach Aussage von Carle und Metzen die Forschung um das JüL selbst als „sprunghaft“ und „oberflächlich“ zu bezeichnen ist, so belegt sie doch weitestgehend die inkonsequente Umsetzung der Grundstrukturen des JüL und das sowohl seitens der Bildungspolitik als auch seitens der Lehrerinnen und Lehrern vor Ort.

⁸⁷⁶ Vgl. Kuhl, P. et al.: Die Jahrgangsmischung auf dem Prüfstand. Effekte jahrgangsübergreifenden Lernens auf Kompetenzen und sozio-emotionales Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Becker, R. / Schulze, A. (Hrsg.): *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden 2013, S. 319-320.

⁸⁷⁷ Vgl. Noll, H.: Individuelle Lernprozesse in altersgemischten Lerngruppen. Die Flexible Schuleingangsphase (FLEX) im Land Brandenburg. In: Bartnitzky, H. / Hecker, U. (Hrsg.): *Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege*. Frankfurt am Main 2010, S. 85.

⁸⁷⁸ Siehe dazu Abschnitt 8.0.

⁸⁷⁹ Vgl. Carle, U. / Metzen, H.: *Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung*. Frankfurt am Main 2014, S. V.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

Im Folgenden soll nun ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand geworfen werden, der erste Aussagen in Bezug auf die praktische Umsetzung des JüL und so zum Einsatz kooperativer Lernformen, in welchen die Förderung der Perspektivenübernahme möglich ist, zulässt.

Im Jahr 2014 veröffentlichten Ursula Carle und Heinz Metzen eine Analyse zum Forschungsstand in Bezug auf die Wirkung des JüL und werten dabei Forschungsergebnisse von 1938 bis 2013 sowohl im englischsprachigen als auch im deutschsprachigen Raum aus. Bei der Erfassung der Entwicklungen im deutschsprachigen Raum werden in die Analyse auch Ergebnisse der Begleitforschungsprojekte zur „Neuen Schuleingangsphase“ und die in grundschulpädagogischen Zeitschriften publizierten Erfahrungsberichte von Lehrerinnen und Lehrern zur Einführung des JüL miteinbezogen. So fassen die Autoren den Forschungsstand um das JüL bis zum Jahr 2013 folgendermaßen zusammen:

„Die Geschichte der weltweiten bildungspolitischen JüL-Entwicklung seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts erscheint als eine Geschichte der Unfähigkeit der Bildungspolitik, hinreichende Entwicklungsbedingungen für die JüL-Umsetzung und die JüL-Wirkungsforschung aufzubauen und nachhaltig aufrecht zu erhalten [...]. Vor dem Hintergrund dieser Unfähigkeit spielt die testexperimentelle Forschung teilweise eine zweiseitige Rolle. Zum einen wurde sie bemüht, kurzfristig den Erfolg von JüL qua Wirkungsmessung auf Schulleistung, Sozialverhalten und Selbstbild der Schülerinnen und Schüler zu „beweisen“, ohne sie für diesen Beweis angemessen auszustatten. Andererseits wurde sie auch dafür benutzt, das Ungenügen von Wirkungsbefunden zur Legitimation des Entwicklungsabbruchs bereit zu stellen. Diese Art Auftragsforschung im Dienste der Bildungspolitik bestimmt das Bild der testexperimentellen JüL-Forschung seit den dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts.“⁸⁸⁰

Und tatsächlich ergibt die Recherche ein nur sehr dürftiges Bild empirischer Befunde in Bezug auf das Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen, wobei die wissenschaftliche Expertise auf der internationalen Ebene um einiges umfangreicher ist als in Deutschland, die sich größtenteils auf Abschlussberichte von den bereits erwähnten Modellversuchen beschränkt.⁸⁸¹ Dabei muss erwähnt werden, dass Modellversuche immer unter optimalen Bedingungen, also mit entsprechender räumlicher, personeller und finanzieller Ausstattung sowie begleitender Unterstützung in Form von Fortbildungen, Schulungen, Beratungen etc. durchgeführt werden, was im Regelfall jedoch nicht immer gegeben ist.

⁸⁸⁰ Carle, U. / Metzen, H.: Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2014, S. VIII.

⁸⁸¹ In der Einführungsphase der „Neuen Schuleingangsstufe“ Ende der 1990er Jahre führten einige Bundesländer Modellversuche durch, jedoch nur Brandenburg, Baden-Württemberg und Thüringen veröffentlichten fundierte Evaluationsberichte dazu. Vgl. Bartnitzky, H.: Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. Frankfurt am Main 2019, S. 743. Siehe auch: Liebers, K.: Kinder in der Flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart. Wiesbaden 2008. LISUM (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Ludwigsfelde 2007. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Abschlussbericht zum Modellprojekt. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung „Schulanfang auf neuen Wegen“. Stuttgart 2006.

Auch ist der „Auftraggeber-Effekt“, von dem auch Carle und Metzen sprechen, nicht zu unterschätzen.⁸⁸² So beeinflussen vorgegebene Zielsetzungen einer Studie, wie z.B. die Bestätigung einer positiven Wirkung des JüL oder ihre Widerlegung, die Ergebnisse in erheblichem Maße. Da der Auftraggeber in allen Fällen der Modellversuche die jeweilige Landesregierung war, die mit der Einführung der „Neuen Schuleingangsphase“ das Ziel verfolgte, Rückstellungen und Wiederholungen zu vermeiden, sind die Ergebnisse entsprechend kritisch zu betrachten.⁸⁸³ Auch Ergebnisse neutraler Studien, wie „Eigenforschungen“ zum JüL, sind nicht ohne Weiteres hinzunehmen, was am Untersuchungsobjekt an sich liegt. Wie oben bereits dargelegt, ist das JüL in erster Linie als Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess zu begreifen, was bei Forschungsuntersuchungen die Berücksichtigung des zeitlichen Aspekts und der Intensität der Bemühungen um das Konzept impliziert, was an sich ein schwieriges Unterfangen darstellt. Carle und Metzen dokumentieren, dass die Schulen, die durch eine langwierige Entwicklung von Strukturen des JüL zu einem gemeinsamen konzeptionellen Konsens gekommen sind, Vorteile des heterogenitätsorientierten Arbeitens feststellen, die u.a. im „verständnisintensiveren Lernen“, in der „Abkehr vom Zeitdruck“ und im „Ernstnehmen der Zugänge, Themen und Lernvoraussetzungen“ der Kinder gesehen werden. Umgekehrt jedoch sind spontane Versuche, das JüL in der Schule umzusetzen, die ohne entsprechende Vorbereitung und Unterstützung ablaufen, nahezu sicher zum Scheitern verurteilt, so dass sich von vorne herein keine positiven Effekte einstellen können.⁸⁸⁴

Im Hinblick auf die Unterrichtsqualität und die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern lassen sich nach Carle und Metzen an den Studienergebnissen zum JüL keine „besonderen Befunde“ feststellen, was nach Ansicht der Wissenschaftler am Grund für die Einführung des JüL liegt. So liegt in den meisten Schulen der Schwerpunkt bei der Umsetzung des Konzepts auf prosozialen Aspekten, was die unzulängliche Befundlage in Bezug auf die Unterrichtsqualität und die Leistungsentwicklung erklärt.⁸⁸⁵ Diese Feststellung lässt wiederum positive Effekte des JüL im Hinblick auf das soziale

⁸⁸² Vgl. Carle, U. / Metzen, H.: Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2014, S. II.

⁸⁸³ Aufgrund dieser Unzulänglichkeiten wird im Folgenden auf eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse der Modellversuche verzichtet. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse entnehme: Kuhl, P. et al.: Die Jahrgangsmischung auf dem Prüfstand. Effekte jahrgangsübergreifenden Lernens auf Kompetenzen und sozio-emotionales Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Becker, R. / Schulze, A. (Hrsg.): Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden 2013, S. 304-307.

⁸⁸⁴ Vgl. Carle, U. / Metzen, H.: Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2014, S. VI.

⁸⁸⁵ Vgl. Carle, U. / Metzen, H.: Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2014, S. VI.

Lernen von Schülerinnen und Schülern vermuten. So impliziert die schwerpunktmäßige Auseinandersetzung mit Aspekten prosozialen Verhaltens gleichzeitig das Schaffen von Räumen und Strukturen zur Anbahnung und Weiterentwicklung sozial-emotionaler Fähigkeiten wie z. B. der Perspektivenübernahme. Doch dem ist leider nicht so, wobei für diese Tendenzen und für die der unauffälligen Leistungseffekte die Ursachen in den gleichen Umständen zu vermuten sind: Fehlende Instrumente zur Erfassung von Lernentwicklungen sowie von Entwicklungen sozial-emotionaler Kompetenzen und eine von den Intentionen des JüL abweichende Umsetzung in den Schulen. Insbesondere die Erfassung der Leistungsentwicklung und die Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern aus jahrgangsgemischten Lerngruppen zeigen aufgrund von fehlenden diagnostischen Instrumenten deutliche Schwächen. Bereits in den 1970er Jahren stellen amerikanische Wissenschaftler wie z. B. John Googlad, Robert Anderson und William McLoughlin fest, dass die Erfassung der nachhaltigen Wirkungen von JüL ein diagnostisches Instrumentarium erfordert, das in der Lage ist, „sowohl die Breite der JüL-Umsetzung als auch die Tiefe und Dauer“ zu erfassen. So bleiben in erster Linie aus diesem Grund alle testexperimentellen Aussagen zur Wirksamkeit des JüL seit den 1970er Jahren im unbestimmten Bereich.⁸⁸⁶ Die Effektivität des Lernens in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen wurde auch von John Hattie erfasst, der auf der Grundlage zahlreicher Meta-Analysen eine Rangliste verschiedener Einflussfaktoren auf den schulischen Lernerfolg ermittelte. Hattie bezieht sich in seiner Meta-Analyse vor allem auf die Meta-Analysen von Kim, der 98 Studien zum jahrgangsgemischten Lernen analysierte und auf die Meta-Analyse von Veemann, der 42 Einzelstudien zum JüL analysierte. Auf der Basis dieser Datenlage kommt Hattie zu dem Ergebnis, dass „die Effekte der jahrgangsgemischten Klassen im Vergleich zu Jahrgangsklassen nicht überzeugend genug [sind], als dass man sagen könnte, sie seien effektiver als die anderen“.⁸⁸⁷ Wenn es um die Erfassung der Leistungen geht, so bauen die meisten Studien auf einem bloßen Leistungsvergleich mit Schülerinnen und Schülern aus jahrgangshomogenen Klassen auf,⁸⁸⁸ ohne die methodisch-didaktische Vorgehensweise der Lehrenden miteinzu beziehen, was jedoch das Kernstück des JüL-Unterrichtens ausmacht. Da bislang keine Studie nennenswerte Effekte in der Leistung nachweisen konnte, wird vermutet und auch

⁸⁸⁶ Vgl. Carle, U. / Metzen, H.: Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2014, S. VIII. Siehe auch: Wagener, M.: Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im Jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden 2014, S. 33 ff. Hier findet sich eine umfangreiche und detaillierte Darstellung von Ergebnissen internationaler und auch deutscher Studien zum JüL, bezogen auf die Lerneffektivität und sozial-emotionale Kompetenzen.

⁸⁸⁷ Hattie bezieht sich auf die Studien von Kim aus dem Jahr 1996 und auf die Studien von Veemann aus dem Jahr 1995. Siehe: Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2014, S. 109-111.

⁸⁸⁸ Siehe dazu: Carle, U. / Metzen, H.: Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2014, S. VIII.

bestätigt, dass die meisten Lehrpersonen kaum die gegebene heterogene Zusammensetzung für die Initiierung kooperativer Lernprozesse nutzen. So kommt auch Hattie in seiner Meta-Meta-Analyse zu der Schlussfolgerung, dass die Altersbreite in der Klasse und die verschiedenen Jahrgangsstufen unbeachtet bleiben, und „dass häufig in nach Alter organisierten Untergruppen“ aufgeteilt wird. „Es gibt eine tief verwurzelte Grammatik des Unterrichtens, die unverändert bleibt, egal, welche strukturellen Änderungen in den Klassen erfolgen. Daher ist es nicht überraschend, dass die Ergebnisse sich im Bereich nahe null bewegen.“⁸⁸⁹ In diesem Sinne scheint die weiter oben beschriebene Angst der Eltern vor „Abteilungsunterricht“ nicht unbegründet zu sein. Dass der Unterricht in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen sich wenig von dem gleichschrittigen Lernen in Jahrgangsklassen unterscheidet, belegt auch Falko Peschel. So hat eine Befragung von 301 Lehrkräften aus der gesamten Bundesrepublik Deutschland ergeben, dass über drei Viertel der Befragten (44%) „Abteilungsunterricht“ oder ein „flexibles Tutorenmodell“ (33%) praktizieren. Dabei stellt sich die gängige Unterrichtspraxis so dar, dass, während der eine Jahrgang in Stillarbeit mit der gleichen Aufgabe beschäftigt wird, die Lehrkraft den anderen Jahrgang frontal unterweist. Bei einigen Schulen geht der „Teilungsunterricht“ so weit, dass die unterschiedlichen Jahrgänge zu unterschiedlichen Zeiten in die Schule bestellt werden und die Begegnung in der jahrgangsgemischten Gruppe nur zu bestimmten Zeiten stattfindet.⁸⁹⁰ Ähnliche Ergebnisse zur Unterrichtsgestaltung im JüL finden sich auch bei Mattea Wagener. Die Wissenschaftlerin führt in ihrer Arbeit mehrere internationale und auch deutsche Studien an, die einen hohen Anteil an Frontal-, an Teilungs- oder Abteilungsunterricht belegen. So wurde z. B. die Unterrichtspraxis des Modellprojekts FLEX in Brandenburg ausgewertet und dabei festgestellt, dass in den Flex-Klassen durchschnittlich 11,8 Stunden pro Woche jahrgangsübergreifend unterrichtet wurde, wozu der Sportunterricht mit einem Anteil von 23 % dazugehörte. 96 % der Deutsch- und Mathematikunterrichtsstunden fanden in der Form von Teilungs- oder Abteilungsunterricht statt.⁸⁹¹ Unterrichtsbeobachtungen in Mecklenburg-Vorpommern im Zusammenhang mit dem Programm „Kleine Grundschule“ durch Birgit Mett und Hans Joachim Schmidt brachten hervor, dass überwiegend „jahrgangsgebundener Unterricht in Form von Plenararbeit und Einzelarbeit“ stattgefunden hat.⁸⁹² Auch Unterrichtsbeobachtungen in Thüringen im Kontext des Modellversuchs „Veränderte Schulleitungphase in Thüringen“ zeigten, dass etwa 50% der beobachteten Stunden nach

⁸⁸⁹ Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2014, S. 111.

⁸⁹⁰ Vgl. Peschel, F.: Vom Abteilungsunterricht zum offenen Unterricht. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzl, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 105.

⁸⁹¹ Vgl. Wagener, M.: Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden 2014, S. 47.

⁸⁹² Vgl. Wagener, M.: Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden 2014, S. 45.

dem „Prinzip des Abteilungsunterrichts in Jahrgängen unterrichtet wurde oder eine Differenzierung nach Quantität der zu bearbeitenden Aufgaben stattfand.“⁸⁹³

Dass bei solch einem Vorgehen keine nennenswerten Lerneffekte im Vergleich zum jahrgangsorientierten Unterricht zu verzeichnen sind, ist kein Wunder. Auch kann bereits an diesem Punkt der Ausführungen zum JüL erahnt werden, dass in einer Unterrichtspraxis, die sich kaum von der herkömmlichen unterscheidet, die nach wie vor an einem geschlossenen Lehrgang für die jeweilige Jahrgangsguppe festhält, die methodisch und didaktisch unverändert die gleichschrittige Vorgehensweise pflegt, wenig Raum für soziale Interaktionen und damit auch für die gezielte Anbahnung und Weiterentwicklung sozial-emotionaler Fähigkeiten wie der Perspektivenübernahme bleibt, auch dann nicht, wenn die meisten Schulen bei der Einführung des JüL den Schwerpunkt auf prosoziale Aspekte legen, wie Carle und Metzen beschreiben.⁸⁹⁴ An dieser Stelle gilt zu erinnern, was das Lernen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen ausmacht: In erster Linie die Abkehr vom gleichschrittigen Lernen und die Öffnung des Unterrichts für differenziertes Vorgehen in kooperativen Lernformen, die neben den Möglichkeiten der Wiederholung und Festigung des Lerninhalts vor allem soziale Lerngelegenheiten schaffen, in welchen ko-kooperative Interaktionsprozesse stattfinden, die gegenseitiges Verstehen und Akzeptanz erfordern, wobei gleichzeitig sozial-emotionale Kompetenzen gefordert sind und wodurch sich positive Effekte im gesamten Bereich des sozialen Lernens ergeben.

Auch wenn Studien zu prosozialen Aspekten des JüL etwas positiver ausfallen als die Studien zur Lerneffektivität, so liegt im Allgemeinen betrachtet die Signifikanz der Ergebnisse auch hier eher im unbestimmten Bereich, da sie sich oft auf die „wenn-dann-Prämisse“ beziehen. Vorneweg können die Ergebnisse zum sozialen Lernen im Kontext des JüL auf der Grundlage der Arbeit von Carle und Metzen folgendermaßen zusammengefasst werden: Wenn die Akzeptanz und die Offenheit für Heterogenität bei Eltern und dem gesamten Schulpersonal erreicht ist, wenn Pädagoginnen und Pädagogen angemessen qualifiziert sind und regelmäßige Unterstützung erhalten, wenn die Schulleitung den Entwicklungsprozess auf allen Ebenen: Schule, Unterricht, Personal, Schulgemeinde permanent vorantreibt, „so ist anzunehmen“, dass das JüL „eine gute Grundlage für soziales Lernen, für eine inklusive Schule und für die Gemeinschaftsschule“ bieten kann, jedoch ist es kein „Patentrezept“ und auch kein „besonders leichter Weg“, so Carle

⁸⁹³ Wagener, M.: Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischtem Unterricht. Wiesbaden 2014, S. 46.

⁸⁹⁴ Vgl. Carle, U. / Metzen, H.: Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2014, S. VI.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

und Metzen im Hinblick auf das soziale Lernen in Konzepten zum JüL.⁸⁹⁵ Auch die Ergebnisse der Untersuchungen von Kuhl et al. bestätigen, dass Studien „...bislang kaum vorteilige, aber auch keine nachteiligen Effekte der Jahrgangsmischung hinsichtlich der Kompetenzentwicklung sowie ausgewählter sozio-emotionaler Merkmale der Schülerinnen und Schüler nachweisen konnten.“⁸⁹⁶ Selbst das gegenseitige Helfen unter den Schülerinnen und Schülern, in das in Bezug auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen im Kontext des JüL so viel Hoffnung gesetzt wird, scheint nur bedingt zu funktionieren. So belegt Mattea Wagener auf der Grundlage der Beobachtungen von Birgit Mett und Hans Joachim Schmidt, dass in den beobachteten Unterrichtsstunden nur „eine relativ geringe“ Anzahl an gegenseitiger Hilfestellung stattfand. „Hilfe wird, wenn überhaupt, im Allgemeinen in Sekundenschnelle geleistet (und dürfte sich in vielen Fällen auf schlichtes Vorsagen oder einen kleinen Hinweis beschränken).“⁸⁹⁷ In ihren eigenen Untersuchungen zur Hilfestellungen der Schülerinnen und Schüler untereinander im Unterricht in jahrgangsgemischten Gruppen stellt Wagener fest, dass Schülerinnen und Schüler über ein breites Spektrum an Hilfestellungen verfügen und dass die Qualität und die Häufigkeit der Hilfeleistung vom methodisch-didaktischen Arrangement des Unterrichts abhängig sind,⁸⁹⁸ womit wir erneut an die oben beschriebene Problematik der herkömmlichen gleichschrittigen Unterrichtsweise gelangen. So schießt sich an dieser Stelle der Kreis im Hinblick auf die Chancen und Grenzen der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Kontext des JüL mit der oben aufgeführten Annahme von Carle und Metzen, dass, wenn sich die Lehrkräfte an die Grundsätze des JüL halten, auch eine Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen möglich ist. Diese Annahme soll im nächsten Abschnitt verdeutlicht werden, in dem es um die zusammenfassende reflektierende Betrachtung geht, anhand der in den vorherigen Kapiteln dieser Arbeit herausgearbeiteten Voraussetzungen für die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Grundschulunterricht.

⁸⁹⁵ Carle, U. / Metzen, H.: Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2014, S. VI.

⁸⁹⁶ Kuhl, P. et al.: Die Jahrgangsmischung auf dem Prüfstand. Effekte jahrgangsübergreifenden Lernens auf Kompetenzen und sozio-emotionales Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Becker, R. / Schulze, A. (Hrsg.): Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden 2013, S. 331-322.

⁸⁹⁷ Mett, B. / Schmidt, H. J. (2002) zitiert nach: Wagener, M.: Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden 2014, S. 46.

⁸⁹⁸ Vgl. Wagener, M.: Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden 2014, S. 148 ff, S. 255 ff.

8.4.4 Resümee

Ganz nüchtern könnte die resümierende Betrachtung des Gegenstands des JüL im Zusammenhang mit der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als einer grundlegenden sozial-emotionalen Kompetenz auf die Aussage reduziert werden, dass sich die Hoffnungen auf eine positive Bilanz in diesem Bereich nicht bestätigen. Dies belegen sowohl die oben aufgeführten empirischen Befunde als auch Ergebnisse auf der Grundlage von stichpunktartigen Unterrichtsbeobachtungen. Was testexperimentelle Untersuchungen und Meta-Meta-Analysen jedoch auch zeigen, ist, dass der Grund für die „unbestimmten“ Ergebnisse nicht allein am Konzept selbst liegt, sondern auch an der Art und Weise, wie das JüL in den Schulen umgesetzt und ausgestaltet wird. Deshalb soll abschließend, trotz der wenig optimistischen Befundlage, auf das Potenzial des JüL im Hinblick auf Fördermöglichkeiten der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eingegangen werden, die in erster Linie in Schaffung von Gelegenheiten zu suchen sind, die ko-koooperative Interaktionen unter den Schülerinnen und Schülern ermöglichen.

In Bezug auf den Schwerpunkt dieser Dissertation, die Anbahnung und Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens zu untersuchen, kann festgehalten werden, dass das Konzept des JüL ein besonderes Potenzial zu bieten scheint, das sich auf mehreren Ebenen entfalten kann: Auf der didaktischen Ebene in einer Verbindung mit der bereits in dieser Arbeit an mehreren Stellen beschriebenen Didaktik der vielperspektivischen Betrachtungsweise,⁸⁹⁹ auf der methodischen Ebene in einer Verbindung mit Unterrichtsarrangements, die ko-konstruktive Interaktionsprozesse ermöglichen,⁹⁰⁰ auf der Ebene der Schulentwicklung z. B. in einer Verbindung mit Fachcurricula⁹⁰¹ oder der Organisation des Tagesablaufs. So betrachtet, bietet das Konzept des JüL für die in dieser Arbeit angenommenen Bedingungen und Voraussetzungen zur Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als wesentliche sozial-emotionale Kompetenz eine gute Plattform für ihre Realisierung. Aus dieser Perspektive bietet das JüL doch einige Möglichkeiten, die soziale Dimension des Lernens in ihren vielfältigen Aspekten aufzunehmen, so dass die Förderung der Perspektivenübernahme im Unterricht immer wiederkehrend stattfinden kann. Denn wie in Abschnitt 8.1.3, am Beispiel der unspezifischen Trainings der sozialen Kompetenzen gezeigt, führen aus Zusammenhängen herausgerissene Fördermaßnahmen lediglich zu einem kurzfristigen, nicht jedoch zu einem anhaltenden Erfolg. Bereits an dieser Stelle wurde her-

⁸⁹⁹ Siehe Abschnitt 5.6.

⁹⁰⁰ Siehe Abschnitt 3.3.

⁹⁰¹ Siehe Abschnitt 8.2.3.

ausgearbeitet, dass, wenn es um eine nachhaltige Förderung sozialer Kompetenzen gehen soll, es von Vorteil ist, die Förderung spezifischer sozial-emotionaler Kompetenzen in Konzepte und Formen einzubetten, „die eine selbstverständliche und routinierte Verhaltensmodifikation von Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ohne in den ritualisierten Schulalltag einzugreifen,“ also in Konzepte, „die sich nahtlos in den Rahmen der Schulcurricula integrieren und sich den inhaltlichen Bestimmungen der unterschiedlichen Grundschulfächer anpassen lassen.“⁹⁰² Das JüL scheint in seinen Intentionen in vielerlei Hinsicht diese Voraussetzungen zu erfüllen.

Vergegenwärtigt man sich die in Abschnitt 5.7 vorgenommene Bestimmung der Perspektivenübernahme als Prinzip, bei dem es vor allem darum geht, andere bewusst und gezielt als Handlungssubjekte in ihrem subjektiven Handlungskontext, der sozio-kulturell, existenziell-erfahrungsbezogen, aber auch interessengeleitet bedingt sein kann, zu begreifen,⁹⁰³ so wird deutlich, dass die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in verschiedenen Settings des JüL ihren Platz hat, vor allem aber in der differenzierten Herangehensweise an den Lerngegenstand und im Ausbau der gegenseitigen Unterstützung. Jemandem zu helfen, bedeutet mit ihm in eine Interaktion zu treten, seine Bedürfnisse zu entschlüsseln und darauf angemessen zu reagieren, was jedoch nicht ohne der Übernahme der Perspektive des Anderen funktioniert. Auch Mattea Wagener identifiziert in ihrer Arbeit zum gegenseitigen Helfen im jahrgangsgemischtem Unterricht das Helfen als einen Akt mit vielfältigen Anforderungen auf der Beziehungs- und der sozio-kognitiven Ebene. Sie zeigt, wie auf das gegenseitige Helfen durch die Unterrichtsgestaltung Einfluss genommen werden kann, indem z. B. Aufgaben entsprechend konzipiert werden. Während solche Organisationsstrukturen der selbstständigen Arbeit, wie z. B. das stille Arbeiten am Wochenplan, die Hilfestellungen auf das Ausleihen von Material oder einen Hinweis, der zur Aufgabenlösung beiträgt, reduzieren, spielen sich Hilfeleistungen in offenen und kooperativen Unterrichtssettings auf der Ebene von Erklärungen und physischen Unterstützungen ab. Auch arbeitet sie deutlich heraus, dass Hilfestellungen und interpersonale Beziehungen eng miteinander verknüpft sind. So kann mit einer Hilfeleistung die Sympathie und das Interesse an der hilfeschuchenden Person oder auch ihre Ablehnung bekundet werden. Der Rollenwechsel Hilfesuchender vs. Hilfeleistender trägt zur Symmetrie der Beziehung bei, was für die Ausgestaltung ko-kooperativer Interaktionen von grundlegender Bedeutung ist.⁹⁰⁴ Im 3. Kapitel dieser Dissertation wurde die Bedeutung der Beziehungen unter den Grundschulkindern für ihre

⁹⁰² Abschnitt 8.1.3, S. 245

⁹⁰³ Vgl. Abschnitt 5.7.

⁹⁰⁴ Wagener, M.: Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischtem Unterricht. Wiesbaden 2014, S. 51 ff.

Sozialisation im Allgemeinen und für die Entwicklung sozialer Kompetenzen im Spezifischen deutlich. Dabei wurde vor dem Hintergrund der Erkenntnisse von Hanns Petillon, James Youniss, Lothar Krappmann und Hans Oswald gezeigt, dass die Grundschulphase als ein wichtiges Stadium für die Entwicklung von Kinderbeziehungen betrachtet wird, dass die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen darstellt und dass aber für das Zustandekommen von Freundschaftsbeziehungen häufige ko-konstruktive Interaktionen von Vorteil sind, die es ermöglichen, ohne den Einfluss von Autoritätspersonen selbstständig Probleme und Konflikte zu lösen. Als Schlussfolgerung daraus wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, im Schulalltag Freiräume zu schaffen, in welchen soziale Beziehungen initiiert werden können.⁹⁰⁵ Das Unterstützen von Hilfeleistungen durch entsprechende Aufgaben- und Unterrichtsarrangements, in welchen sich die Schülerinnen und Schüler sowohl als Hilfesuchende als auch als Hilfebietende erfahren können und in welchen sie als gleichberechtigte Partner in einer wechselseitigen Auseinandersetzung zu einer gemeinsamen Lösung kommen, entspricht einer Interaktion, die Schülerinnen und Schüler dazu herausfordert, miteinander zu agieren, die Sichtweise und die Lage des Gegenübers zu ermitteln und zu verstehen, um das eigene Handeln entsprechend auszurichten. Den Rahmen für die konzeptionelle Verankerung solcher methodisch-didaktischer Vorgehensweisen ist in den schulinternen Curricula zu suchen, die, wie in Abschnitt 8.2.3 dargelegt, den Schulen einen großen Freiraum in Bezug auf die Festlegung und Verknüpfung von Inhalten und Methoden gewähren. Auch das didaktische Prinzip der mehrperspektivischen Betrachtungsweise hat im JüL seinen Platz. Die in den jahrgangsgemischten Klassen vorhandene Verschiedenheit steht an sich schon für einen Perspektivenreichtum, den es durch didaktische Zugriffe in allen Fächern der Grundschule offen zu legen gilt. In diesem Sinne kann das Prinzip der Mehrperspektivität als Fundament des JüL betrachtet werden, auf dem alle methodisch-didaktischen und schulorganisatorischen Bemühungen fußen. Denn die heterogene Lernausgangslage ist dazu prädestiniert, auf den Lerngegenstand, auf eine aktuelle Begebenheit oder einen Konflikt aus unterschiedlichen Perspektiven einzugehen und sich der Förderung der Perspektivenübernahme über die Etablierung der mehrperspektivischen Betrachtungsweise anzunähern. Wie dies in den einzelnen Fächern zu bewerkstelligen ist, haben Ludwig Duncker u.a. in ihrem Band „Perspektivenvielfalt im Unterricht“ mehrfach gezeigt.⁹⁰⁶ Exemplarische Ausschnitte, abgestimmt auf die Fächer der Grundschule, wurden im Abschnitt 5.6 vorgestellt.

⁹⁰⁵ Vgl. Kapitel 3.

⁹⁰⁶ Duncker, L. u.a. (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005.

Abschließend lässt sich nun feststellen, dass das JüL als Konzept beschrieben werden kann, das auf das selbstständige kooperative Lernen mit anderen ausgelegt ist. Und immer, wenn es darum geht, gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern an einer Aufgabe zu arbeiten und zu lernen, kommt es sehr auf die methodisch-didaktische Ausgestaltung der Aufgabe selbst an. Durch das ausschließlich individuelle Abarbeiten von im Wochenplan aufgelisteten Aufgaben in Form von Arbeitsblättern werden den Schülerinnen und Schülern weder gemeinsame Erfahrungen in ko-konstruktiven Interaktionen ermöglicht noch der Blick für den Perspektivenreichtum dieser Welt geöffnet, was jedoch zu den Basisvoraussetzungen im Hinblick auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen zählt. Selbstverständlich haben auch Wochenplan und andere Formen der Stillarbeit ihre Berechtigung im JüL, vor allem dann, wenn es z. B. um das gezielte individuelle Üben oder Wiederholen von grundlegenden Lerninhalten geht. Kommt es jedoch auf den Erwerb sozialer Kompetenzen an, so braucht es offene Arbeitsformen, die das gemeinsame Arbeiten an einer Aufgabe und so einen natürlichen Interaktionsraum zum Kooperieren und Aushandeln schaffen und die einen sukzessiven Ausbau von Helfersystemen ermöglichen. So wäre ausblickend zu untersuchen, woran es genau liegt, dass Lehrerinnen und Lehrer nach wie vor zu der herkömmlichen Unterrichtsweise zurückgreifen, trotz ihrer Überzeugung, dass das JüL günstige Voraussetzungen für die allgemeine Lernentwicklung und das soziale Lernen der Kinder insbesondere schafft.⁹⁰⁷ Bereits an einer anderen Stelle in dieser Arbeit, im Kontext der Darstellung der unzureichenden Wirkungszusammenhänge von Unterrichtskonzepten, deren zentrales Element das didaktische Prinzip der Individualisierung ist,⁹⁰⁸ wurde angenommen, dass der Grund für die sich so hartnäckig haltende herkömmliche Unterrichtspraxis weder am Mangel an subjekt- und prozessorientierten Konzepten noch an ihrer Qualität liegt, sondern an der Standardisierung schulischer Prozesse und Lerninhalte, die sich in der Grundschule in Zensuren, in Zeugnissen, in der punktuellen Selektion zum Ende des vierten Schuljahrs, in den festgeschriebenen Kompetenzen in Form von Bildungsstandards etc. äußern. Kann diese Vermutung auch in Bezug auf das Konzept des JüL angenommen werden? Gibt es auch andere Zusammenhänge, die das Abwenden von einer geschlossenen, vergleichenden, gleichschrittigen Vorgehensweise im Unterricht erschweren? Was genau braucht es, damit Lehrkräfte den Schritt hin zum differenzierten prozessorientierten Lehren und Lernen dauerhaft und nachhaltig gehen? Mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen zum JüL müssen diese Fragen im Kontext dieser Dissertation offen bleiben.

⁹⁰⁷ Vgl. Geiling, U. / Thiel, M.: Wie bewerten Lehrerinnen und Lehrer das Lernen in Jahrgangsgemischten Gruppen? In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzl, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 300 ff. Siehe auch: Wagener, M.: Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden 2014, S. 191 ff.

⁹⁰⁸ Siehe Abschnitt 1.4.

8.5 Perspektivenübernahme und digitales Lernen

Dieser Abschnitt entsteht auf dem Höhepunkt der Corona-Pandemie, die das gesamte gesellschaftliche Leben, so wie wir es gewohnt waren, lahm gelegt hat. Plötzlich wurde die Kommunikation zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern und Eltern auf eine absolut neue Plattform gestellt: Der Unterricht wurde von gestern auf heute in den digitalen Klassenraum, in den man sich von zu Hause aus einloggen kann, verlegt. Lehrerinnen und Lehrer versorgen ihre Schüler mit Arbeitsaufträgen auf digitalen Wegen. Die Verlage stellen aus Solidarität kostenlos digitale Lehrbücher zur Verfügung, Softwareentwickler kostenlose Lern-Apps und Fernsehsender kostenlose Lernfilme, um so das digitale „Hoomschooling“ zu unterstützen. Selbst die so strengen Datenschutzbestimmungen wurden gelockert und die noch gestern scharf kritisierten Schul-Clouds sind heute legitimiert und erfreuen sich großer Beliebtheit, da sie mit nur geringem Aufwand einen ortsunabhängigen Zugang zu Lehr- und Lernmaterialien ermöglichen. Bereits vor der Corona-Pandemie sind wir alle in unserem Alltag kaum noch ohne digitale Medien und Technologien ausgekommen. Und in der jetzigen Situation scheint sich das gesamte gesellschaftliche Leben in den digitalen Raum zurückgezogen zu haben. Auch bildungspolitisch wird die Relevanz von digitalen Medien anerkannt und befürwortet. Vielmehr noch, Medienkompetenz wird seitens der Bildungspolitik gefordert und gefördert. Im Moment scheinen digitale Medien und Schulalltag miteinander verschmolzen zu sein. Und dass in diesem Bereich der Schulentwicklung innovative Veränderungen bevorstehen, deren Auswirkungen sich auf die gesamte Lern- und Bildungskultur erstrecken, ist zu erwarten. Neben Lesen, Schreiben und Rechnen wird die digitale Kompetenz mittlerweile als vierte Kulturtechnik betrachtet. Denn es gilt als unbestritten, dass der kompetente und gleichzeitig kritische Umgang mit digitalen Medien eine unabdingbare Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe darstellt. Dies bedeutet nicht, dass Lesen, Schreiben und Rechnen an Wichtigkeit und Relevanz verloren haben, vielmehr geht es in der Schule von heute darum, die „neue“ Kulturtechnik auf die gleiche Stufe mit den „alten“ Kulturtechniken zu stellen, um die Schülerinnen und Schüler so angemessen für eine digitalisierte Welt vorzubereiten. So wie Lesen, Schreiben und Rechnen im Zusammenhang mit bestimmten Inhalten vermittelt werden, so gilt es auch die Vermittlung von Medienkompetenzen, wie z. B. die Wissenserschließung, Meinungsbildung, Kommunikation etc. in den Bildungskanon aufzunehmen und im Kontext passender Inhalte zu vermitteln. Schule als Bildungsinstitution, aber auch als öffentliche und gesellschaftliche Instanz hat die Aufgabe, sich den gesellschaftlichen Entwicklungen der Digitalisierung zu stellen, typische Tendenzen aufzunehmen, sich entsprechend auszurichten, oder, wenn notwendig, auch dagegen zu steuern, um so die heranwachsende Generation fit für die Zukunft zu machen. Vor diesem Hintergrund können solche bildungspolitischen

Reformen wie z. B. der Digitalpakt, dessen primäres Ziel die Vermittlung von Medienkompetenzen im schulischen Unterricht ist, als Antwort auf die Tendenzen der gesellschaftlichen Digitalisierung betrachtet werden. Dass dies ein wichtiger und notwendiger Schritt ist, der seitens der Bildungspolitik jedoch schon viel früher hätte gegangen sein sollen, ist in Anbetracht der „Corona-Situation“ unumstritten. Denn wenn in den Bereichen der Wirtschaft bereits von einer „4.0 Industrie“ die Rede ist, in der es um eine umfassende Umrüstung hin zur digitalisierten industriellen Produktion geht, steigt man in der Schule mit der „Medienbildung 2.0“ ein, in der es um einen Umstieg vom „passiven Informations- zum aktiven Mitmachmedium“⁹⁰⁹ geht. Und da bei Weitem nicht alle Schulen selbst für diesen Schritt ausgestattet sind, ist zu erwarten, dass Schulen noch weiter von der gesellschaftlichen digitalen Entwicklung abgehängt werden.

Bei aller Wichtigkeit und bei allen Vorteilen der digitalen Medien darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht nicht zwangsläufig zu mehr Bildungsqualität führt. Auch gibt die Tendenz der vermehrten Nutzung digitaler Medien durch Heranwachsende, die im klassischen Sinne am Eigengerät, von anderen abgeschottet, zu Hause und nun auch noch auf die gleiche Weise im Unterricht stattfindet, Anlass zu vermuten, dass sich diese Umstände hemmend auf den Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen auswirken. Bezieht man diese Annahme auf die in dieser Dissertation im Fokus stehende Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die ihre Anbahnung und Weiterentwicklung in ko-konstruktiven Interaktionssituationen erfährt, so treten auf den ersten Blick Diskrepanzen in den Vordergrund, die sich im Widerspruch zwischen einem isolierten Arbeiten am Computer und einer sozialen Interaktion unter Gleichaltrigen zuspitzen und welche die Vermutung in Bezug auf den zunehmenden Verlust sozialer Kompetenzen zu bestätigen scheinen. Vorgreifend kann in dieser Hinsicht jedoch Entwarnung gegeben werden. Denn wie die Ausführungen weiter unten bestätigen werden, kann es durch eine sinnvolle, konzeptionell verankerte und methodisch-didaktisch begründete Einbindung von digitalen Medien in unterschiedliche Unterrichtsszenarien durchaus gelingen, sowohl fach- als auch Sozialkompetenzen zu vermitteln. Interessant ist, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme dabei eine Doppelrolle spielt – sie wird im Kontext der Vermittlung von sozialen Kompetenzen vorausgesetzt und gleichzeitig trainiert. Vielmehr noch: So widersprüchlich es auch klingen mag, aber der Weg zur kindgerechten Schule von heute, in der das Miteinander und die gemeinsamen Erfahrungen wieder an Wert gewinnen, führt über die Digitalisierung.

⁹⁰⁹ Mitzlaff, H.: Geleitwort. Digitale Medien 2.0 – Grundschulpädagogik 6.0 – Kinder 2016. In: Peschel, M. / Irion, T.: Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt am Main 2016.

Um diese Hypothese zu untermauern, ist es im Folgenden erforderlich, einen Überblick über die Mediennutzung von Grundschulkindern zu geben. Da die Ausbreitung von Medien seit den 1970er Jahren Wissenschaftler unterschiedlicher Richtungen beschäftigt, wie z. B. die unterschiedlichen Zweige der Erziehungswissenschaft, der Psychologie, der Soziologie ect., liegt mittlerweile eine Vielzahl von Befunden zur Nutzung digitaler Medien durch Kinder und Jugendliche vor, die Auskunft darüber geben, wie sich die Lebenswelt der Kinder, ihre kognitive und soziale Entwicklung, ihre Beziehungen zu anderen Kindern, also ihre Sozialisation im Kontext der verstärkten Nutzung digitaler Medien verändert haben. Auf der Grundlage dieser Befunde und vor dem Hintergrund aktueller Anforderungen der Schule in Bezug auf die Vermittlung von Medienkompetenzen sollen nun im Folgenden die Grenzen und Möglichkeiten des digitalen Lernens im Hinblick auf die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens in der Schule herausgearbeitet und betrachtet werden. Die dafür oben identifizierten Voraussetzungen der Etablierung der Didaktik der vielperspektivischen Betrachtungsweise und der Prozesse ko-konstruktiver Interaktionen sollen dabei leitend sein.

8.5.1 Medienbildung in der Grundschule – Überblick

Auch wenn das Thema Medienbildung in der Schule im Kontext des Digitalpakts und des coronabedingten Distanzunterrichts aktueller denn je ist, hat es in der Schulpädagogik eine lange Tradition. Medien waren je nach Ausbreitung und Entwicklung schon immer pädagogischer Diskussionsgegenstand. So ist es heute im Zusammenhang mit der Debatte und die Vermittlung digitaler Kompetenzen kaum vorstellbar, dass auch die Medien der Schrift, des Buchdrucks, Radio und Film zum jeweils anderen Zeitpunkt im Hinblick auf ihre Gefahren für die nächste Generation kontrovers diskutiert wurden: In der Antike thematisiert Platon durch eine Erzählung vom König von Theuth die „Unangemessenheit“ der Schrift für die Erinnerungsfähigkeit der Menschen, „...denn diese Erfindung wird in den Seelen derer, die sie erlernen, Vergesslichkeit bewirken, weil sie ihr Gedächtnis nicht mehr üben; denn im Vertrauen auf Geschriebenes lassen sie sich von außen erinnern durch fremde Zeichen, nicht von innen heraus durch sich selbst,“ so Thamus zu Theuth.⁹¹⁰ „Schreibmönche“ warnen im scholastischen Mittelalter vor der schwindenden Sorgfalt bei Büchergestaltungen durch den Buchdruck, zu Beginn des 20. Jahrhunderts stehen auf dem Prüfstein der Öffentlichkeit die sich ausbreitenden „Groschenhefte“ und der Film mit der Entstehung von Kinos. Vor allem Lehrer und Kirchenvertreter warnten

⁹¹⁰ Aus Platon Phaidros. Übersetzung und Kommentar von Ernst Heitsch. Platon Werke III, 4. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1993, S. 60-65.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

vor der „Schund- und Schmutzliteratur“ und den Gefahren, die von den Filmen ausgehen, wie z. B. einer „geistigen Überforderung“ oder einer „Persönlichkeitsverformung“ von Kindern.⁹¹¹ Ähnliche Vorgänge lassen sich auch auf „neue Medien“ übertragen. Während die Befürworter der neuen Medien sofort die Vorteile erkennen, warnen die Gegner, Hartmut Mitzlaff nennt sie „Bewahrungspädagogen“, vor dem „Untergang der Lernkultur“ oder gar des „gesamten Abendlandes“.⁹¹² Auch ist von der „Medienverwahrlosung“ und von „Verrohungstendenzen“ die Rede.⁹¹³ Wie jedoch die Schrift, der Buchdruck, der Film etc., so war auch die Ausbreitung und Nutzung der neuen Medien nicht aufzuhalten. Der Begriff „neue Medien“ wurde in den 1970er Jahren geprägt, nachdem die ersten „Heimcomputer“ auf den Markt kamen. Er bezieht sich neben dem PC auf alle mikroelektronischen und digitalen Geräte. Da es inzwischen fast keine analogen „neuen Medien“ mehr gibt, werden in der wissenschaftlichen Literatur die Begriffe „neue Medien“ und „digitale Medien“ synonym verwendet, so wie auch in dieser Arbeit. Bereits zu Beginn der 1980er Jahre finden auch erste Versuche der Computernutzung in der Grundschule statt,⁹¹⁴ jedoch noch sehr verhalten und mit viel Gegenwind seitens der „Bewahrungspädagogen“ und politischen Fraktionen, welchen die Betonung des Gefahrenpotenzials der neuen Medien in die enge Finanzlage passte. Durch eine Regelung der Bund-Länder-Kommission im Jahr 1985 wurde „...die Grundschule zumindest vorerst von einer systematischen Einführung in die informationstechnische Bildung ausgenommen...“⁹¹⁵

Die noch in den 1980er Jahren mahnenden und warnenden Dispute der Pädagogen im Hinblick auf den Computereinsatz in der Grundschule kehren sich schon in den 1990er Jahren zu einem breiten Konsens um, dass der Computereinsatz auch in der Grundschule nicht bekämpft, sondern vorangetrieben werden sollte. So ist im Vorwort des Bandes „Grundschule und neue Medien“ vom Grundschulverband aus dem Jahr 1998 zu lesen:

„Heute sind wir an einem Punkt, an dem die Entscheidung gefallen ist. Die neuen Medien gehören jetzt und auch in Zukunft zum Lebensalltag. Es besteht kein Grund, sie vor der

⁹¹¹ Vgl. Süß, D. / Lampert, C. / Trültzsch, C. W.: Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden 2018, S. 49.

⁹¹² Vgl. Mitzlaff, H. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): In ders.: Grundschule und neue Medien. Frankfurt am Main 1998, S. 10.

⁹¹³ Vgl. Süß, D. / Lampert, C. / Trültzsch, C. W.: Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden 2018, S. 20.

⁹¹⁴ Z. B. wurden Versuche zum Programmieren in der Grundschule mit dem LOGO-Ansatz von Seymour Papert unternommen, mit welchen die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe auf eine spielerische Art und Weise an den Umgang mit dem Computer herangeführt werden sollten. Vgl.: Schäffer, K.: Computereinsatz in der Grundschule – gestern und heute im Vergleich. In: Peschel, M. / Irion, T.: Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt am Main 2016, S. 193.

⁹¹⁵ BLK 1985. Zitiert nach: Schäffer, K.: Computereinsatz in der Grundschule – gestern und heute im Vergleich. In: Peschel, M. / Irion, T.: Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt am Main 2016, S. 194.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

Schultür zu lassen; im Gegenteil, ihre Produktive Nutzung muss erprobt und erlernt werden, auch in der Grundschule.“⁹¹⁶

Trotz der vielen positiven internationalen Beispiele zum Computereinsatz in den Grundschulen bleibt die deutsche Bildungspolitik, vor dem Hintergrund der bevorstehenden Ausgaben für den Ausbau der Infrastruktur und den leeren öffentlichen Kassen, zunächst auf der Seite der Kritiker der medialisierten Grundschule. Erst Ende der 1990er Jahre vollzieht sich auch in der Bildungspolitik ein Paradigmenwechsel und man beginnt die positiven Seiten des Computereinsatzes in der Grundschule anzuerkennen.⁹¹⁷ In den ersten Jahren nach der Jahrtausendwende wird man dann in Bezug auf die Vermittlung von Medienkompetenzen sehr konkret. So ist im Kerncurriculum Hessen für die Primarstufe, das im Jahr 2011 offiziell eingeführt wird und das Kompetenzbeschreibungen in Form von Bildungsstandards enthält, die Vermittlung der Medienkompetenzen, als überfachliche Lernkompetenz verankert.

„Zur Lern- und Arbeitskompetenz gehört in diesem Zusammenhang unverzichtbar die Dimension der Medienkompetenz. Der Einsatz unterschiedlicher Medien und elementarer technischer Anwendungen, der Einsatz von Medien zur Information und Präsentation sowie eine kritische Mediennutzung schaffen die Voraussetzung, um in der heutigen Informations- und Mediengesellschaft kompetent und verantwortungsvoll zu handeln.“⁹¹⁸

Und schon ab dem Jahr 2012 wird die Thematik in der Bildungspolitik mit neuen Erwartungen behandelt. Ab diesem Zeitpunkt tragen die Anforderungen an die Schulen in Bezug auf die Vermittlung von Medienkompetenzen keinen freiwilligen Charakter mehr, sondern einen verpflichtenden. Mit dem Beschluss der KMK zur Medienbildung in der Schule vom 08.03.2012 wird gefordert, dass die Schulen „...eine ganzheitliche, vernetzte Strategie zur nachhaltigen Förderung der Medienbildung in der Schule“ entwickeln, die in einem Medienbildungskonzept verankert ist, das an die „konkreten pädagogischen, organisatorischen, technischen und personellen Rahmenbedingungen der einzelnen Schule und ihres Umfeldes sowie an die vorhandenen Arbeits- und Nutzungsbedürfnisse angepasst werden.“ Die Schulträger werden vor diesem Hintergrund aufgefordert, die Ausstattung, Vernetzung und Wartung der IT-Infrastruktur sicherzustellen.⁹¹⁹

Auch wenn zu diesem Zeitpunkt bereits eine Vielzahl an Grundschulen den Einsatz von Computern im Unterricht erprobt und damit gute Erfolge erzielt, so bleibt es für die meisten Grundschulen zunächst beim experimentellen Einsatz im Rahmen von Projekten, für einige jedoch bis heute noch eine unerreichbare Zukunftsvision. Dies dokumentieren z.

⁹¹⁶ Mitzlaff, H. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Vorwort. Grundschule und neue Medien. Frankfurt am Main 1998, S. 8.

⁹¹⁷ Vgl. Mitzlaff, H. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): In ders.: Grundschule und neue Medien. Frankfurt am Main 1998, S. 10.

⁹¹⁸ https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_deutsch_prst_2011.pdf / Hier S. 8 / Zugriff am 05.04.2020.

⁹¹⁹ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf / Hier S. 6 ff / Zugriff am 01.04.2020.

B. zwei Bände des Grundschulverbandes zu dem Thema Computereinsatz in den Grundschulen. Der erste Band mit dem Titel „Grundschule und neue Medien“ erschien im Jahr 1998 und leistete auf dem Gebiet der Medienbildung in der Grundschule Pionierarbeit.⁹²⁰ Hier wurde die Computernutzung im Grundschulunterricht nun nicht mehr hinterfragt, sondern auf der pädagogischen und fachdidaktischen Ebene vorangetrieben. Der zweite Band mit dem Titel „Neue Medien in der Grundschule 2.0“, der 20 Jahre später im Jahr 2016 erscheint,⁹²¹ setzt an den pädagogischen Intentionen des ersten Bandes an und versucht, die neuen technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen mitaufzunehmen. Vergleicht man die inhaltliche Richtung der zwei Ausgaben, so muss jedoch festgestellt werden, dass im Allgemeinen der Fortschritt im Hinblick auf den Medieneinsatz in den letzten 20 Jahren zwar beachtlich ist, im Vergleich zum rasanten Tempo des allgemeinen technologischen Fortschritts jedoch nur als mäßig bezeichnet werden kann. Auch wenn die Frage nach dem „Ob“ des Medieneinsatzes in der Grundschule längst vom Tisch zu sein scheint, so beschäftigen sich Grundschulpädagogen nach wie vor mit der Frage nach dem „Wie“ des Einsatzes digitaler Medien in der Grundschule, jedoch vor dem Hintergrund neuer technologischer Entwicklungen und einer neuen Selbstverständlichkeit im Hinblick auf die Erfahrungen der Grundschülerinnen und Grundschüler mit diversen digitalen Medien und auch vor dem Hintergrund der neuen Gefahren, die daraus hervorgehen.⁹²² So lag der fachdidaktische Schwerpunkt des ersten Bandes auf der Integration in den Unterricht des klassischen Desktop-PC durch die Nutzung von Schreib- oder Übungsprogrammen sowie durch Internetnutzung. Dabei wurde schon damals die Notwendigkeit einer entsprechenden Ausstattung betont, jedoch auf einem sehr niedrigen, heute nicht mehr akzeptablen Niveau. So heißt es im Kontext von Ausstattungsempfehlungen in Bezug auf das Internet:

„6- bis 11jährige werden erst allmählich und zögernd als zukünftige Informationskonsumenten des Internet entdeckt. Die Investitionen sind noch sehr hoch, um adäquate und vor allem interaktive Angebote, die über die Abrufmöglichkeit des aktuellen Kinderprogramms hinausgehen. Vor diesem Hintergrund bleibt zu prüfen, ob sich eine Vernetzung der Rechner inklusive des dazugehörigen Servers für die Internetnutzung innerhalb der Grundschule lohnt oder ob es aus finanziellen Gründen nicht sinnvoller ist, z. B. im Rahmen von Projektunterricht Exkursionen zu anderen Bildungsträgern durchzuführen. [...] Einen Kompromiss stellt sicherlich die Möglichkeit dar, wenigstens einen Arbeitsplatz innerhalb einer Schule mit einem Internetzugang zu versehen...“⁹²³

Im zweiten Band werden vor dem Hintergrund neuerer medientechnischer Errungenschaften neue Möglichkeiten und Konzepte vorgestellt, die jedoch nach wie vor aufgrund

⁹²⁰ Vgl. Mitzlaff, H. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Grundschule und neue Medien. Frankfurt am Main 1998.

⁹²¹ Siehe dazu: Peschel, M. / Irion, T.: Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt am Main 2016.

⁹²² Siehe dazu: Eichenberg, C. / Auersperg, F.: Chancen und Risiken digitaler Medien für Kinder und Jugendliche. Ein Ratgeber für Eltern und Pädagogen. Göttingen 2018, S. 77 ff.

⁹²³ Goden, M.: Computer in der Grundschule. Ausstattungsempfehlungen aus technischer, ergonomischer und ökonomischer Sicht. In: Mitzlaff, H. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Grundschule und neue Medien. Frankfurt am Main 1998, S. 269.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

der schlechten oder fehlenden digitalen Infrastruktur, Hardware oder Software nur in wenigen Grundschulen umsetzbar sind. Was aus dem zweiten Band auch ersichtlich ist, dass zumindest in Bezug auf die Ausstattung mit Endgeräten in den Grundschulen deutliche Fortschritte festzustellen sind. Birgit Eickelmann belegt, dass sich der Umfang der Ausstattung der Grundschulen mit Computern zwischen 2001 und 2011 mehr als verdoppelt hat, Tendenz steigend. Allerdings weist sie auch darauf hin, dass allein die Ausstattung mit stationären Computern für den Einsatz digitaler Medien im Schulalltag und die Vermittlung von Medienkompetenzen nicht ausreichend ist.⁹²⁴ Die Gewährleistung einer Funktionstüchtigkeit der Geräte durch den IT-Support und die nicht ausreichend vorhandene digitale Infrastruktur, sind unabdingbare Voraussetzungen dafür. Die hauptsächlich in Computerecken oder Computerräumen platzierten Geräte, die häufig von wirtschaftlichen Unternehmen ausrangiert und den Schulen übergeben wurden, sind oft veraltet und immer noch nicht überall selbstverständlich an das Internet angebunden.⁹²⁵ Auch verlangt die sich inzwischen etablierte Nutzung von Notebooks oder Tablets, die das Raumproblem lösen, das durch die Anschaffung von Desktop-PC für jeden Schüler entsteht, keine Verkabelungen mehr, sondern die Verfügbarkeit von schnellem WLAN und Bluetooth-Verbindungen. Veraltete Endgeräte, schlechtes oder gar kein WLAN, nicht kompatible Software, nicht ausreichende Wartung der gesamten Infrastruktur, fehlende Fortbildungen für Lehrkräfte etc. führen dazu, dass die Vermittlung von Medienkompetenzen in den deutschen Grundschulen zum gegenwärtigen Zeitpunkt sehr ungleichmäßig vonstatten geht. Schulen in einer WLAN-günstigen-Lage, mit einem finanziell gut dastehenden Schulträger, mit medienaffinen Lehrkräften, für die auch der Einsatz privater Geräte im Unterricht selbstverständlich ist, sind anderen Grundschulen mit einer weniger günstigen Ausgangslage im Bereich der Medienbildung weit voraus. Dass diese Voraussetzungen für eine selbstverständliche Vermittlung von Medienkompetenzen in grundschulpädagogischen Kontexten nicht genügen, ist inzwischen allen an der Bildung von Schülerinnen und Schülern Beteiligten klar, woraufhin der Bund und die Länder mit dem „Digitalpakt“ reagieren.

Mit dem Digitalpakt haben Bund und Länder gemeinsam die Absicht erklärt, eine bessere Ausstattung der allgemeinbildenden Schulen mit digitaler Technik zu unterstützen. Finanziert wird das Vorhaben aus dem Digitalinfrastrukturfonds, der vom Bund mit einer Summe von fünf Milliarden Euro eingerichtet wurde. Da Bildungspolitik Ländersache ist,

⁹²⁴ Vgl. Eickelmann, B.: Eine Bilanz zur Integration digitaler Medien an Grundschulen in Deutschland aus international vergleichender Perspektive. In: Peschel, M. / Irion, T.: Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt am Main 2016, S. 80-81.

⁹²⁵ Vgl. Schäffer, K.: Computereinsatz in der Grundschule gestern und heute im Vergleich. In: Peschel, M. / Irion, T.: Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt am Main 2016, S. 197.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

war für die Umsetzung des Digitalpakts eine Grundgesetzänderung notwendig. So einigte sich das Parlament am 29.11.2018 darauf, dass „der Bund den Ländern zur Sicherstellung der Qualität und der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens Finanzhilfen für gesamtstaatlich bedeutsame Investitionen sowie mit diesen verbundene besondere unmittelbare Kosten der Länder und Gemeinden (Gemeindeverbände) im Bereich der kommunalen Bildungsinfrastruktur gewähren [kann]“.⁹²⁶ Auf der Grundlage dieser Gesetzesänderung wird der Digitalpakt, mit dem das Ziel verfolgt wird, dass „...bis 2021 [...] alle Schülerinnen und Schüler zu jeder Zeit, wenn es pädagogisch sinnvoll erscheint, eine digitale Lernumgebung nutzen und Zugang zum Internet haben,“ am 20.02.2019 beschlossen.⁹²⁷ Dass für die Unterstützung der Schulen beim Ausbau digitaler Infrastrukturen Gesetzesänderungen vorgenommen werden, zeugt von der Brisanz der Thematik der Medienbildung und öffnet einen Blick in die Zukunft der Grundschulen, in der die Vermittlung von Medienkompetenzen zum zentralen Schwerpunkt werden könnte. Wenn einige Grundschulen bereits heute unter den skizzierten widrigen Bedingungen digitale Medien erfolgreich als selbstverständliches Arbeitsinstrument in den vielfältigsten Unterrichtsszenarien einsetzen,⁹²⁸ so ist unter besseren Voraussetzungen abzusehen, dass eine flächendeckende Digitalisierung auch in allen Grundschulen zu erwarten ist. Bilder aus chinesischen Schulen aus dem Jahr 2011, in welchen Kinder mit einem Tablett ausgestattet in einem lichtgedämmten Klassenraum, dessen Wände mit mehreren digitalen Tafeln versehen sind, sitzen und individuell lernen,⁹²⁹ sind nun auch in einigen gut ausgestatteten deutschen Grundschulen zu sehen. Elemente des einst revolutionären Schulkonzepts der „German International School of Silicon Valley“, wie z. B. Programmieren, Datenanalyse, digitale Produktion⁹³⁰ finden sich nun auch auf dem Lehrplan einiger weniger innovativer staatlicher Schulen Deutschlands.⁹³¹ Da solche Bilder bereits heute keine Fiktion mehr sind, lässt unter der Berücksichtigung der oben skizzierten politischen Anstrengungen erwarten, dass sie schon bald zum Alltag jeder Grundschule

⁹²⁶ Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 104b, 104c, 104d, 125c, 143e). In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2019 Teil I Nr. 11, ausgegeben am 03.04.2019, S. 404.

⁹²⁷ Presseerklärung von KMK und BMBF vom 09.11.2018. Zitiert nach Bartnitzky, H.: Auf dem Weg zur kindgerechten Grundschule. 50 Jahre Grundschulreform. 50 Jahre Grundschulschulverband. Frankfurt am Main 2019, S. 830.

⁹²⁸ Beispiele dafür entnehme aus: Peschel, M. / Irion, T.: Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt am Main 2016. Hier finden sich Beiträge unterschiedlicher Autoren zu erprobten und im Schulalltag geläufigen Nutzungsbeispielen von diversen Medien in den jeweils unterschiedlichen Grundschulfächern.

⁹²⁹ Das beschriebene Bild findet sich als Fotografie von Jorg Ramseger aus dem Jahr 2011 in seinem Beitrag: Grundschule 2030: Was bleiben wird und was sich ändern könnte. Eine Reise in die Zukunft. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes. Heft 149, S. 8.

⁹³⁰ Vgl. Fugmann, M.: Schule auf dem Weg in die Digitalisierung – ein Praxisbericht der Deutschen Schule im Silicon Valley“. In: Burow, O.-A.: Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. In: Burow, O.-A. / Gallenkampf, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 151 ff.

⁹³¹ Siehe dazu: <https://deutsches-schulportal.de/schlagwoerter/digitalisierung/?seite=5> / Zugriff am 2.4.2020 / Hier finden sich Beiträge zu einzelnen Schulen, die laufend ergänzt und aktualisiert werden. Konkrete Beispiele werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

gehören werden und dies nicht nur vor dem Hintergrund pädagogischer Bemühungen. Nach Olaf-Axel Burow zählt Digitalisierung zu einem der sieben Trends, die die Schule revolutionieren werden.

„Wir erleben zurzeit die Anfänge eines sich beschleunigten Prozesses der Einflussnahme auf Erziehung und Bildung durch global agierende Superkonzerne, die Unterricht als Geschäftsfeld entdecken und dabei sind, unser Bild von Schule und Unterricht radikal zu verändern. Mobiles Lernen, die zeit-, orts-, und institutionenunabhängige Möglichkeit, interaktiv organisierte Lehr-/ Lernplattformen zu nutzen, ist dabei, das Monopol öffentlicher Bildungseinrichtungen mittelfristig zu unterlaufen – auch deswegen, weil digitale bzw. virtuelle Welten immer stärker das Leben und Handeln von Kindern und Jugendlichen beeinflussen...“⁹³²

Dass diese Zukunftsvision bereits Realität ist, ja plötzlich Realität geworden ist, wird aktuell in Zeiten der Corona-Pandemie, in der alle Schulen auf eine unbestimmte Zeit geschlossen sind, erlebt. Dass diese Erfahrungen mit digitalem Unterrichten eine große Auswirkung auf das Unterrichten nach der Corona-Krise haben werden, ist zu erwarten, so dass die von Olaf-Axel Burow festgehaltene Zukunftsprognose, „...dass die Schule sich schon bald radikal wandeln wird, und zwar auf eine andere Weise, als es sich die meisten von uns vorstellen,“ nun eingetreten zu sein scheint. „Es werden weniger die Pädagogen sein, die uns zum grundlegenden Change zwingen, sondern die Verhältnisse“, heißt es bei ihm weiter.⁹³³ Die Verhältnisse der Corona-Pandemie haben der Digitalisierung der Schulen einen immensen Schub verliehen und der Bildungspolitik die Notwendigkeit weiterer Investition in diesen Bildungsbereich sehr anschaulich vor Augen geführt.

Wie aber wird sich das digitale Lernen oder insgesamt der vermehrte Umgang mit digitalen Medien in der Schule und in der Freizeit auf den Erwerb sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern auswirken? Wo liegen Potenziale des digitalen Lernens im Hinblick auf die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme? Gibt es überhaupt welche? Um diesen Fragen nachzugehen sollen im Folgenden aktuelle empirische Befunde zur Nutzung von Medien durch Grundschul Kinder im häuslichen Bereich vorgestellt und ein Blick auf die Schulen geworfen werden, die bereits heute mit sehr ausgereiften Medienkonzepten arbeiten. Die Betrachtung der Art und Weise, wie das Lehren und Lernen an diesen Schulen ausgestaltet ist, gibt Auskunft darüber, in welchen Settings der Mediennutzung das Stattfinden von Freundschaftsbeziehungen, die als günstige Bedingung ko-konstruktiver Interaktionsprozesse gelten, welche wiederum für den Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen, wie auch der Perspektivenübernahme, unabdingbar sind, seinen Platz hat. Bewusst wird hier auf eine vertiefende Darstellung der

⁹³² Burow, O.-A.: Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. In: Burow, O.-A. / Gallenkamp, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 162.

⁹³³ Burow, O.-A.: Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. In: Burow, O.-A. / Gallenkamp, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 11.

Gefahren der Mediennutzung für Kinder im Grundschulalter verzichtet und der Blick auf die Potenziale des digitalen Lernens in Bezug auf die Förderung sozialer Kompetenzen gerichtet. Dass digitale Medien ein großes Risikopotenzial im Hinblick auf die Sozialisation und die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen haben, ist durch andere Autoren vielfach belegt und auch im Rahmen dieser Dissertation bereits dargestellt worden.⁹³⁴ Vor dem Hintergrund der nicht aufzuhaltenden Digitalisierung des Unterrichts geht es nun darum, die Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Kontext zukunftsorientierter Lernformen hervorzuheben und die diesen Lernformen immanente Möglichkeiten der Förderung der Perspektivenübernahme aufzuzeigen.

8.5.2 Mediennutzung im Grundschulalter – Darstellung ausgewählter Befunde

In der wissenschaftlichen Literatur werden Medien neben den Eltern, der Schule und den Freunden als wichtiger Kindersozialisationsfaktor betrachtet. Dies ist nicht zuletzt dem hohen Stellenwert, den Medien für Kinder besitzen, zuzuschreiben. Als solche nehmen sie einen enormen Einfluss auf das Hineinwachsen der Kinder in die Gesellschaft und beeinflussen auf eine radikale Weise solche Bereiche des kindlichen Aufwachsens, wie z. B. die Kommunikation, den Umgang mit Eltern, Geschwistern und Freunden, den Wissenserwerb und die Freizeitgestaltung. Im Folgenden sollen ausgewählte empirische Befunde zur Mediennutzung von Kindern im Grundschulalter vorgestellt und diskutiert werden. Die Informationen über die Art und Weise des Kindermedienkonsums sollen die Sozialisationsverhältnisse der Kinder sichtbar machen, die für das soziale Lernen im Allgemeinen und für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen im Spezifischen bedeutsam sind. Bei der Vorstellung von Studien zum Themenbereich Mediennutzung durch Grundschulkindern muss jedoch vorweg gesagt werden, dass die Entwicklungen in diesem Bereich so dynamisch sind, dass die ermittelten Trendergebnisse mit ihrer Veröffentlichung bereits veraltet sind. So ist bei den nachfolgenden Ergebnissen davon auszugehen, dass sie von der aktuellen Situation abweichen. Eine der bekanntesten Studien zur Mediennutzung durch Kinder im Grundschulalter (6-13 Jahre) ist die KIM-Studie, die seit 1999 vom Medienpädagogischen Forschungsverband Südwest regelmäßig durchgeführt wird.⁹³⁵ Als Langzeitprojekt, das nun seit 20 Jahren den Stellenwert von

⁹³⁴ Siehe dazu: Eichenberg, C. / Auersperg, F.: Chancen und Risiken digitaler Medien für Kinder und Jugendliche. Ein Ratgeber für Eltern und Pädagogen. Göttingen 2018, S. 77 ff. Siehe auch Abschnitt 1.6 in dieser Arbeit.

⁹³⁵ https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf / Zugriff am 07.04.2020. Um die Mediennutzung von Kindern im Grundschulalter zu erfassen, werden im Kontext von Schwerpunkten wie z. B. Themeninteressen oder Freizeitaktivitäten auch Items ermittelt, die nicht in Verbindung zu Medien stehen, in der Welt der Grundschulkindern jedoch ebenfalls eine große Bedeutung haben. Im Folgenden finden nur die Ergebnisse eine Berücksichtigung, die dazu beitragen, die Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Kontext der medialisierten Kindheit herauszuarbeiten. Die KIM-Studie erfolgt auf der Basis von Kinderbefragungen und von Befragungen der

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

Medien in der Welt der Kinder untersucht und nachzeichnet, belegt die Studie zwei Trends, die seit Studienbeginn unverändert bleiben: Eine permanent wachsende Tendenz im Bereich der Mediennutzung und trotz dieser Tendenz nach wie vor auch einen hohen Stellenwert der Freundschaft mit anderen Kindern. Im Vergleich mit allen Themeninteressen steht bei Grundschulkindern das Thema Freundschaft mit 93% auch im Jahr 2018 an erster Stelle und „Freundetreffen“ als Freizeitbeschäftigung kommt mit 92% gleich nach dem Fernsehen.⁹³⁶ Verglichen über die Jahre bleibt das Treffen mit Freunden auf Platz eins der liebsten Freizeitaktivitäten und nimmt in seinem Stellenwert (1999 mit 42% und 2018 mit 56%) sogar zu. Diese Informationen sind insbesondere vor dem Hintergrund der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Kontext konstruktiver Interaktionsprozesse von Bedeutung. Aber dazu weiter unten mehr.

Ein weiterer Trend, der durch die KIM-Studien festgestellt wurde, bezieht sich auf die Nutzung der Medienarten, die sich mit ihrer Entwicklung und Zugänglichkeit im häuslichen Bereich ändert. Vergleicht man z. B. die Studien aus den Jahren 2014 und 2016 mit der aus dem Jahr 2018, so lässt sich bereits in diesem kurzen Zeitraum eine deutlich zunehmende Nutzung von Internetdiensten über Smartphone-Geräte feststellen und damit auch eine insgesamt zunehmende Nutzung von Internet.⁹³⁷ Während im Jahr 2014 lediglich 25% der 6- bis 13- Jährigen über ein eigenes Smartphone verfügten,⁹³⁸ waren es im Jahr 2018 bereits 39%.⁹³⁹ Nach Angabe der KIM-Studie 2018 verliert der klassische Computer bei Kindern im Grundschulalter immer mehr an Bedeutung, das Verschicken von WhatsApp-Nachrichten (62%), das Schauen, Machen und Verschicken von YouTube-Videos (56%) nimmt hingegen zu. Neben dem Smartphone zählten im Jahr 2018 zum Eigenbesitz der Kinder Geräte wie Spielkonsolen (tragbar und/oder stationär 42%, tragbar 32%, stationär 23%), Fernseher (34%), Radio (20%), Computer bzw. Laptop (19%), Tablett (9%). Internetzugang aus dem eigenen Zimmer hatten 17% und Zugang zu einem Streaming-Dienst wie Netflix oder Amazon Prime hatten 4% der Kinder im Grundschulalter.⁹⁴⁰ Auch was die Freizeitaktivitäten angeht, so ist die Nutzung von diversen Medien bei den 6- bis 13-Jährigen hoch im Kurs. So schauen 96% täglich oder mehrmals in der Woche fern (74% täglich, 22% ein- bis mehrmals die Woche), 60%

Haupterzieher. Für die KIM-Studie 2018 wurden 1.231 Kinder im Alter zwischen 6 – 13 Jahre und parallel dazu ihre Haupterzieher befragt. Die folgenden Angaben der Ergebnisse in Zahlen beziehen sich auf den Prozentteil im Verhältnis zu der Gesamtzahl der Befragten.

⁹³⁶ Vgl. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf / Hier S. 6 / Zugriff am 07.04.2020.

⁹³⁷ Die Broschüren zu den jeweiligen KIM-Studien sind unter <https://www.mpfs.de/studien/> abrufbar.

⁹³⁸ https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2014/KIM_Studie_2014.pdf / Hier S. 9 / Zugriff am 07.04.2020.

⁹³⁹ Vgl. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf / Hier S. 9 / Zugriff am 07.04.2020.

⁹⁴⁰ Vgl. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf / Hier S. 9-10 / Zugriff am 07.04.2020.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

nutzen Smartphone/Handy (42% täglich, 18% ein- bis mehrmals die Woche), 60% spielen digitale Spiele (22%täglich, 38% ein- bis mehrmals die Woche), 53% nutzen Computer offline (14% täglich, 39% ein- bis mehrmals die Woche), 55% nutzen Internet (27% täglich, 28% ein-bis mehrmals die Woche), 40% schauen sich regelmäßig Videos im Internet, z. B. bei YouTube an (12% jeden Tag, 28% ein- bis mehrmals pro Woche), Fotos und Videos machen 39% (in der gleichen Häufigkeit wie Videos schauen), 31% schauen DVD / BluRay, 28% nutzen Tablets.⁹⁴¹

Diese Zahlen verdeutlichen nun die eingangs beschriebene Tendenz, dass die Beschäftigung mit digitalen Medien für Kinder im Grundschulalter enorm an Bedeutung gewinnt und lässt den Faktor Medien als einen wichtigen Sozialisationsfaktor einordnen. Sie geben nicht nur Einsicht in das mediale Umfeld, in dem Kinder heute aufwachsen, sondern belegen auch den selbstverständlichen Umgang mit Medien und damit auch einen selbstverständlichen Zugang zur digitalen Welt, der eine bestimmte Fachkenntnis voraussetzt, die sich Grundschulkindern selbstständig, ohne schulischen Einfluss, angeeignet haben. Auch die Nutzungsbedingungen der digitalen Medien weisen auf sozialisatorische Aspekte hin, die vor allem in Bezug auf den Erwerb sozialer Kompetenzen eine Rolle spielen. Denn laut der Ergebnisse der KIM-Studie 2018 erfolgt der Umgang mit digitalen Medien aller Art überwiegend allein.⁹⁴² Zwei Drittel der Kinder zählt zu den regelmäßigen digitalen Spielern. Dabei werden alle Spieloptionen genutzt: Computer, Konsole, online, Tablet und Smartphone. Nach der Nutzung von Konsolenspielen mit 43% haben Handy- /Smartphonespiele mit 38% einen großen Stellenwert im Alltag der Kinder.⁹⁴³ Aber nicht nur digitale Spiele werden „für sich“ gespielt, sondern auch Fernsehen, allgemeine Internetnutzung oder die Onlinerecherche für die Schule verzeichnen einen hohen Anteil alleiniger Nutzung.⁹⁴⁴ Diese Ergebnisse zeigen auf der einen Seite, wie selbstbestimmt Kinder im Grundschulalter mit hoch komplexen Medien umgehen, auf der anderen Seite zeigen sie aber auch, dass die Kommunikationsmöglichkeiten mit Gleichaltrigen in diesem Bereich und in der Zeit, in der sie allein mit Geräten beschäftigt sind, fehlen. In diesem Sinne treten Diskrepanzen zum Vorschein, die auf einen durch Medien verstärkten Mangel an sozialen Kontakten hindeuten. Tatsächlich stellt sich angesichts dieser Zahlen die Frage, wie viel Zeit am Tag Grundschulkindern für soziale

⁹⁴¹Vgl. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf / Hier S. 11-12 / Zugriff am 07.04.2020.

⁹⁴² Vgl. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf / Hier S. 15 / Zugriff am 09.04.2020.

⁹⁴³ Vgl. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf / Hier S. 83 / Zugriff am 07.04.2020.

⁹⁴⁴ https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf / Hier S. 14 / Zugriff am 14.04.2020.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

Kontakte mit Gleichaltrigen nach der Art ko-konstruktiver Interaktionen, in welchen gemeinsame oder auch unterschiedliche Perspektiven ausgetauscht werden, in welchen Diskussionen, Auseinandersetzungen und Beweisführungen stattfinden können, übrig bleibt. Die Ergebnisse der KIM-Studie 2018 zeigen, dass Medien in allen Tagesphasen genutzt werden. Ein Drittel der Kinder hört schon beim Aufstehen Musik oder Radio. Diese Tätigkeit steigert sich beim Frühstück, denn hier sind es 38%, die beim Essen Radio und Musik hören. Auf dem Schulweg haben neben Radio und Musik digitale Spiele für 17% der Kinder eine Relevanz. Wenn in Schulpausen Medien erlaubt sind, dann sind für 16% ebenfalls die Spiele auf dem Smartphone relevant. Auch beim Mittagessen und beim Lernen am Nachmittag hören die Kinder Musik (15%-19%), schauen fern (5%-7%) und schreiben WhatsApp-Nachrichten (6%). Ähnlich geht es beim Abendessen weiter: 26% schauen Fernsehen, 10% hören Musik, 4% tauschen WhatsApp-Nachrichten aus. Beim Schlafengehen kommt zu den genannten Medientätigkeiten das Lesen mit 16% hinzu. Im Durchschnitt betrachtet nutzen 42% der Kinder im Grundschulalter im Verlauf des gesamten Tages Medien unterschiedlicher Art.⁹⁴⁵ Rechnet man die oben aufgeführten Freizeitaktivitäten dazu, bei denen Fernsehen (96%), Musik hören (72%), digitale Spiele (60%), Smartphone (60%), Internet (55%), Radio (54%), Computer offline (53%), Buch lesen (51%) ebenfalls eine große Relevanz haben, so kann durchaus angenommen werden, dass das Stattfinden von ko-konstruktiven Interaktionen mit Peers, die von einer Reziprozität gekennzeichnet sind und die eine Atmosphäre der Kooperation fördern, die wiederum Voraussetzung für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen, wie z. B. der Perspektivenübernahme ist, im Alltag der Kinder zu kurz kommt. Und nun soll noch zusätzlich der schulische Unterricht zunehmend mehr digitalisiert werden. Vor diesem Hintergrund wäre eigentlich eine Verbannung von digitalen Medien aus dem Unterricht zu fordern, es sei denn, man nutzt die Beliebtheit der Medien und die „liebste Freizeitbeschäftigung“ „Freundetreffen“, um hier positive Synergien im Hinblick auf das ko-konstruktive Lernen zu erzeugen und eben eine Atmosphäre des Austauschs und der Kooperation zu schaffen. Wenn auf der einen Seite Freundschaften eine hohe Priorität haben und auf der anderen Seite die so beliebten digitalen Medien stehen, so öffnet sich für Lehrpersonen ein didaktisches Fenster, in dem Einfluss auf soziale Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern genommen werden kann. Den häuslichen Umgang mit Medien kann die Schule nicht kontrollieren, aber sie kann im Sinne der „intentionalen Medienerziehung“⁹⁴⁶ diesen durch eine gezielte Nutzung von digitalen Medien im Unterricht

⁹⁴⁵ https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf / Hier S. 20 / Zugriff am 14.04.2020.

⁹⁴⁶ Süss, D. / Lampert, C. / Trültzsch, C. W.: Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden 2018, S. 137.

positiv beeinflussen: Durch einen vom Lehrpersonal methodisch und didaktisch gelenkten und gesteuerten Medieneinsatz können die zwei entstandenen Gegenpole für konstruktive Aktivitäten fruchtbar zusammengeführt und verstärkt als sozialer Bildungsprozess ausgestaltet werden.

Die ausgewählten Ergebnisse der KIM-Studie belegen, dass auch Kinder im Grundschulalter vernetzt sind, auf digitalen Wegen miteinander kommunizieren, Recherchearbeiten durchführen, sich teilweise auf digitalen Plattformen bewegen und selbstständig digitale Inhalte, wie z. B. Videos, Bilder oder Posts produzieren; kurz, die Studie belegt, dass auch Kinder im Grundschulalter über digitale Kompetenzen verfügen, die aus dem schulischen Kontext noch weitestgehend ausgeklammert sind, die jedoch ein Potenzial für die Vermittlung sozial-emotionaler Kompetenzen haben. Wie das? Wie im nächsten Abschnitt anhand von Beispielen von Schulen mit sehr differenzierten Medienkonzepten zu belegen gilt, zeichnet sich ein gelungener Medieneinsatz im Unterricht nicht nur durch individualisiertes Arbeiten am jeweils eigenen digitalen Gerät aus, sondern vor allem durch gemeinsame Prozesse des Austauschs, der Reflektion und der Kommunikation, die z. B. für die Anbahnung und Weiterentwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme grundlegend sind. Auch zeigt sich, dass das digitale Lernen nicht auf das einsame Nutzen des eigenen digitalen Geräts ausgerichtet ist, sondern auf gemeinsame Lernprozesse, welche die Förderung der Kreativität und der individuellen Stärken zum Ziel haben.

8.5.3 Digitaler Unterricht und Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme

Wenn es in der wissenschaftlichen Literatur um die Digitalisierung von schulischen Unterrichtsprozessen geht, so wird oft noch von Zukunftsvisionen gesprochen. Antizipierend wird ein Blick in eine Schule der Zukunft gewagt, die „radikal neu gedacht“ werden soll. Das Neue ist durch zwei Lesarten gekennzeichnet, die sich in den zwei Extremen der außen- und selbstgesteuerten Bildung widerspiegeln. Die Skeptiker sehen im Vordringen der Digitaltechnik in die Schule und Unterricht eine vollständige Automatisierung der Lehr- und Lernprozesse, ihre absolute Kontrolle und Prüfbarkeit durch den ständigen „Rückkanal“ und damit die „vollständige Steuerung der einzelnen Person ebenso wie die Steuerung ganzer Gesellschaften“. Durch die Möglichkeit der Rückverfolgung jeder auch noch so kleinen Aktion kann ein immer exakteres Persönlichkeitsprofil erstellt werden,

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

wodurch eine präzise Auskunft über die Schwächen und Stärken des Einzelnen eingeholt und gezielte Förderprogramme generiert werden können.⁹⁴⁷ Für Ralf Lankau stellt sich das digitale Lernen in der Schule folgendermaßen dar:

„Lernen an und mit der Maschine heißt: Tu, was die Maschine dir sagt. Das selbstorganisierte Lernen beschränkt sich auf eine möglichst gute Anpassung an das digitale System. Ziel ist, möglichst effizient und zielgerichtet durch das Programm und die Lernstufen (oder Lernpfade) zu kommen und die notwendigen Punkte für das nächste Lernziel (oder: Level) zu sammeln.“⁹⁴⁸

Als Beispiel für die Betrachtung der digitalisierten Bildung als selbstverantwortlicher und selbstgesteuerter Lernprozess kann der Sammelband der Herausgeber Olaf-Axel Burow und Charlotte Gallenkamp „Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren“, angeführt werden.⁹⁴⁹ In ihren Beiträgen skizzieren die unterschiedlichen Autoren ihre Vorstellungen über die Zukunftsperspektiven der Schule, die bei all ihren Unterschieden in einem Aspekt übereinstimmen, nämlich, dass Digitalisierung in der zukünftigen Schule eine große Rolle spielt und dass es dabei, wie nie zuvor, auf Lernformen ankommt, in welchen Schülerinnen und Schüler das soziale Miteinander praktizieren. Interessant ist, dass bei der Beschreibung digitaler Unterrichtskonzepte weder futuristische Lernräume noch besonders ausgefallene technologische Ausstattungen und Softwareprogramme im Mittelpunkt stehen, sondern das Lernarrangement an sich, mit „radikal neuen“ Lerninhalten, Lernmethoden und Lernschwerpunkten, die jedoch beim genauen Hinschauen in ihren Intentionen sehr an die altbekannten Bildungswerte erinnern, wie sie z. B. hinter dem subjektorientierten Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt stehen, bei dem es um nichts Geringeres als um die Steigerung der inneren Werte des Menschen, zur „Erhöhung seiner Kräfte und [zur] Veredelung seiner Persönlichkeit“⁹⁵⁰ geht. Ist demnach Digitalisierung die Maßnahme, mit der die im ersten Teil der Dissertation beschriebenen Risikotrends der gesellschaftlichen Individualisierung, wie z. B. die marktorientierte Verwertbarkeit, die Ökonomisierung und die leistungsorientierte Steuerung der Bildung, die lediglich auf das Output ausgerichtet sind, nicht jedoch auf die sozial-emotionale Komponente und die tatsächlichen Stärken des Einzelnen, überwunden werden können? So paradox es auch klingen mag, so konsequent scheint doch die Schlussfolgerung, dass unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen der Weg zu der subjektorientierten Bildung, in der es um die Entwicklung der eigenen Per-

⁹⁴⁷ Lankau, R.: Das Lernen verlernen? Digitale Medien und Unterricht. In: Pädagogische Korrespondenz 2015, Heft 52, S. 43.

⁹⁴⁸ Lankau, R.: Das Lernen verlernen? Digitale Medien und Unterricht. In: Pädagogische Korrespondenz 2015, Heft 52, S. 51.

⁹⁴⁹ Siehe dazu: Burow, O.-A. / Gallenkamp, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017.

⁹⁵⁰ Humboldt, W.: Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, A. (Hrsg.): Pädagogische Texte. Humboldt. Anthropologie und Bildungslehre. Düsseldorf / München 1956, S. 30.

sönlichkeit, um die Suche nach dem individuellen Kern, um das Einzigartige im Menschen über die digitalisierte Bildung führt. So verwunderlich es auch nun anmutet, so logisch und selbstverständlich ist es doch, dass im Zeitalter der Digitalisierung auf dem schulischen Lehrplan nicht der Umgang mit digitalen Medien an sich und die damit verbundene Lerneffizienz im Mittelpunkt steht, sondern die Entfaltung der individuellen Fähigkeiten, die zu einer kreativen Ausgestaltung der menschlichen Realität und des Fortschritts beitragen. Digitale Medien treten in dem kreativen Schöpfungsprozess lediglich als Werkzeuge auf – sie sind Mittel zum Zweck. Man scheint erkannt zu haben, dass die Zukunft auch in Zukunft nicht vorhersehbar ist, dass die Menschheit, so lange sie bestehen bleibt, immer nach dem Fortschritt streben wird, der jedoch nur von Menschen selbst gesteuert und gestaltet werden kann, wofür es kreative und mutige Ideen braucht. In diesem Sinne konzentriert sich die digitale Schule der Zukunft auf die Kultivierung von Fähigkeiten, die eben neue Denkweisen und so Kreativität ermöglichen sollen. Und das scheint dann der Fall zu sein, wenn Heranwachsende dazu gebracht werden, ihre Begabungen, in welchem Bereich auch immer diese liegen, zu entdecken, weiterzuentwickeln und auszudifferenzieren. Bildung als Selbstzweck, so wie es bereits Humboldt gefordert hat, scheint auch, oder, eher gesagt, vor allem, in einer digitalen Schule bedeutender zu sein denn je. Bildung als Selbstzweck impliziert die Entfaltung der Persönlichkeit und seiner Potenziale. Dabei geht es immer darum, den Schülerinnen und Schülern zum Lernen Ruhe und Zeit zu lassen, um die eigenen Neigungen zu entdecken und zu erproben und um sich selbst zu finden. Auch Jürgen Overhoff wagt einen Blick in die Schule 2030, indem er bewusst auf die Zeit der pädagogischen Aufklärung zurückschaut und sich auf Bildungswerte besinnt, deren „Nützlichkeit“ in der Selbstfindung liegt. Denn gerade in einem Zeitalter, in dem zukunfts offene Kompetenzen gefragt sind, sei wichtig, „nicht zu früh und nicht zu eindimensional über berufliche Qualifikationen [...nachzudenken]“, sondern Wissbegierde und Freude an einer „umfassenden allgemeinen Menschenbildung“ zu kultivieren, so Overhoff.⁹⁵¹ Charlotte Gallenkamp analysiert den gegenwärtigen Gesellschaftstypus und stellt fest, dass in der individualisierten Gesellschaft die Lebensgeschichten des Einzelnen nicht mehr linear und vorhersehbar ablaufen, sondern „disruptiv-innovativ“, die Schule aber immer noch an einem Bildungsprozess festhält, dessen „Ende schon zu Beginn feststeht“, anstatt den Fokus auf die Entwicklung der individuellen Stärken, Talente und Ressourcen zu legen.⁹⁵² Für Axel-Olaf Burow

⁹⁵¹ Overhoff, J.: Ein Blick zurück in die Zukunft der Bildung: Über den bleibenden Wert der pädagogischen Aufklärung in Zeiten neoliberaler Zumutungen. In: Burow, O.-A. / Gallenkamp, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 37.

⁹⁵² Gallenkamp, C.: Die Zukunft der positiven Pädagogik – die Perspektive wechseln und neu denken! In: Burow, O.-A. / Gallenkamp, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 57.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

bleibt auch die zukünftige Gesellschaft arbeitsteilig organisiert, bei der nicht alle zur gleichen Zeit das Gleiche machen. Und deshalb fordert er, dass sich auch die Schule umorientiert, in der es nicht darum gehen kann, dass alle zur gleichen Zeit das Gleiche lernen, sondern, dass „...jeder die Gelegenheit erhält, seine spezifischen Begabungen und damit sein Alleinstellungsmerkmal zu entwickeln.“⁹⁵³ Sich auf die unterschiedlichen Begabungen der jeweils unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler zu konzentrieren, erfordert Arbeitsweisen, die sich von dem gewohnten Bild des gleichschrittigen Lernens im Klassenraum distanzieren. Und genau an diesem Punkt wird das digitale Werkzeug wichtig, das auf der einen Seite orts- und themenunabhängiges Lernen und auf der anderen Seite Austausch, Kommunikation und Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses mit anderen ermöglicht. Die Grundidee des schulischen Lernens vor dem Hintergrund digitaler Möglichkeiten besteht darin, dass Lernende je nach Lerninhalt und Lernbedürfnis sowohl digitale als auch herkömmliche Lerngemeinschaften nutzen, indem sie selbst aktiv Verknüpfungen zwischen den technischen Möglichkeiten, der jeweils anderen inhaltlichen Eigendynamik des aktuellen fachthematischen Schwerpunkts und den dazu erforderlichen sozialen Ressourcen herstellen. Das digitale Gerät fungiert hier lediglich als Schnittstelle zwischen den Lernenden in ihrem gemeinsamen Lernprozess, der auf einem sozialen Austausch basiert und der so zum Aufbau sozialer Kompetenzen beiträgt. Wo es um einen sozialen Austausch geht, braucht es die Fähigkeit, die Perspektiven des Gegenübers zu entschlüsseln, um zu einem gemeinsamen Konsens zu gelangen, so dass diese Art des digitalen Lernens für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, wie der Perspektivenübernahme, geradezu prädestiniert zu sein scheint.

Martin Fugmann, ein ehemaliger Leiter der Deutschen Schule im Silicon Valley, einer Schule mit einem sehr revolutionären Unterrichtskonzept, das auf der Mediennutzung aufbaut, stellt fest, dass die deutschen Schulen bei der Entwicklung von digitalen Medienkonzepten sich noch zu sehr auf die technische Ausstattung anstatt auf die Frage, „wie sich das Lernen mit digitalen Medien pädagogisch und fachlich gewinnbringend umsetzen lässt“, konzentrieren.⁹⁵⁴ Wenn im Mittelpunkt von unterrichtlichen Aktivitäten die Vermittlung von Kompetenzen wie z. B. kritisches und problemlösendes Denken, Analyse und Interpretation, Kreativität, künstlerischer Ausdruck, Neugier, innovatives Denken, Vorstellungskraft, modellhaftes Denken, Teamarbeit, Kooperation, Verständnis

⁹⁵³ Burow, O.-A.: Die Zukunft der Schule – grundlegend, pragmatisch oder visionär betrachtet. In: Burow, O.-A. / Gallenkampf, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 10.

⁹⁵⁴ Vgl. Fugmann, M.: Schule auf dem Weg in die Digitalisierung – ein Praxisbericht der Deutschen Schule im Silicon Valley. In: Burow, O.-A. / Gallenkampf, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 156.

für ethische, soziale, gesellschaftliche, ökologische, kulturelle, humanitäre, wissenschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge steht, so wird deutlich, dass auch im digitalen Unterricht der Einsatz digitaler Medien nur da erfolgt, „wo sie unterstützen und nicht dominieren“.⁹⁵⁵ Fugmann betont ausdrücklich, dass digitale Unterrichtsarrangements nicht das Ziel des Lernens auf Distanz verfolgen, sondern immer auf einen Mehrwert in Bezug auf die jeweilige fachdidaktische Intention aus sind, der hauptsächlich im Methodenlernen, im Kooperativen Lernen, in der Feedbackkultur, im Peer-to-Peer-Learning oder auch in der Kommunikationsoptimierung sichtbar wird.⁹⁵⁶ Fugmann stellt in seinem Beitrag innovative, für das deutsche Bildungssystem teils noch visionäre digitale Unterrichtskonzepte und Lernmanagementsysteme vor, die auf ein selbstständiges, selbstbestimmtes, individualisiertes und dennoch notwendigerweise immer auch kooperatives und gemeinsames Lernen ausgerichtet sind, auf ein Lernen in dem die soziale Komponente, die im gemeinsamen Agieren, sich Verständigen und Einigen zum Tragen kommt, grundlegend ist. Ein gelungener Einsatz digitaler Medien ist daran zu erkennen, dass sowohl der individuelle Wissenserwerb unterstützt wird, indem das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler dem Anforderungsniveau angepasst wird, als auch das gemeinschaftliche Lernen, indem vielfältige Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten geschaffen werden. Dass in einer Schule, in der die Interaktion im Vordergrund steht, auch soziale Kompetenzen wie z. B. Perspektivenübernahme gefragt sind und so beiläufig, so nebenbei angebahnt, erworben und auch weiterentwickelt werden, ist fast schon selbstverständlich. Um das festzustellen, braucht es eigentlich keinen Blick in die Zukunft der Schule 2030, es reicht einer in die Gegenwart der Schulen in Deutschland, die schon heute sehr ausgereifte digitale Unterrichtskonzepte praktizieren, um festzustellen, dass die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen auch im Kontext des digitalen Lernens ihren Platz finden, wenn nicht sogar eher gelingen kann als im klassischen frontal und gleichschrittig ausgerichteten Unterricht.⁹⁵⁷ So ist es z. B. der Freiherr-vom-Stein-Schule in Neumünster,⁹⁵⁸ der Realschule am Europakanal in Erlangen,⁹⁵⁹ der

⁹⁵⁵ Vgl. Fugmann, M.: Schule auf dem Weg in die Digitalisierung – ein Praxisbericht der Deutschen Schule im Silicon Valley. In: Burow, O.-A. / Gallenkamp, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 155.

⁹⁵⁶ Vgl. Fugmann, M.: Schule auf dem Weg in die Digitalisierung – ein Praxisbericht der Deutschen Schule im Silicon Valley. In: Burow, O.-A. / Gallenkamp, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 155.

⁹⁵⁷ Die folgenden Informationen sind der Seite des deutschen Schulportals entnommen. Jede einzelne der nachfolgenden Schulen verfügt zwar über einen eigenen Internetauftritt, dieser gibt in Bezug auf digitale Unterrichtskonzepte nur allgemeine Informationen. Auf den Seiten des deutschen Schulportals finden sich zu jeder Schule Videos, die den Einsatz von digitalen Medien im Alltag dokumentieren. Noch sind es überwiegend weiterführende Schulen, die sich der Herausforderung der Digitalisierung stellen und dazu entsprechende Konzepte entwickeln. Grundschulen setzen Medien zwar ein, dies jedoch noch nicht konzeptionell verankert, so dass für die exemplarische Betrachtung nur eine Grundschule ausgewählt wurde, die den Umgang mit Medien in einem übergreifenden Schulkonzept praktiziert.

⁹⁵⁸ <https://deutsches-schulportal.de/konzepte/schule-in-der-digitalen-welt-den-kulturwandel-gestalten/> / Zugriff am 17.04.2020.

⁹⁵⁹ <https://deutsches-schulportal.de/konzepte/digitale-schule-kreativ-arbeiten-und-selbststaendig-lernen/> / Zugriff am 17.04.2020.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

Grundschule auf dem Süsteresch in Schüttorf⁹⁶⁰ bereits heute gelungen, digitale Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die ein offenes, selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, bei dem Medien zwar selbstverständlich und grundlegend sind, aber nicht im Vordergrund stehen. Bei all ihren Unterschieden überschneiden sich die Konzepte der einzelnen Schulen in einem Punkt: Das Lernen findet eigenverantwortlich und dennoch gemeinsam statt. Ob fachdidaktische Differenzierungsmaßnahmen oder selbstgewählte Projekte; die Arbeitsabläufe werden weitestgehend von den Lernenden selbst strukturiert, organisiert, kommuniziert und reflektiert. Arbeiten und Lernen findet in Gruppen und in dem gesamten Schulgebäude statt. Das Miteinander ist einer der wichtigsten Bestandteile des selbstgesteuerten Lernsystems, das auf der einen Seite den Austausch von Anregungen und Ideen ermöglicht und auf der anderen Seite auch die nicht immer angenehmen Aushandlungen der eigenen Rolle in der Gruppe notwendig macht. Spontan, kreativ und phantasievoll sein, anders denken und „aus der Reihe tanzen“ ist an diesen Schulen erwünscht. Dementsprechend anders wird hier die Rolle der Lehrpersonen begriffen. Schaut man sich Videosequenzen zum Tagesablauf der genannten Schulen an, so entgeht einem nicht, dass Lehrerinnen und Lehrer hier nicht belehren, sondern coachen und begleiten. Sie unterstützen z. B. bei der Themenauswahl, bei der Strukturierung und der Reflexion von Lernprozessen, sortieren digitale Inhalte vor, sind Ansprechpartner für fachliche Fragen, analysieren Lernschwierigkeiten und -stärken der Kinder und bieten entsprechendes Übungsmaterial an. Die Lehrpersonen unterstützen mit ihrer pädagogisch-didaktischen Kompetenz das kreative Handeln der Schülerinnen und Schüler, indem sie ihnen durch ein Arbeitsvorhaben intensive Kontakte zu einem Thema und so zu sich selbst und zu Anderen ermöglichen. Dabei agieren sie eher im Hintergrund und geben den Lernenden viel Freiraum, nicht nur buchstäblich: Die Lernenden lernen und arbeiten im gesamten Schulgebäude - in unterschiedlichen Lernräumen, Werkstätten, Ateliers etc., aber auch in Bezug auf den Lerngegenstand. Durch diese Art zu unterrichten und zu lernen entstehen unweigerlich soziale Interaktionssituationen, die von einer ko-konstruktiven Umgangsweise der Schülerinnen und Schüler untereinander geprägt sind, wodurch das soziale Lernen routiniert in vielen Alltagssituationen geschieht. Nicht nur der Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen; vor dem Hintergrund des digitalen Lernens scheinen im Unterricht viele wichtige Aspekte der kindgemäßen Grundschulbildung Platz zu haben. So findet sich unter der Prämisse der Förderung der Kreativität und der unterschiedlichen Begabungen nicht nur der Aspekt der didaktischen Individualisierung und Differenzierung wieder, sondern auch die Ebene der Stiftung von gemeinsamen Erfahrungen, die für soziale Lernprozesse unab-

⁹⁶⁰ <https://deutsches-schulportal.de/konzepte/selbstlernzeit-individuelles-lernen-durch-raeumliche-vielfalt/>
/ Zugriff am 17.04.2020.

dingbar sind. Im digitalen Unterricht fungieren Medien als Ausgangspunkt für den sozialen Austausch, denn in gelungenen digitalen pädagogisch-didaktischen Settings werden Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Medien zur Kommunikation und Interaktion angeregt. Im Sinne von James Youniss stellen Interaktionen, die auf einer Zusammenarbeit beruhen, eine spezifische Form der Reziprozität dar, die zu einer „gemeinsamen Konstruktion der sozialen Wirklichkeit“ beiträgt, denn dabei werden nicht nur Ideen ausgetauscht, es werden auch gleichzeitig neue als „Produkt der sozialen Interaktion“ erzeugt, was letzten Endes zum prosozialen Verhalten führt, aber auch als Grundlage für kreative Prozesse betrachtet werden kann.⁹⁶¹ Kreativität lebt von Diversität und Diversität setzt ihrerseits immer eine mehrperspektivische Herangehensweise voraus, was, wie in Abschnitt 5.6 herausgearbeitet, eine Grundvoraussetzung für die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme darstellt.

Der Gedanke über Bildung als Selbstzweck und als kreativer Prozess der Selbsterkenntnis veranschaulicht das Ineinanderwirken von digitalem Lernen und der Anknüpfung an die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Im Kontext dieses Bildungsverständnisses erfahren die auf den ersten Blick so gegensätzliche Begriffe wie digitale Medien, konstruktive Interaktionen, Perspektivenübernahme, Kreativität einen Zusammenhang und eine tiefe Sinnhaftigkeit. In dieser Konstellation bedingt das eine das andere. Digitale Medien als Arbeitswerkzeug scheinen hier Bildungsprozesse zu ermöglichen, die bei Schülerinnen und Schülern zur Einsicht führen, „...daß es notwendig ist, einerseits jeweils ein Höchstmaß an Gemeinsamkeiten anzustreben, andererseits aber doch immer die Möglichkeit zu unterschiedlichen und kontroversen Auffassungen, Problemlösungsversuchen, Lebensentwürfen zu gewährleisten und zu verteidigen...“⁹⁶², wie es Wolfgang Klafki vor dem Hintergrund seiner kritisch-konstruktiven Didaktik gefordert hat. Vor diesem Hintergrund gilt es in Bezug auf die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Kontext digitaler Unterrichtskonzepte die von Martin Fugmann bereits oben zitierte, im Folgenden auf den Schwerpunkt dieser Arbeit ausgerichtete Frage in Erinnerung zu rufen: Wie lässt sich das Lernen mit digitalen Medien zur Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gewinnbringend umsetzen? Bei der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Kontext des digitalen Lernens geht es, wie beim digitalen Lernen in der Grundschule grundsätzlich, nicht darum, ob, sondern, wie es stattfinden kann. Und selbst diese Frage scheint unter der Prämisse der Initiierung

⁹⁶¹ Vgl. Krappmann, L. / Oswald, H. (Hrsg.): James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, Frankfurt am Main 1994, S. 48.

⁹⁶² Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl., Weinheim und Basel 2007, S.153.

von Lernprozessen, die ko-kooperative Interaktionssituationen ermöglichen und die einen didaktischen Rahmen herstellen, bei dem es nicht auf Konformität, sondern auf Vielfalt und Diversität ankommt, beantwortet zu sein. Die beschriebenen Beispiele oben machen nicht nur deutlich, dass die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in einer Schule von heute möglich ist, sondern auch, dass dies vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung und der Rolle der digitalen Medien dabei nicht ohne diese technologischen Tools gehen kann. Die Förderung der Perspektivenübernahme in digitalen Unterrichtsarrangements scheint eine der vielen möglichen didaktischen Perspektiven zu sein, wobei es größtenteils in der Hand der Lehrpersonen liegt, diese einzunehmen oder nicht. Eins ist jedoch sicher: Solange die Lehrpersonen an der bequemen Dramaturgie des gleichschrittigen Unterrichts und an der defizitorientierten Schülerbetrachtung festhalten und selbst keinen Perspektivenwechsel vollziehen, bleiben in dieser Hinsicht alle strukturellen Veränderungen mit der noch so guten medialen Ausstattung wirkungslos.

8.5.4 Resümee

Die nähere Auseinandersetzung mit dem Schwerpunkt der Digitalisierung der Grundschulbildung hat gezeigt, dass die Grundschulen sich gegenwärtig im Prozess befinden, das Lernen im Hinblick auf die Vermittlung von digitalen Kompetenzen auszurichten, und auch in den nächsten Jahren damit beschäftigt sein werden, Wege zu suchen, Schülerinnen und Schüler angemessen auf die digitale Zukunft vorzubereiten. Dabei wurde deutlich, dass die Reduzierung des digitalen Unterrichts auf den reinen Einsatz von digitalen Geräten mit dem Ziel, Effizienz und Leistungssteigerung zu erreichen, ein nur verkürztes Verständnis von digitaler Bildung zur Folge hat. Im Fokus der digitalen Bildung steht der Erwerb von „Future Skills“, die neben der Beherrschung der digitalen Technologie vor allem soziale und kommunikative Kompetenzen umfassen, die zum einen ortsunabhängiges und selbstständiges Arbeiten in Teams und Gruppen an gemeinsamen Projekten oder kleineren Vorhaben ermöglichen und die zum anderen auf die Entwicklung der eigenen Kreativität und Begabung ausgerichtet ist. Dass diese Art zu unterrichten und zu lernen keine Zukunftsszenarien, sondern bereits Realität sind, belegen Beispiele aus Schulen, die schon heute die Möglichkeiten der digitalen Medien zur Differenzierung und Individualisierung, aber auch für die Initiierung von gemeinsamen Lernprozessen nutzen. Und dass solche Unterrichtskonzepte, bei denen es um den Austausch, das Aushandeln, Entwickeln, Verwerfen, Diskutieren, Einigen etc. an sich geht, dazu beitragen, ko-konstruktive Interaktionssituationen zu initiieren und damit auf eine

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

natürliche Weise positiven Einfluss auf die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen, wie auch der Perspektivenübernahme nehmen, ist zu erwarten. Diese Schlussfolgerung lässt positiv in die digitale Zukunft blicken, in der das Bedürfnis der Grundschulkinder auf ein Miteinander auch durch digitale Unterrichtskonzepte wenn nicht gesichert, so doch nicht zwangsläufig gefährdet ist.

Das Thema der Digitalisierung kann im Kontext der gegenwärtigen Schulentwicklung als Querschnittsthema bezeichnet werden, das alle schulischen Bereiche tangiert. Während die oben beschriebenen strukturellen Schulreformen, wie z. B. Ganztage, die Einführung von Bildungsstandards oder auch das jahrgangsgemischte Lernen Entwicklungen darstellen, die meist einseitig von der Bildungspolitik den Schulen vorgesetzt wurden, unterscheidet sich die Digitalisierung dadurch, dass die Umsetzung sowohl durch Lehrerinnen und Lehrer als auch durch die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern von der Bildungspolitik eingefordert werden. Der Druck auf die Bildungspolitik, Rahmenbedingungen für das digitale Lernen zu schaffen, wird gegenwärtig auch durch den Kompetenzvorsprung der Lernenden im Vergleich zu den Lehrenden ausgeübt: Schule darf nicht zulassen, dass der Erwerb digitaler Kompetenzen nur außerhalb des Unterrichts im freizeithlichen Bereich als zusätzlicher Zweig des sich in der Schule ohnehin weit ausgedehnten informellen Lernens stattfindet. Die aktuellen Umstände, bedingt durch die Corona-Pandemie, stellen einen zusätzlichen Faktor zur Beschleunigung der Digitalisierung im Bereich der schulischen Bildung dar. Für die Grundschule gilt wie auch für andere Schulformen folgender Grundsatz: Medien sind Teil der Lebenswelt der Kinder und gehören deshalb sowohl als Arbeitsinstrument als auch als Unterrichtsinhalt in den Grundschulunterricht mit allen daraus resultierenden Konsequenzen. Als vierte Kulturtechnik gehört der Umgang mit Medien zu den fachdidaktischen Herausforderungen des Schulalltags, so dass Pädagogen nun vor einer neuen Aufgabe stehen, eine Balance zwischen dem individuellen Lernen am Gerät und dem gemeinsamen Lernen mit dem Gerät herzustellen, um einen bestmöglichen Prozess des sozialen Lernens bei Heranwachsenden zu fördern. Dabei ist bei der Umsetzung von digitalen Unterrichtskonzepten im Bereich der Grundschulbildung eine kritisch-optimistische Position zu beziehen, die sowohl Vor- als auch Nachteile der digitalen Medien in der Kindersozialisation in Betracht zieht, vor allem aber den Blick auf die aktive Rolle der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Medien richtet.⁹⁶³ Für die Lehrpersonen gilt es, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass die Nutzung von digitalen Medien sowohl zur Entwicklung als auch zur

⁹⁶³ Vgl. Süß, D. / Lampert, C. / Trültzsch, C. W.: Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden 2018, S. 23 Süß unterscheidet drei Grundhaltungen im Hinblick zum Umgang mit Medien: Die kulturpessimistische Position, die medieneuphoristische Position und die kritisch-optimistische Position.

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

8. Perspektivenübernahme in aktuellen schulpädagogischen Diskursen

Einschränkung des sozialen Umgangs mit anderen Kindern führen und so einen fördernden oder hemmenden Einfluss auf den Erwerb sozialer Kompetenzen haben kann. Ob das eine oder das andere der Fall ist, hängt letztlich von den fachdidaktischen Arrangements ab, die entweder den Schwerpunkt auf das individualisierte Arbeiten legen und so den reinen Wissenszuwachs in den Fokus nehmen oder die gemeinsame Arbeit an offenen Aufgabenstellungen zum Ausgangspunkt digitaler Unterrichtsaktivitäten erheben und so eine kreative und reflektierte Mediennutzung forcieren. Wie so Vieles in der Schule sind auch Möglichkeiten der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme Ergebnis pädagogischer Bemühungen. Gerade die aktive Rolle der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit digitalen Medien ermöglicht eine Etablierung von Unterrichtsarrangements, die ko-konstruktives Lernen vorantreiben und so zum Erwerb der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme beitragen. Dabei sind der pädagogisch-didaktischen Vielfalt zur Initiierung kooperativer Arbeitsprozesse mit Hilfe von Medien keine Grenzen gesetzt.⁹⁶⁴ Medien im Unterricht sind lediglich ein Arbeitswerkzeug, das für jeweils andere Zielsetzungen eingesetzt werden kann; auch für die Zielsetzung der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens.

⁹⁶⁴ Beispiele dafür entnehme aus: Peschel, M. / Irion, T.: Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt am Main 2016. Hier finden sich Beiträge unterschiedlicher Autoren zu erprobten und im Schulalltag geläufigen Nutzungsbeispielen von diversen Medien in den jeweils unterschiedlichen Grundschulfächern.

9. Abschluss – Ausblick

Das zentrale Ziel dieser Arbeit bestand darin, die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens in der Grundschule zu untersuchen. Diese Zielsetzung fußt auf der These, dass es in erster Linie die Ambivalenzen der heutigen Zeit sind, die der Dynamik der Individualisierungsprozesse entspringen, welche die mangelnden Gelegenheiten zum Erwerb sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter bedingen, was nach einer im Schulalltag praktikablen Lösung zur anhaltenden Förderung sozialer Kompetenzen verlangt. Ausgehend von dieser These galt es zunächst, einen Blick auf den themenrelevanten Zusammenhang zu richten, der über eine Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen Strukturen der Gegenwartsgesellschaft führt. Die aufgestellte These erforderte eine Analyse der spezifischen gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen sowie eine Verknüpfung dieser Spezifika mit dem schulischen Kontext. Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Auftrags der Schule konnte im **1. Kapitel** *eine Relation zwischen den Anzeichen dissozialen Verhaltens unter den Schülerinnen und Schülern und den typischen Tendenzen der Gegenwartsgesellschaft hergestellt werden*. So konnten gesellschaftliche Dynamiken im Hinblick auf die Lebenshaltung der Individuen herausgearbeitet werden, die im Konzept des Individualismus aufgeht. Diesem Konzept liegt ein Menschheitsbild zugrunde, das die Einzigartigkeit und Besonderheit sowie die uneingeschränkte Verfolgung der Interessen des Einzelnen betont und im gleichen Zuge seine Bindung an die Gemeinschaft, die mit Pflichten den Anderen gegenüber einhergeht, in Frage stellt. Dabei wird die gesamte Umwelt den eigenen Interessen untergeordnet. So konnte gezeigt werden, dass derartige Vorgänge auch auf den Bereich Schule übertragbar sind, die sich im ichzentrierten Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander, aber auch an der Orientierung an den Prinzipien der Leistung, des Wettbewerbs und der Konkurrenz abzeichnen und so zu eingeschränkten Möglichkeiten der Stiftung von gemeinsamen Erfahrungen führen, welche jedoch als Bedingung für das soziale Miteinander gelten. *Es wurde deutlich, dass, wenn in der Schule überwiegend das Individuelle in Szene gesetzt wird und Bildungsziele von marktwirtschaftlichen Elementen wie Produktivität, Effizienz, Vergleichbarkeit, Selektion etc. bestimmt werden, nur noch wenig Raum für die Kultivierung der Vielfalt und Gemeinsamkeit übrig bleibt, was sich nachteilig auf das soziale Lernen und so auf den Erwerb sozialer Kompetenzen auswirkt*. Auch die Betrachtung der individualisierten Sozialisationsbedingungen von Kindern im Grundschulalter, die unter anderem durch ein verändertes Freizeitverhalten und ein breites Angebot an individuellen Konsummöglichkeiten gekennzeichnet sind, bestätigt die Tendenz des sich im schulischen Raum ausbreitenden Individualismus und der eingeschränkten Möglichkei-

ten zum sozialen Lernen, was bei Kindern im äußersten Falle bis hin zu Beziehungsunfähigkeit führen kann. An dieser Stelle war es von Bedeutung, auf das spezifische Moment der Grundschule als eigenständige Schulform hinzuweisen, das sich in der Formel einer „Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit“ widerspiegelt und das *mit der Erfordernis einhergeht, die Aspekte der Individualität und des konstruktiven Miteinanders in ein fruchtbares Zusammenspiel zu bringen, welches durch die Anbahnung des gegenseitigen Verständnisses und durch das Schaffen einer Plattform für gemeinsame Erfahrungen auf der Bühne des sozialen Lernens gelingen könnte.*

Um die Relevanz und die Aktualität der Aspekte des Gemeinsamen, des gegenseitigen Verständnisses und des sozialen Miteinanders auch für das Individuum von heute zu belegen, wurden im **2. Kapitel** ausgewählte gegenwärtige gesellschaftliche Diagnosen in den Fokus genommen und näher betrachtet. Die Analyse der von Gerhard Schulze entworfenen „Erlebnisgesellschaft“, von Wolfgang König der „Konsumgesellschaft“ und von Peter Gross der „Multioptionsgesellschaft“ hat hervorgebracht, dass in einer Gegenwart, die durch Ambivalenzen auf allen gesellschaftlichen Ebenen gekennzeichnet ist, das Bedürfnis nach sozialer Sicherheit, die in einer Gemeinschaft zu finden ist, wächst. Das den drei Gesellschaftsmodellen gemeinsam zugrunde liegende ambivalente Bild des Individuums, das auf der einen Seite emanzipiert, frei und autonom durch die Welt schreitet und die grenzenlosen Optionen für die Selbstverwirklichung zu nutzen weiß, das aber auf der anderen Seite von der Vielfalt und Freiheit, welche auch Entscheidungsdruck und Enttäuschungen potenzieren, überfordert ist, entwickelt das Bedürfnis nach verbindlichen, verlässlichen und sicheren Strukturen, die in festen sozialen Beziehungen zu finden sind, welche jedoch aufgrund des individualistischen Lebensstils, aus welchem heraus solche Diagnosen, wie „Beziehungsunfähigkeit“, „Ichbezogenheit“ oder „Bindungslosigkeit“ folgen, nicht mehr funktionieren wollen. So konnte festgestellt werden, dass *soziale Kompetenzen vor diesem Hintergrund zu einem sozialen Kapital von unschätzbarem persönlichen und gesellschaftlichen Wert avancieren.*

Um den Zusammenhang zwischen den abnehmenden sozialen Kompetenzen und den Tendenzen der Beziehungsunfähigkeit von Kindern im Grundschulalter auch auf der empirischen Seite zu belegen, wurden im **3. Kapitel** Befunde aus der Kindheitsforschung zu den Beziehungserfahrungen von Kindern zusammengetragen. *Im Ergebnis konnte gezeigt werden, dass die Grundschulzeit für die Entwicklung des sozialen Verstehens bei Kindern eine der entscheidenden Lebensphasen ist, insofern, als sich hier die wesentlichen Grundlagen im Hinblick auf die Qualität der sozialen Beziehungen manifestieren. Soziale Beziehungen und Freundschaft zeigen sich für Kinder in dieser Entwick-*

lungsphase als besonders wichtig und relevant. So beeinflusst die Qualität der Beziehungen unter den Kindern nicht nur das Klassenklima und die schulischen Leistungen, sondern auch das persönliche Wohlergehen des Kindes. Die Schule selbst erweist sich für viele Kinder als eine der wichtigsten Quellen von Beziehungsangeboten. Auf der anderen Seite konnte in diesem Kontext auch herausgearbeitet werden, dass die Stabilität und die Qualität der Beziehungen unter den Kindern wesentlich von ihren sozialen Kompetenzen abhängig ist, für deren Erwerb insbesondere Ko-Konstruktionsprozesse, die auf Reziprozität fußen, geeignet sind. *Es stellte sich jedoch heraus, dass die für den Erwerb sozialer Kompetenzen wichtigen Ko-Konstruktionsprozesse, die von der Gleichberechtigung der Beteiligten getragen werden, aufgrund der Dominanzansprüche der Kinder nicht entfaltet werden können.* Denn durch eingeschränkte Möglichkeiten, dauerhaft Kontakte zu Gleichaltrigen zu pflegen, funktionieren die Momente des Aufeinandertreffens der Kinder nur bedingt, was die fehlenden sozialen Kompetenzen erklärt. Die im Anschluss an diese Schlussfolgerung stattgefundene Analyse der Art und Weise, wie das soziale Lernen in der Grundschule heute vonstatten geht, hat hervorgebracht, dass die gegenwärtige Struktur der Schule soziales Lernen hauptsächlich auf der überfachlichen Ebene zulässt, während die Unterrichtsphasen für die Vermittlung von Fachwissen vorgesehen sind. Die überfachlichen Settings wiederum zeigten sich als nicht konsequent und zu einseitig und somit nicht ausreichend, um dauerhafte und effektive Arrangements im Hinblick auf das soziale Lernen zu initiieren. *So wurde deutlich, dass die Aufgabe der Schule in Bezug auf das soziale Lernen heute dahin geht, Räume und Möglichkeiten zur Initiierung von ko-konstruktiven Interaktionsprozessen zu schaffen und den Schwerpunkt auf die Förderung jener Fähigkeiten zu legen, die das Zustandekommen von Ko-Konstruktionsprozessen unterstützen, wie z. B. die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.*

Um diese Idee weiter zu entfalten, galt es, der Erfordernis der Einführung des Begriffs der Perspektivenübernahme nachzukommen. Dies erfolgte im **II. Teil** der Dissertation über den Schritt einer Begriffsabgrenzung und der Erläuterung der Begriffsverwendung. Im Spiegelbild der Begriffe Rollenübernahme, Empathie, Fremdverstehen und Perspektivenwechsel, die in der wissenschaftlichen Literatur häufig mit Perspektivenübernahme verwechselt werden, konnten die unverkennbaren Merkmale der Perspektivenübernahme herausgearbeitet werden. *Diese zeigten sich vor allem in den Aspekten einer subjektbezogenen Fähigkeit zur Ausgestaltung interaktiver Handlungsmomente und einer Aktivität, die es ermöglicht, die Handlungsabsichten und die Bedürfnisse des Gegenübers zu entschlüsseln, um auf dieser Basis die eigenen Handlungen zu planen und im Sinne des gegenseitigen Verständnisses auszurichten.* Gerade das Prinzip der Gegenseitigkeit zeigte sich im Verlauf der Arbeit als das Moment, das Perspektivenübernahme

für die Initiierung von Ko-Konstruktionsprozessen, welche von dieser Fähigkeit getragen werden, unabdingbar erscheinen lässt, womit die Förderung der Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens in der Grundschule begründet werden konnte.

Diese Schnittstelle wurde im **III. Teil** aufgegriffen, der dem Anspruch gerecht werden sollte, die vielfältigen interdisziplinären Zusammenhänge der Perspektivenübernahme offenzulegen und zwar mit dem Ziel einer bildungstheoretischen Begründung und fachdidaktischen Einordnung der Idee der Akzentuierung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Rahmen des Grundschulunterrichts. Daraus wurden am Ende erste Konsequenzen in Bezug auf die genannte Intention ersichtlich. Im **5. Kapitel** zeigte sich vor dem Hintergrund erkenntnistheoretischer, anthropologischer, kulturwissenschaftlicher, bildungstheoretischer und grundschuldidaktischer Zusammenhänge das Prinzip der Perspektivität bzw. der perspektivischen Betrachtungsweise als besonders bedeutend. Denn die perspektivische Art der menschlichen Wahrnehmung, die je nach Situation erfahrungsbezogenen-existentiell, soziokulturell oder interessensteuert sein kann, hat zur Folge, dass die Wirklichkeit immer nur in Ausschnitten erfasst werden kann und somit vor dem Hintergrund der subjektiven Perspektivität von den Menschen selbst konstruiert wird. Die den Menschen typische Symbolfähigkeit als spezifische Strategie zur Weltnennung und Interpretation versetzt die Menschen dazu in die Lage und bedingt gleichzeitig die perspektivische Betrachtungsweise. Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit der Philosophie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer konnte das Ergebnis der menschlichen Symboltätigkeit als Konstruktion unserer Kultur und *Perspektivenübernahme somit als Aspekt der Enkulturation, im Kontext ihrer Bestimmung als sozialer Prozess der Auseinandersetzung mit anderen Menschen*, identifiziert werden. Diese Relation erlaubte es, einen Bogen hin zu bildungstheoretischen Grundannahmen von Wolfgang Klafki zu schlagen und Perspektivenübernahme auch als kategoriales Prinzip zu bestimmen, das Menschen dabei unterstützt, sich im Gefüge unterschiedlicher sozialer Interaktionen zu verorten, indem sie mit Hilfe der Perspektivenübernahme einen analytischen Zugang zu anderen Personen finden. Durch diese Zugangsweise wurde die Komplexität und die Dichte des Begriffs der Perspektivenübernahme, aber auch die Bedeutung dieser Fähigkeit für soziale Lernprozesse einmal mehr deutlich. *Es zeigte sich, dass man der Perspektivenübernahme nur dann gerecht werden kann, wenn man sie als ein Prinzip begreift, was in der Konsequenz bedeutet, sich grundsätzlich über die Möglichkeit von differenzierten Perspektiven bewusst zu sein.* So konnten auch für die Idee der Förderung der Perspektivenübernahme erste Konsequenzen abgeleitet werden, die darin bestehen, das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für die per-

spektivische Betrachtungsweise zu schärfen. Möglichkeiten dazu wurden im Zusammenhang mit der Darstellung der Didaktik der Mehrperspektivität, abgestimmt auf fachdidaktische Zusammenhänge von Grundschulfächern, vorgestellt.

Auf dieser Grundlage konnte nun im **6. Kapitel** eine Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Vielfalt der Perspektivenübernahme stattfinden, die zu der im 3. Kapitel herausgearbeiteten Schnittstelle des gegenseitigen Verständnisses zurückführte. Die Beschäftigung mit den historisch-wissenschaftlich bedingten begrifflichen Zusammenhängen des Paradigmas der Perspektivenübernahme zeigte, dass dies eine Fähigkeit ist, die zugleich als kognitives und interaktionistisches Konstrukt betrachtet wird, welches die moralische Urteilsfähigkeit, die Kommunikationsstrukturen mit Anderen und das soziale Handeln von Menschen beeinflusst. Im Sinne George Herbert Meads ist Perspektivenübernahme eine identitätsbildende Größe, die sich im Kontext einer sozialen Interaktion bildet und entfaltet. Für Jean Piaget ist Perspektivenübernahme ein individuelles kognitives Konstrukt, das dem Begriff Egozentrismus gegenüber steht und die Fähigkeit umfasst, sich mental in die Position eines anderen hineinzusetzen. Lawrence Kohlberg begreift Perspektivenübernahme als entscheidende Bedingung der menschlichen Moralität. John H. Flavell charakterisiert die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit zum rekursiven Denken, die ausschlaggebend für gelungene Kommunikationssituationen ist. Robert Selman begreift Perspektivenübernahme als zentrale Fähigkeit in der komplexen Struktur sozialer Beziehungen, die ihren höchsten Ausprägungsgrad in der Kompetenz erreicht, verschiedene eigene und fremde Perspektiven konform mit gesellschaftlichen Konventionen zu koordinieren. *Es zeigte sich, dass Wissenschaftler aus unterschiedlichen Fachrichtungen auf eine jeweils andere Art einen Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und der sozialen Kompetenz herstellten, der sich eben im Moment des gegenseitigen Verständnisses als ein zentrales Merkmal dieser Fähigkeit offenbart.* Bei Jean Piaget zeigt sich der Aspekt des gegenseitigen Verständnisses in der Reziprozität, also im Kontext des „wechselseitigen Aufeinanderwirkens“ von Personen im Rahmen einer sozialen Interaktion, wofür Perspektivenübernahme verantwortlich ist. Kohlberg nimmt an, dass Moralität grundsätzlich auf gegenseitigem Verständnis aufbaut. George Herbert Mead kommt dazu über die Theorie der signifikanten Symbole, jene Gesten und Zeichen, mit denen die Interaktionsteilnehmer eine wechselseitige Abstimmung des gemeinsamen Tuns vornehmen, die ebenfalls eine vorübergehende Übernahme der Perspektiven des Anderen erfordert. Bei John H. Flavell findet sich der Aspekt des gegenseitigen Verständnisses im Element der Entschlüsselung der Denkstruktur des Gegenübers, Robert Selman sieht den Grund für das gegenseitige Verständnis im Moment der bewussten Perspektivenkoordination

aller an einer Interaktion beteiligten Personen. Durch die Zusammenführung der Erkenntnisse der unterschiedlichen Wissenschaftler, die im Aspekt des gegenseitigen Verständnisses, das ohne Perspektivenübernahme nicht möglich ist, ihren gemeinsamen Nenner finden, wurde auch der Zusammenhang zwischen den Ko-Konstruktionsprozessen, dem sozialen Lernen und der Perspektivenübernahme besonders deutlich. Durch das Ausleuchten der wesentlichen Rolle der Perspektivenübernahme im Kontext der Prozesse der Ko-Konstruktion und des sozialen Lernens, die hier als Verknüpfungselement fungiert, für ihre Entfaltung aber gleichzeitig das interaktive Moment erfordert, gelang es, weitere Konsequenzen in Bezug auf die Intention der Förderung der Perspektivenübernahme abzuleiten: *Neben der im 5. Kapitel herausgearbeiteten perspektivischen Betrachtungsweise konnte nun auch die Initiierung ko-konstruktiver Interaktionssituationen als zweite Voraussetzung zur Förderung der Perspektivenübernahme bestimmt werden.*

Im Weiteren wurde Perspektivenübernahme mit dem inhaltlichen Kern des gegenseitigen Verständnisses auch durch die Darlegung der Erkenntnisse zum Gegenstand der sozialen Kompetenz aus den unterschiedlichen lernpsychologischen Fachrichtungen als zentraler Aspekt des sozialen Verstehens verortet. Hanns Petillon, Wolfgang Roth und Uwe Peter Kanning stimmen darin überein, dass *die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ein fester Bestandteil des mehrdimensionalen Konstrukts der sozialen Kompetenz ist*, womit die zentrale Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme für das soziale Verhalten nochmals unterstrichen und womit die Zielsetzung der Dissertation, Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens zu untersuchen, eine zusätzliche Begründung erfahren hat.

Um alle Bereiche der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme abzudecken, vor allem aber, um geeignete Instrumente zur Einschätzung der Ausgangslage im Hinblick auf die Idee der Förderung der Perspektivenübernahme zu ermitteln, wurde im **7. Kapitel** das Konstrukt der Perspektivenübernahme als Gegenstand empirischer Forschungen betrachtet. Im Zusammenhang mit der Vorstellung der Erkenntnisse im Hinblick auf die Erfassung und Messung der Perspektivenübernahme konnten neben für diese Arbeit sehr bedeutenden Gesichtspunkten auch einige Problemaspekte aufgezeigt werden. So wurde durch die Analyse empirischer Studien zur Perspektivenübernahme einmal mehr der *Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und dem sozialen Verhalten von Kindern und Jugendlichen offensichtlich und es konnte belegt werden, dass auf die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gezielt Einfluss genommen werden kann*, was im

Kontext dieser Untersuchung von essenzieller Bedeutung ist. Es wurde aber auch deutlich, dass die Versuche der Wissenschaftler, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu skalieren, zu operationalisieren und einzustufen mit dem heutigen Verständnis von der individuellen Entwicklung des Kindes nicht mehr übereinstimmen und dass die auf dieser Grundlage hervorgebrachten Ergebnisse zur Perspektivenübernahme heute eine nur eingeschränkte Gültigkeit haben. Die meisten Messverfahren konnten an sich, aufgrund des hohen Abstraktionsgrades und der Laborbedingungen, unter welchen die Messungen stattgefunden haben, als invalide und wenig reliabel eingestuft werden. Hieraus konnte geschlussfolgert werden, dass die Erfassung der Perspektivenübernahme als einer subjektbezogenen Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit anderen Menschen zum Zwecke des gegenseitigen Verständnisses anstatt klinischer Bedingungen eher eine systematische Verhaltensbeobachtung in natürlichen Interaktionssituationen über einen längeren Zeitraum erfordert. Ausblickend galt es in diesem Kontext, auf die *Notwendigkeit der Entwicklung methodischer Verfahren hinzuweisen, die dem veränderten Bild von Kindern als aktive Akteure der Gesellschaft entsprechen* und die sowohl eine unmittelbare Kontaktaufnahme mit den Kindern als auch eine direkte Beobachtung im kindlichen Interaktionsfeld vorsieht.

Mit dem 7. Kapitel endet die Zusammenführung des zentralen Ziels der Dissertation: Untersuchung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens mit der hieraus erforderlichen Darlegung der theoretischen Hintergründe und themenrelevanten Zusammenhänge. **Im IV. abschließenden Teil** galt es nun, die gewonnenen Erkenntnisse um Perspektivenübernahme und die herausgearbeiteten Voraussetzungen zur ihrer Anbahnung und Weiterentwicklung im Rahmen des täglichen Grundschulunterrichts in den grundschulpädagogischen Diskurs von heute zu übertragen und zu überprüfen, in welchen Relationen in dieser Hinsicht Chancen, Grenzen, Hürden oder auch Widersprüche zu finden sind. In Anbetracht der Vielzahl an bildungspolitischen Reformen, die allein in den letzten zwei Jahrzehnten vollzogen wurden, kann festgestellt werden, dass sich die schulpädagogische Landschaft gegenwärtig in einem Wandlungsprozess befindet, der Weichen für die Zukunft der schulischen Bildung stellt. Rückblickend können als Anfang dieser großen Umbrüche die Pisaergebnisse 2001 identifiziert werden, die den deutschen Schülerinnen und Schülern im internationalen Leistungsvergleich nur unterdurchschnittliche Resultate bescheinigten und damit den Stein der Bildungsreformen ins Rollen gebracht haben. Auf der Suche nach einem Ausweg aus dieser Lage schaut man sich nun nach neuen Bildungskonzepten um, die es ermöglichen sollen, die Ursachen für diese Missstände zu beseitigen. Dabei entwickelt man nicht nur neue Ideen, sondern greift auch auf bereits bestehende zurück und modifiziert diese in der Hoffnung, eine Leistungssteigerung, einen Chancenausgleich oder einen Einfluss

auf soziale Kompetenzen zu erreichen. So konnten exemplarische Themen wie Programme zur Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten, Bildungsstandards, Ganzttag, Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen und digitales Lernen nicht nur Auskunft über die Trends der zukünftigen Schulbildung geben, sondern erlaubten auch, den Stellenwert der Aspekte der gemeinsamen Erfahrungen und des sozialen Lernens zu untersuchen.

Im Kontext der Analyse unspezifischer Trainingsprogramme zum Training sozial-emotionaler Kompetenzen konnte herausgearbeitet werden, dass *trotz der immer wieder zum Einsatz kommenden nachweislich hochwirksamen Instrumente zum Training sozial-emotionaler Fähigkeiten keine nachhaltige Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule erreicht wird*. Der Grund dafür liegt zum einen am starren Konstrukt der Trainingsprogramme selbst, das sehr zeitaufwendig ist und keine Abweichung von den vorgegebenen Schrittabfolgen zur Durchführung zulässt, wovon der gesamte Trainingserfolg abhängig ist, und zum anderen an den täglichen Herausforderungen des schulischen Alltags, die maßgeblich von dem Aspekt der Leistung abhängig sind. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass selbst dann, wenn es gelingt, ein Training nach den vorgegebenen Kriterien umzusetzen, der Erfolg nur von kurzer Dauer ist. So wurde offensichtlich, *dass für eine anhaltende Steigerung sozial-emotionaler Kompetenzen, wie auch der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, es unerlässlich ist, Konzepte zu entwickeln, die es in der täglichen Routine des schulischen Alltags erlauben, darauf Einfluss zu nehmen*. Denn nur dann, wenn soziales Lernen nicht als ein Extra von Extra-Personen in Extra-Räumen mittels Extra-Konzepten vermittelt wird, sondern bewusst in die fachbezogene methodisch-didaktische Eigendynamik des Lerngegenstandes eingebettet und selbstverständlich realisiert wird, besteht die Chance einer konsequenten Berücksichtigung des Aspekts des sozialen Lernens in der Grundschule. Dass es auch im Schulalltag von heute dafür konkrete konzeptionelle Anknüpfungspunkte gibt, konnte im nächsten Abschnitt der Arbeit, im Kontext der Auseinandersetzung mit den Bildungsstandards, herausgearbeitet werden.

Die Einführung der Bildungsstandards kann als eine der wesentlichen Bildungsreformen der letzten Jahrzehnte betrachtet werden, die wie keine andere das aktuelle Geschehen in der Schule beeinflusst. Die Idee, die hinter den Bildungsstandards steht, manifestiert sich nicht nur darin, zukunfts offene Kompetenzen zu vermitteln. Damit ist auch intendiert, Abläufe in den Schulen auf der Basis „evidenzbasierter Steuerung“ zu koordinieren. So sollen in den Schulen alle Planungsentscheidungen, alle Interventionen und Maßnahmen kontinuierlich datengestützt überprüft werden. Zu diesem Zwecke wurde von der KMK eine verbindliche Teilnahme an vergleichenden Kompetenztests beschlossen und

die Schulakteure sind dabei aufgefordert, die über die externen Leistungsrückmeldungen gelieferten Daten als Grundlage für fachdidaktische Justierungen des Lernangebots zu nutzen. Gleichzeitig dienen die Ergebnisse auch als Bildungsmonitoring, die Auskunft über Stärken und Schwächen der einzelnen Schulen liefern. In diesem Sinne geht der Trend der Steuerung des Bildungssystems hin zu einer Outputsteuerung. *Vor diesem Hintergrund wurde deutlich, dass, wenn bereits in der Grundschule die Unterrichtsprozesse nicht mehr von den heterogenen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausgehen, sondern von externen, standardisierten Testsystemen gelenkt und gesteuert werden und zwar mit dem Ziel der Leistungssteigerung bzw. der Leistungsanpassung an vorgegebene Normen, so ist davon auszugehen, dass soziale Kompetenzen in einem solchen System nur eine untergeordnete Rolle spielen.* Und so konnte geschlussfolgert werden, dass es wie so oft in der schulischen Bildung auf die Kreativität und das pädagogische Engagement der Lehrerinnen und Lehrer ankommt, um einen Rahmen zu finden, in dem auch auf der Bühne der Outputorientierung Ko-Konstruktionsprozesse und die Didaktik der Mehrperspektivität ihren Platz finden und so die Förderung der Perspektivenübernahme als ein Baustein des sozialen Lernens stattfinden kann. In dieser Hinsicht hat eine exemplarische Analyse der bildungspolitischen und schulrechtlichen Vorgaben des Landes Hessen in Bezug auf die Umsetzung der Bildungsstandards ergeben, dass die schulinternen Fachcurricula, die jede Schule selbst entwickeln und so den eigenen schulspezifischen Ausgangsbedingungen anpassen kann, gerade im Hinblick auf die Etablierung der Didaktik der Mehrperspektivität als Grundvoraussetzung zur Anbahnung der Perspektivenübernahme ein großes Potenzial aufweisen. Dieses ist insbesondere da zu finden, wo es um die Möglichkeit der Festlegung von Lerninhalten und ihre Abstimmung mit fachbezogenen methodisch-didaktischen Zugangsweisen geht. Diese Zusammenführung kann als echte Chance begriffen werden, dem sozialen Lernen in der Routine des schulischen Alltags Raum zu schaffen. Ausblickend kann an dieser Stelle auf die Notwendigkeit weiterer Forschungen hingewiesen werden, die sich mit der expliziten Entwicklung, Erprobung und Auswertung eines Curriculums befassen, das die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme durch eine konzeptionelle Verankerung der Didaktik der Mehrperspektivität und eine gezielte Schaffung von Räumen zur Initiierung ko-konstruktiver Interaktionssituationen, als Voraussetzungen dafür, zum Inhalt hat. Ein Curriculum, das durch Fäden übergeordneter fachbezogener methodisch-didaktischer Be- und Abstimmungen die schulinternen Prozesse und Abläufe steuert und zusammenhält, hat einen enormen Einfluss auf die gesamte Lernkultur, die maßgeblich für das Gelingen von Bildungsvorhaben ist. Dies wurde auch bei der Analyse der Etablierung von Ganztagsangeboten an den Grundschulen sehr deutlich.

Die Etablierung von Ganztagsangeboten an den Grundschulen zeigte sich als eins der brisantesten Themen der gegenwärtigen Schulentwicklung. Bereits 60% aller Grundschülerinnen und Grundschüler nehmen an Ganztagsangeboten teil und es werden jährlich mehr. Dieser Trend zeigt deutlich, dass der Bedarf an verlässlicher Betreuung nach wie vor vorhanden ist und dass da, wo erweiterte Betreuungszeiten eingerichtet sind, diese auch genutzt werden. Was aber auch sehr deutlich wurde, ist, dass eine verlässliche Betreuungszeit nicht zwangsläufig eine Auswirkung auf die Qualität der Bildung hat. Die mit dem Ganztags intendierten Bildungsziele wie Bildungsausgleich, Förderung und Forderung von Begabungen und so eine allgemeine Leistungssteigerung sind nun nach fast zwanzig Jahren Ganztagspraxis nicht eingetreten. So konnte belegt werden, dass die Einrichtung von Ganztagsangeboten die Schulen lediglich in ihrer äußeren Struktur verändert hat, was ohne Auswirkungen auf die Lernkultur blieb und deshalb auch die gesetzten Ziele verfehlt wurden. *Was den Erwerb sozialer Fähigkeiten angeht, so hat die derzeitige Struktur der Ganztagsangebote zwar Vorteile, die jedoch durch die ihnen eigentümliche Dynamik relativiert werden.* Das auf der einen Seite entstandene Mehr an Gestaltungsmöglichkeiten für Ko-Konstruktionsprozesse und Gleichaltrigenbeziehungen in bewertungsfreien Ganztagsarrangements wird auf der anderen Seite durch die eingeschränkte Freizeit im Nachmittagsbereich, in dem private Verabredungen und so die Bildung von Freundschaften nicht pädagogisch initiiert, sondern in natürlichen Arrangements möglich ist, eingegrenzt. Auch die zunächst positiv hervorgehobene erweiterte Betreuungszeit, die eine Entlastung der Eltern in Erziehungsaufgaben und eine Verbesserung ihrer ökonomischen Situation durch eine mögliche Berufstätigkeit von beiden Elternteilen mit sich führt, ist aus pädagogischer Sicht im Sinne des sozialen Lernens nicht unbedingt als Erfolg zu werten. *Denn an der Stelle, an der Eltern von Erziehungsaufgaben entlastet werden, wird die Schule damit belastet.* Und so hat sich vor diesem Hintergrund ein zusätzliches Aufgabenfeld aufgetan, das die in dieser Dissertation beschriebene Problematik des sozialen Verhaltens in der Schule zusätzlich verstärkt. In diesem Sinne gilt auch für die Betrachtung der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens im Rahmen des Ganztags das Bestreben nach einer veränderten Lernkultur, in der die Initiierung von Ko-Konstruktionsprozessen und die Ausrichtung der fachbezogenen methodisch-didaktischen Vorgehensweisen auf der Basis der Didaktik der Mehrperspektivität ihren festen Platz haben. So gilt, das in den Schulen noch überwiegend vorherrschende lose Nebeneinander der Vor- und Nachmittagsangebote zu rhythmisieren und konzeptionell zu verankern. Dafür braucht es in erster Linie eine durchdachte Konzeption, die es ermöglicht, die Enge des schulischen Alltags aufzubrechen und die zusätzliche Zeit nicht nur als Betreuungs-, sondern auch als Bildungszeit zu nutzen, wofür es den Mut braucht, die klassischen Lernzeiten zu öffnen und flexibler zu gestalten. Diesen Mut könnten die Lehrerinnen und Lehrer aus dem

Selbstverständnis heraus gewinnen, dass die Schule in der Pflicht steht, weniger abprüfbares Wissen, sondern zukunftsorientierte Kompetenzen, wie z. B. auch soziale Fähigkeiten zu vermitteln. Und in diesem Sinne gilt es, die schulinternen Curricula abzuklopfen und auf Nischen zu untersuchen, die eine Öffnung der Lernzeiten möglich machen und für die Initiierung von Ko-Konstruktionsprozessen und die Etablierung der Didaktik der Mehrperspektivität Raum schaffen. Dass dies kein einfaches Unterfangen ist, zeigt die Umsetzung von Konzepten, die bereits in ihrem Ansatz auf die Betonung des sozialen Aspekts der schulischen Bildung ausgelegt sind, wie z. B. das Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen.

Die Sondierung der Chancen und Grenzen der unterschiedlichen Formen des jahrgangsübergreifenden Lernens in Bezug auf die Intervention auf Perspektivenübernahme brachte die *überraschende Erkenntnis hervor, dass die dafür herausgearbeiteten Voraussetzungen der Initiierung von Ko-Konstruktionsprozessen und der Verankerung der Didaktik der Mehrperspektivität sich im theoretischen Design des Konzepts zwar wieder finden, in der Praxis jedoch nicht genutzt werden*. Diese im Design angelegten günstigen Voraussetzungen lösen bestimmte Erwartungen in Bezug auf die Effektivität des Konzepts im Kontext des sozialen Lernens aus. Empirische Untersuchungen anderer Autoren konnten diese Erwartungen jedoch nicht bestätigen, so dass das jahrgangsübergreifende Lernen weder auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler noch auf ihr soziales Verhalten nennenswerte Auswirkungen hat. Der Grund dafür wird in der vom Ansatz abweichenden Umsetzung, die sich kaum von dem herkömmlichen gleichschrittigen Unterricht in altershomogenen Klassen unterscheidet, vermutet. Das auf der Plattform reformpädagogischer Ideen entwickelte Konzept des jahrgangsübergreifenden Lernens verfolgt in seinem Ansatz das Ziel einer an die Entwicklung des jeweiligen Kindes angepassten Schulbildung, um so der großen Heterogenität einer Grundschulklasse, die sich u. a. in den kognitiven, physischen, sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen widerspiegelt, zu begegnen. Dafür ging man in der Bildungspolitik so weit, Gesetzesänderungen vorzunehmen, um z. B. die Dauer der Schuleingangsphase zu flexibilisieren sowie eine Unterstützung der Lehrkräfte durch Sozialpädagogen zu ermöglichen. So ist es im Rahmen des Konzepts des jahrgangsübergreifenden Lernens zulässig, den Lerninhalt für das 1. und 2. Schuljahr je nach Bedarf auf 1 Jahr zu verkürzen bzw. auf 3 Jahre auszudehnen. Dies erfordert eine Vorgehensweise beim Unterrichten, die sich auf eine methodisch-didaktische Differenzierung und Vielfalt stützt und nicht auf ein Lernen im Gleichschritt, wie es üblicherweise vonstatten geht. Unter der Voraussetzung einer methodisch-didaktischen Differenzierung, wie z. B. einer auf Kooperation hin ausgelegten Aufgabengestaltung, kann eine Lernkultur etabliert werden, die den offenen Lernstrukturen Vorrang gegenüber den geschlossenen einräumt und so der Initiierung von ko-

konstruktiven Interaktionen unter den Schülerinnen und Schülern und der Didaktik der Mehrperspektivität Raum schafft. Die Frage danach, was genau die Lehrerinnen und Lehrer davon abhält, die günstigen Ausgangsbedingungen des Konzepts zu nutzen und eine Lernkultur zu etablieren, die von den heterogenen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausgeht und die sowohl differenziertes und individualisiertes Lernen als auch die Implementierung von offenen Unterrichtsmethoden zulässt, blieb offen und bedarf ausblickend weiterer Untersuchungen. Die Vermutungen im Hinblick auf die aufgedeckte Diskrepanz zwischen dem theoretischen Design und der Schulpraxis richten sich auf den Spannungsbogen zwischen den pädagogischen Ansprüchen des Konzepts und dem schulischen Alltag, der eben von den Mechanismen der Outputorientierung gesteuert wird, am Ende jedoch auf den Leistungsvergleich aus ist, so dass Differenzierungen nur bedingt Sinn ergeben. So ist ausblickend zu überlegen, wie diese Hürde überwunden werden kann, so dass die im Ansatz des Konzepts des jahrgangsübergreifenden Lernens angelegten Strukturen der Betonung des sozialen Aspekts der Grundschulbildung, der sich in der Idee einer Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit widerspiegelt, entfalten können. Denn auf der Bühne einer staatlich organisierten Schulbildung, die durch eine Vielzahl an schulrechtlichen Vorgaben seitens der Bildungspolitik die schulischen Abläufe steuert und damit nicht selten offene pädagogische Vorgehensweisen blockiert, *scheint das jahrgangsübergreifende Lernen eins der wenigen Konzepte zu sein, das die Vielfalt geradezu betont und so die Ausgestaltung des Unterrichts nach den Prinzipien der Didaktik der Mehrperspektivität geradezu erfordert.*

Wenn das jahrgangsübergreifende Lernen bereits aufgrund seines konzeptionellen Designs positive Effekte im Hinblick auf das soziale Lernen erwarten ließ, so war es bei dem Thema der Digitalisierung des Unterrichts genau umgekehrt. Ausgehend von den mehrfach belegten Risiken der Nutzung von digitalen Medien durch Kinder, die in solchen Schlagzeilen wie Mobbing in digitalen Netzwerken, Internetsucht, Handysucht, Kinderdepression u. ä. ihren Ausdruck finden, war nur von geringen Chancen zur Initiierung von Ko-Konstruktionsprozessen und zur Etablierung der Didaktik der Mehrperspektivität als Voraussetzungen zur Anbahnung und Weiterentwicklung der Perspektivenübernahme auszugehen. Bleibt man bei der negativen Lesart in Bezug auf die Digitalisierung der Bildung, so bestätigen sich diese Erwartungen, die sich der Betonung der Risiken und in einer völligen Außensteuerung der Schülerinnen und Schüler zuspitzen. Schaut man sich hingegen die positive Lesart an, welche die Chance der Selbststeuerung der eigenen Bildungsprozesse betont, so eröffnet sich ein Panorama vielfältiger Möglichkeiten und Potenziale, bei denen das soziale Lernen im Mittelpunkt steht. *Es hat sich gezeigt, dass im Zeitalter der Digitalisierung digitale Medien an sich in den Hintergrund*

treten und lediglich als Werkzeuge erscheinen, die zur Entfaltung von individuellen Fähigkeiten, Kompetenzen und Begabungen beitragen. Unabhängig von dem einen oder dem anderen Gesellschaftsmodell der Zukunft kommt es immer auf den menschlichen Fortschritt an, der kreativer, innovativer und mutiger Ideen zur Ausgestaltung der Realität erfordert. Diese zu gewinnen, gelingt am besten in Prozessen des gegenseitigen Austauschs und der gegenseitigen Anregung. Und dafür wiederum braucht es Arbeitsweisen, in welchen das digitale Gerät als Schnittstelle zwischen den Lernenden in ihrem gemeinsamen Lernprozess auftritt. Vor dem Hintergrund des unendlichen Potenzials, das digitale Medien im Hinblick auf die Selbststeuerung von Lernprozessen mitbringen, wie z. B. themen- und ortsunabhängiges Lernen, geht es beim digitalen Lernen immer um die unterstützende, nicht jedoch um die dominierende Wirkung der Medien an sich. Auch geht es nicht um ein Lernen in Einsamkeit und auf Distanz, sondern um die Kooperation der Schülerinnen und Schüler untereinander und um die Kommunikation miteinander. *Das Miteinander hat sich als einer der wichtigsten Bestandteile des digitalen Lernens herausgestellt.* Denn wenn es um Selbststeuerung geht, braucht es immer die Anderen, um sich selbst zu verorten, sich zu reflektieren oder auch, um sich zu positionieren. Einblicke in den Alltag von Schulen, die bereits heute auf den selbstverständlichen Einsatz von digitalen Endgeräten setzten, konnten bestätigen, dass digitales Lernen zwar auf Eigenverantwortlichkeit ausgelegt ist, welche jedoch immer in gemeinsame Lernprozesse eingebettet ist. Was auch festgestellt werden konnte, ist, dass digitalisierter Unterricht sich vom gleichschrittigen Vorgehen in frontalen Unterrichtsarrangements unterscheidet. Denn wenn in der wissenschaftlichen Literatur vom digitalen Lernen die Rede ist, so ist damit gleichzeitig Lernen in Projekten gemeint, das unterschiedliche soziale Formen annehmen kann und wofür den Lernenden viel Freiraum geboten wird; Raum, um ungestört miteinander zu interagieren, Raum, um sich in dem von den Lehrkräften vorgeschlagenen oder auch selbst gewählten Thema zu finden, Raum, um das Thema in seinem Kern zu entfalten. Das digitale Gerät steht den Lernenden dabei mit all seinen Möglichkeiten als selbstverständliches Arbeitswerkzeug zur Verfügung. Diese Art von Lernen ist nicht nur für die Initiierung von ko-konstruktiven Interaktionsprozessen prädestiniert, sondern erfordert auch eine mehrperspektivische Herangehensweise an den Lerngegenstand. Deshalb kann zusammenfassend gesagt werden, dass die Bildung in der Zukunft nicht ohne digitale Medien gedacht werden kann und dass es bei der Nutzung von digitalen Medien im Unterricht mehr denn je auf Lernformen ankommt, die das ko-konstruktive Moment des Umgangs miteinander, das auf gegenseitigem Verständnis aufbaut, betonen. In einer Welt, in der jegliches Wissen zu jedem Zeitpunkt auf Knopfdruck abgerufen werden kann, tritt der Wissenserwerb an sich in den Hintergrund und persönliche Kompetenzen, wie auch die, die zum sozialen Miteinander befähigen, in den Vordergrund.

So schließt sich an dieser Stelle der Kreis und wir kehren mit einem konkreten Lösungsvorschlag für die zu Beginn der Arbeit umrissene Problematik der auf der einen Seite mangelnden und auf der anderen Seite benötigten sozialen Kompetenzen in der Gesellschaft der Gegenwart zurück. Die Untersuchung der Perspektivenübernahme als Baustein des sozialen Lernens hat gezeigt, dass Perspektivenübernahme als wichtiger Aspekt im didaktischen Kontext des Grundschulunterrichts und als grundlegende soziale Kompetenz eingestuft werden kann, so dass durch die Anbahnung und Weiterentwicklung der Perspektivenübernahme im Unterricht nicht nur fachdidaktische Erfordernisse in den Blick genommen werden, sondern auch Einfluss auf den Aufbau von sozialen Kompetenzen erzielt werden kann. Jedoch stellt die Vereinheitlichung der Schülerleistungen in Form von Standards eine der größten Hürden bei der Umsetzung der herausgearbeiteten Fördervoraussetzungen für die Perspektivenübernahme in der schulischen Praxis dar, nämlich der Schaffung von Räumen zur Initiierung von Ko-Konstruktionsprozessen und der Etablierung der Didaktik der Mehrperspektivität. Der stark im Mittelpunkt stehende Leistungsgedanke scheint nicht nur alle schulischen Prozesse und Strukturen zu bestimmen, sondern auch ein wesentlicher Einflussfaktor in Bezug auf das Gelingen oder Misslingen von Vorhaben zur Förderung sozialer Kompetenzen zu sein. Auch wenn die Analyse der exemplarischen Schulentwicklungsschwerpunkte in diesem Sinne eine äußerst widersprüchliche Dynamik aufgedeckt hat, die in der Betonung der enormen Bedeutung der sozialen Kompetenzen auf der einen Seite und der verstärkten Standardisierung, Vermessung und Angleichung der schulischen Bildung auf der anderen Seite sichtbar ist, so finden sich durchweg Gestaltungsplattformen, die sowohl die Initiierung ko-konstruktiver Interaktionssituationen als auch die Ausrichtung der Unterrichtsaktivitäten nach den Prinzipien der Didaktik der Mehrperspektivität und in diesem Sinne auch eine Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zulassen. In diesem Sinne konnten mit dieser Arbeit zwei grundlegende Bausteine gelegt werden: Das Konstrukt der Perspektivenübernahme konnte bildungstheoretisch begründet, didaktisch eingeordnet und so anschlussfähig für den Grundschulunterricht gemacht werden. Dafür konnten zwei wesentliche Voraussetzungen herausgearbeitet werden. In Zukunft ist es nun erforderlich, durch weitere Forschungsarbeiten Curricula zu entwickeln und zu erproben, deren Kernelement die Förderung der Perspektivenübernahme vor dem Hintergrund der Etablierung der mehrperspektivischen Betrachtungsweise und der verstärkten Initiierung von Ko-Konstruktionsprozessen im Grundschulunterricht ist.

10. Literatur

Abels, H.: Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. Wiesbaden 2010.

Abels, H.: Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und Kompetenzen, Identität in einer riskanten Moderne zu finden und zu wahren. Wiesbaden 2017.

Abels, J. G.: Erkenntnis der Bilder. Die Perspektive in der Kunst der Renaissance. Frankfurt / New York 1985.

Andresen, S. / Hurrelmann, K.: Kindheit. Weinheim und Basel 2010.

Baader, M. S. (Hrsg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision: „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung. Weinheim 2000.

Bammé, A.: Individuum. In: Endruweit, G. u. a.: Wörterbuch der Soziologie. 3. Auflage, Konstanz u. München 2014, S. 183.

Bannach, M.: Selbstbestimmtes Lernen. Bd. 41, Hohengehren 2002.

Barkowsky, T. / Freksa, C. / Berendt, B. / Kelter, S.: Aspektkarten – Integriert räumlich-symbolische Repräsentationsstrukturen. In: Umbach, C. / Grabski, M. / Hörning, R.: Perspektive in Sprache und Raum. Wiesbaden 1997, S. 147 – 168.

Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main 2009.

Bartnitzky, H.: Die „für alle gemeinsame Grundschule“ – wo stehen wir heute? In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes. Mai 2019, Heft 149, S. 3 – 6.

Bartnitzky, H.: Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. Frankfurt am Main 2019.

Baudrillard, J.: Die Konsumgesellschaft. Ihre Mythen, ihre Strukturen. Konsumsoziologie und Massenkultur, Wiesbaden 2014.

Bauman, Z.: Mach´ doch was du willst! – oder: Individualität als Fetisch. In: Bauman, Z.: Leben in der flüchtigen Moderne. Frankfurt am Main 2007, S. 109-145.

Bauman, Z.: Ist moralisches Handeln in der globalen Konsumgesellschaft möglich? In: Bauman, Z.: Leben in der flüchtigen Moderne. Frankfurt am Main 2007, S. 7 – 67.

Baumert, J. / Lehman, R.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich 1997.

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine Moderne. Frankfurt am Main 1986.

Becker, G.: Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralphilosophie. Wiesbaden 2011.

Bernd, T.: Auf dem Weg zu einem modernen Grundschulfach: Konzeptionen des Sachunterrichts. In: Gläser, E. / Schönknecht, G.: Sachunterricht in der Grundschule entwickeln - gestalten – reflektieren, Frankfurt am Main 2013, S. 11-23.

Bieg, S. / Behr, M.: Mich und dich verstehen: Gefühle erkennen, Andere verstehen, Angst bewältigen – Emotionale Sensitivität für 8 bis 12 jährige, ein manualisiertes und evaluiertes Programm für Schule und Pädagogik. Göttingen 2005.

Bischof-Köhler, D.: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bildung, Empathie, Theorie of Mind. Stuttgart 2011.

Blossfeld, H.-P. u.a.: Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik. Gutachten. Münster 2017.

Bochmann, R. / Kirchmann, R.: Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammenarbeiten – aktive Kinder lernen mehr. Essen 2006.

Boehm, G.: Studien zur Perspektivität. Heidelberg 1969.

Bohnsack, F.: Soziales Lernen als Weg zu einer Sozialkultur der Schule. In: Bohnsack, F. / Leber, S. (Hrsg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Grundlagen, Kontroversen, Wege. Weinheim und Basel 1996, S. 17-52.

Bohnsack, F.: Schule – Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn 2008.

Bollnow, O.F.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1965.

Borke, H.: Interpersonelle Wahrnehmung bei kleinen Kindern: Egozentrismus oder Empathie? In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S.109-120.

BOUDON, Raymond/BOURRICAUD, Francois (Hrsg.): Soziologische Stichworte. Ein Handbuch. Opladen 1992, S. 219-227.

Bredella, L. / Christ, H. / Legutke, M. K. (Hrsg.): Thema Fremdverstehen. Tübingen 1997.

Bredella, L. / Meißner, F.-J. / Nünning, A. / Rösler, D. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen 2000.

Bredendiek, M.: Menschliche Diversität und Fremdverstehen. Eine psychologische Untersuchung der menschlichen Fremdrelexion. Wiesbaden 2015.

Breidenstein, G. / Prengel, A. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden 2005.

Budde, J.: Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In Zeitschrift für Pädagogik 56/3, 2010 S. 384-401.

Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2019, Teil I Nr. 11, ausgegeben am 03.04.2019.

Burk, K.: Vorwort. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzl, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007.

Burk, K.: Schulklasse als Jahrgangsprinzip. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzl, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 18-31.

Burow, O.-A.: Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. In: Burow, O.-A. / Gallenkampf, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 162.

Burow, O.-A.: Die Zukunft der Schule – grundlegend, pragmatisch oder visionär betrachtet. In: Burow, O.-A. / Gallenkampf, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 8-21.

Busch, H.-J.: Kindheit am Ende oder Kindheit ohne Ende. In: Geulen, D. (Hrsg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. 2. Aufl. Weinheim 1994, S. 25-48.

Buschkühle, C.-P / Duncker, L. / Oswalt, W. (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden 2009.

Carle, U. / Metzen, H.: Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Kurzfassung. Frankfurt am Main 2014.

Cassirer, E.: Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In Cassirer, E.: Gesammelte Werke, CD-Rom, Bd. 16: Aufsätze und kleinere Schriften (1922-1926), Felix Meiner Verlag, Hamburg 1998-2009, S. 75-105 (Zuerst veröffentlicht in: Saxl, F. (Hrsg.): Vorträge der Bibliothek Warburg, Bd. 1: Vorträge 1921-1922, Leipzig/Berlin 1923, S. 11-39).

Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in die Philosophie der Kultur. Hamburg 2007.

Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. 1. Teil. Die Sprache. Hamburg 2010.

Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil. Das mythische Denken. Hamburg 2010.

Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil. Phänomenologie der Erkenntnis. Hamburg 2010.

Chalmers, J.B. & Townsend, M.A.R.: The Effekts of Training in Social Perspektive Taking on Socially Maladjusted Girls. Child Development, 61, 178-190, 1990.

Chandler, M. J.: Egozentrismus und antisoziales Verhalten: Erfassen und Fördern der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 471-483.

Cierpka, M. (Hrsg.): FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltfreiem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Göttingen 2001.

Coie, J. D. / Costanzo, P. R. / Farnhill, D.: Spezifische Entwicklungsschritte der räumlichen Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 86-108.

Comenius, J.A.: Große Didaktik. Hrsg. Von Flitner, A., München 1960.

Dauenhauer, E.: Kategoriale Didaktik. Rinteln 1969.

De Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden 2006.

De Boer, H.: „Weil Freunde wichtig sind“ – Gleichaltrige, Freundschaft und Schule. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main 2010, S. 103-113.

De Boer, H.: Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess. In: Rohlf, C. u. a. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2014, S. 23-38.

Demski, D.: Und was kommt in der Praxis an? Bewertung und Nutzung von Instrumenten der Neuen Steuerung durch Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte. In: Zuber, J. / Altrichter, H. / Heinrich, M.: Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag. Wiesbaden 2019, S. 129-152.

Deutsches Wörterbuch. Dudenverlag. Sonderausgabe des Zeitverlag Mannheim 2011.
Dodge, K. A.: A social information processing model of social competence in children. In: M. Permuter (Ed.): The Minnesota Symposium on Child Psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1986, 18th ed., pp. 77-123.

Dodge, K. A.: Emotion and Social Information Processing. In: J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), The Development on Emotion Regulation and Dysregulation. New York: Cambridge University Press 1991, pp. 159-181.

Dodge, K. A.: Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. Annual review of psychology 1993, 44, 559-584.

Drieschner, E.: Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden 2007.

Dülmer, H.: Argumente, Bildung und Moral. Eine empirische Untersuchung zu Kohlbergs Theorie des moralischen Urteils. Wiesbaden 2000.

Duncker, L.: Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik der Grundschule. Langenau-Ulm 1987.

Duncker, L.: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel 1994.

Duncker, L.: Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule. Langenau - Ulm 1996.

Duncker, L.: Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der allgemeinen Didaktik. In: Duncker, L. / Sander, W. / Surkamp, C.: Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 9-20.

Duncker, L.: Bildung und Heterogenität. Zerreißproben für das Bildungssystem. In: Buschkühle, C.-P / Duncker, L. / Oswald, W. (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden 2009, S. 215-236.

Duncker, L.: Kulturen im Plural: Zur dialektischen Rekonstruktion des Kulturbegriffs – Vorbemerkungen zum Kapitel Enkulturation in und um Lernkulturen. In: Hartung, O. u. a.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 171-176.

Duncker, L.: Die Kommerzialisierung kindlichen Sammelns. Beobachtungen zum Aufwachen von Kindern in der Welt der Dinge. In: Schinkel, S. / Herrmann, I. (Hrsg.): Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion. Bielefeld 2017, S. 95-110.

Edelstein, W. / Keller, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zu Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt am Main 1982.

Effertz, T.: Die dunkle Seite kindlicher Konsumkultur. Kindermarketing und seine ökonomischen Kosten. In: Schinkel, S. / Herrmann, I. (Hrsg.): Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion. Bielefeld 2017, S. 77-94.

Ehrenberg, A.: Individualismus – Ideologie oder Errungenschaft der Moderne? In: Cédric Duchêne-Lacroix u. a. (Hrsg.): Individualismus – Genealogien der Selbst(er)findung. Individualisme – généalogies du Soi. Berlin 2014, S. 23-32.

Eickelmann, B.: Eine Bilanz zur Integration digitaler Medien an Grundschulen in Deutschland aus international vergleichender Perspektive. In: Peschel, M. / Irion, T.: Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt am Main 2016, S. 79-90.

Enders, S.: Vielfalt als pädagogisches und didaktisches Prinzip. Überlegungen zum Zusammenhang von Bildung und Pluralität im Ethikunterricht. In: Duncker, L. u.a. (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 145-158.

Esser, H.: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 3: Soziales Handeln. Frankfurt am Main 2000.

Faulisch-Wieland, H.: Individuum und Gesellschaft. Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung. Oldenburg 2000.

Faust-Siehl, G. u. a. (Hrsg.): Kinder heute – Herausforderungen für die Schule. Frankfurt am Main 1992.

Feffer, M. / Suchotliff, L.: In sozialer Interaktion implizierte Dezentrierungen. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 341-360.

Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl., Wiesbaden 2008.

Fend, H.: Theorie der Schule. Urban und Schwarzenberg 1981.

Flavell, J. H. / Botkin, P. T. / Fry, C. L. Jr. / Wright, J. W. / Jarvis, P. E.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim und Basel 1975.

Flavell, J. H.: Kognitive Entwicklung, Stuttgart 1979.

Fölling-Albers, M.: Veränderte Kindheit. Neue Aufgaben für die Grundschule. In: Haarmann Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. Weinheim und Basel 1991, S. 52-64.

Fölling-Albers, M.: Kindheitsforschung und Schule. Überlegungen zu einem Annäherungsprozess. In: Behnken, I. / Jaumann, O. (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben

im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim und München 1995, S. 11-20.

Fölling-Albers, M.: Kinder und Kompetenzen – Zum Perspektivenwechsel in der Kindheitsforschung. In: Heinzl, F.: Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Grundschulverband. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main 2010, S. 10-20.

Frank, G. / Lange B.: Einführung in die Bildwissenschaft. Darmstadt 2010.
Frede, D. / Schmücker, R. (Hrsg.): Ernst Cassirers Werk und Wirkung. Kultur und Philosophie. Darmstadt 1997.

Frensch, P. A.: Kognition. In: Funke, J. / Frensch, P. A. (Hrsg.): Handbuch der allgemeinen Psychologie – Kognition. Göttingen 2006, S. 19-28.

Friedrichs, B.: Praxisbox Klassenrat für die Grundschule. Weinheim 2017.

Fromm, E.: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. Stuttgart 1976.

Fuchs, T.: Kultur-Negation und Kulturtranszendenz. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften avant la lettre. In: Hartung, O. u. a. Hrsg.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 31-48.

Fugmann, M.: Schule auf dem Weg in die Digitalisierung – ein Praxisbericht der Deutschen Schule im Silicon Valley“. In: Burow, O.-A.: Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. In: Burow, O.-A. / Gallenkamp, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 151-160.

Gallenkamp, C.: Die Zukunft der positiven Pädagogik – die Perspektive wechseln und neu denken! In: Burow, O.-A. / Gallenkamp, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 52-72.

Gansen, P.: Kindheitsforschung in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Hartung, O. u. a. Hrsg.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 179-191.

Garlichs, A.: Grundschuldiskussion I: Grundschüler in ihrer Schule. Schule als Welt der Kinder. In: Haarmann Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. Weinheim und Basel 1991, S. 38-50.

Geiling, U. / Thiel, M.: Wie bewerten Lehrerinnen und Lehrer das Lernen in Jahrgangsgemischten Gruppen? In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzl, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 300.

Geppert, K. / Preuß, E.: Differenzierter Unterricht – konkret. Analyse, Planung, Gestaltung. Ein Modell zur Reform des Primarbereichs. Klinkhardt 1978.

Gertenbach, L. u. a.: Soziologische Theorien. Paderborn 2009, S. 48 ff.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU): Perspektivrahmen Sachunterricht. Kempten 2002.

Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982.

Geulen, D.: Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 24-72.

Geulen D.: Einführung. In: Geulen, D. (Hrsg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. 2. Aufl. Weinheim 1994.

GEW Hessen: Kritik an VERA-3. Frankfurt, Mai 2016.

Gloger-Tippelt, G. / König, L.: Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B), 2. Aufl., Weinheim, Basel 2016.

Glucksberg, S. / Krauss, R. M.: Was sagen die Menschen, nachdem sie sprechen gelernt haben? Untersuchungen zur Entwicklung gegenstandsbezogener Kommunikation. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 327-335.

Goddar, J.: Ein echter „Mehrwert“. In Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. 01/2020, S. 38-39.

Goden, M.: Computer in der Grundschule. Ausstattungsempfehlungen aus technischer, ergonomischer und ökonomischer Sicht. In: Mitzlaff, H. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Grundschule und neue Medien. Frankfurt am Main 1998, S. 262-274.

Goffman, E.: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München 2011.

Götz, M. / Müller, K. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. In: Götz, M. / Müller, K. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden 2005, S. 11-16.

Götz, M.: Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Duncker, L. / Popp, W. (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München 2004, S. 117-130.

Götz, M.: Schuleingangsstufe. In: Einsiedler, W. /Götz, M. /Hartinger, A. /Heinzel, F. /Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn 2014, S. 82-92.

Gramsch-Stehfest, R.: Bildung, Schule und Universität im Mittelalter. München 2018.

Greshoff, R.: Strukturtheoretischer Individualismus. In: Kneer, G. / Schroer, M. (Hrsg.) Handbuch soziologische Theorien. Wiesbaden 2009, S. 445-468.

Gross, P.: Die Multioptionengesellschaft. Frankfurt am Main 1994.

Grumm, M. / Hein, S. / Fingerle, M.: Schulische Präventionsprogramme: Eine Onlinebefragung an hessischen Grundschulen zu Nutzung und Beurteilung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 2013, 60, S. 81-93.

Gudjons, H.: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit. 6. Aufl., Bad Heilbrunn 2001.

Haep, A.: Soziales Lernen in der Schule – Entwicklung und Implementierung. Dissertation Duisburg, Essen, Universität Duisburg-Essen 2016.

Harring, M. u. a.: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In: Harring, M. u. a. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden 2010, S. 9-19.

Hartmann, U.: Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens. Dissertation zur Erlangung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Doktorgrades „Doctor rerum naturalium“ der Georg-August-Universität zu Göttingen. Göttingen 2008.

Hausen, S.: Jahrgangsgemischte Klassen: Möglichkeiten und Grenzen altersheterogener Lerngruppen in der Grundschule. Hamburg 2015.

Heidbrink, H.: Einführung in die Moralpsychologie. Weinheim/Basel 2008.

Helferich, C.: Geschichte der Philosophie von den Anfängen bis zur Gegenwart und östliches Denken. Stuttgart 1985.

Helmke, A.: Was wissen wir über guten Unterricht? In: PÄDAGOGIK H. 2/2006, S. 42-45.

Helmke, A.: Individualisierung, Missverständnisse, Perspektiven. In: Pädagogik 2/2013, S. 34-37.

Hengst, H.: Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft. Weinheim und Basel 2013.

Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht. Wiesbaden (Ohne Angabe des Erscheinungsjahres).

Hessisches Kultusministerium: Abschlussbericht Schulversuch „Neukonzeption der Schuleingangsstufe“ 1994 bis 2004. Wiesbaden 2006.

Hessisches Kultusministerium: Flexibler Schulanfang in Hessen. Informationen, Ideen und Impulse. Wiesbaden 2016.

Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 30. Juni 2017.

Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie. 3. Auflage, Bad Heilbrunn/Obb 1998.

Heidenreich, F.: Einleitende Bemerkungen zur Perspektivenvielfalt der Individualismusforschung. In: Cédric Duchêne-Lacroix u. a. (Hrsg.): Individualismus – Genealogien der Selbst(er)findung. Individualisme – généalogies du Soi. Berlin 2014, S. 9-22.

Heinzel, F.: Einführendes Vorwort. In: Heinzel, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main 2010, S. 7-8.

Heinzel, F.: Schule aus der Sicht von Grundschulkindern. In: Heinzel, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main 2010, S. 21-31.

Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung: ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Auflage, Weinheim / Basel 2012.

Heinzel, F. / Koch, K. (Hrsg.): Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken. Wiesbaden 2017.

Heitmeyer, W. / Mansel, J. / Olk, T.: Individualisierung heute: Verdichtung oder Vernichtung? In: Heitmeyer, W. / Mansel, J. / Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim und Basel 2011, S. 7-25.

Hens, S.: Prävention von Verhaltensstörungen. Entwicklung und Evaluation eines universellen Trainingsprogramms zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen in der Eingangsstufe. Oberhausen 2009.

Hensel, S. / Hensel, N.: Klassenrat in der Grundschule. Einführung – Unterrichtseinheiten – Kopiervorlagen. Buxtehude 2011.

Hillenbrand, C. / Hennemann, T. / Hens, S.: „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. München 2010.

Hiller, G. G. / Popp, W.: Unterricht als produktive Irritation – oder: Zur Aktualität des Mehrperspektivischen Unterrichts. In: Duncker, L. / Popp, W.: Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. München 1994, S. 93-116.

Hippeli, C.: Der Klassenrat. Einübung demokratischer Handlungsweisen im Klassenzimmer. Hamburg 2014.

Hitzler, R.: Existenzbastler als Erfolgsmenschen. Notizen zur Ich-Jagd in der Multioptionsgesellschaft. In: Brosziewski, A. / Eberle, T. S. / Maeder, C. (Hrsg.): Moderne Zeiten. Reflexionen zur Multioptionsgesellschaft. Konstanz 2001, S. 183 -198.

Hitzler, R. / Koenen, E.J.: Kehren die Individuen zurück? Zwei divergente Antworten auf eine institutionentheoretische Frage. In: Beck, U. / Beck-Gernheim, E.: Riskante Freiheiten, 8. Aufl. Frankfurt am Main 2012, S. 447-463.

Höke, J.: Demokratiebildung von Kindern. Anregungspotenziale durch Kinderperspektiven für die Qualitätsentwicklung pädagogischer Praxis – Erfahrungen aus der Peter Gläsel Grundschule. In: Peschel, M. / Carle, U. (Hrsg.): Forschung für die Praxis. Grundschulverband. Frankfurt am Main 2017, S. 157-169.

Hölling, H. / Erhart, M. / Ravens-Sieberer, U. / Schlack, R.: Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheits-survey (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt für Gesundheitsforschung und Gesundheitsschutz, 50 (5/6) 2007, S. 784-793.

Hollos, M. / Cowan, P. A.: Soziale Isolierung und kognitive Entwicklung: Logische Operationen und Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme in drei sozialen Milieus in Norwegen. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 429-453.

Honneth, A.: Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In Honneth, A.: Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin 2010, S. 202-221.

Horstkemper, M. / Tillmann, K.-J.: Sozialisation in der Schule. In: Hurrelmann, K. u. a.: Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Auflage, Weinheim und Basel 2015, S. 437-452. Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. 7. Aufl., Weinheim und Basel 2001.

Hurrelmann, K. u. a.: Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Aufl., Weinheim und Basel 2015.

Ihle, W. / Esser, G.: Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. In: Psychologische Rundschau, 53 (4) 2002, S. 159-169.

Illouz, E.: Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe. Frankfurt am Main 2009.

Imbusch, P.: Macht und Herrschaft in der sozialwissenschaftlichen Kontroverse. In: Imbusch, P. (Hrsg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen. 2. Aufl., Wiesbaden 2012, S. 9-37.

Jank, W./Meyer, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main 1991.

Jeenicke, T.: Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen. Mythos, Sprache, Philosophie. Saarbrücken 2007.

Jorissen, B. / Zirfas, J. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden 2010.

Jurkowski, S.: Soziale Kompetenzen und kooperatives Lernen. Dissertation. Kassel 2011.

Kammermeyer, G.: Schulfähigkeit. In: Faust-Siehl, G. / Speck-Hamdan, A.: Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main 2001, S. 96-118.

Kammermeyer, G.: Schuleingangsdiagnostik. In: Faust-Siehl, G. / Speck-Hamdan, A.: Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main 2001, S. 119-144.

Kanning, U. P.: Soziale Kompetenzen fördern. Göttingen 2015.

Kanning, U. P.: Diagnostik sozialer Kompetenzen, Göttingen 2003.

Karing, C. / Beelman, A. / Haase, A.: Herausforderungen von Präventionsarbeit an Grundschulen. In: Prävention und Gesundheitsförderung 2015, 10 (3), S. 229-234.

Keller, M.: Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Zur Entstehung der Rollenübernahme in der Familie und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Stuttgart 1976.

Keller, M.: Moralische Entwicklung als Voraussetzung für soziale Partizipation. In: Sturzbacher, D. / Großmann, H.: Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München 2003, S. 143-172.

Kenngott, E.-M.: Perspektivenübernahme zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden 2012.

Ketelhut, K.: Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer: Eine Fallstudie zur deutschen Reformpädagogik. Köln 2015.

Kielblock, S. / Stecher, L.: Ganztagschule und ihre Formen. In: Coelen, T.: Die Ganztagschule: eine Einführung. Weinheim 2014, S. 13-28.

Kiesel, A. / Koch, I.: Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden 2012.

Kiper, H. / Mischke, W.: Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart 2008.

Klaas, M.: Das große Hin und Her. Zur Vereinbarkeit von individueller Förderung und Standardisierung in der Grundschule. In: Klaas, M. / Flügel, A. / Hoffmann, R. / Bernasconi, B. (Hrsg.): *Kinderkultur(en)*. Wiesbaden 2011, S. 205-230.

Klafki, W.: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 1963.

Klafki, W.: *Kategoriale Bildung*. In: Pleines, J.-E.: *Bildungstheorien. Probleme und Positionen*. Freiburg 1978.

Klafki, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Aufl., Weinheim und Basel 2007.

Klages, J.: *Gesellschaftlicher Individualismus*. In: Klages, J. / Strutynski, P. (Hrsg.): *Kapitalismus am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts*. Hamburg 1997, S. 195-207.

Klein, R. / Dungs, S. (Hrsg.): *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur*. Wiesbaden 2010.

Knauf, T.: *Einführung in die Grundschuldidaktik*. Stuttgart / Berlin / Köln 2001.

Koerrenz, R.: *Peter Petersen und die Jena-Plan-Schulen*. In: Idel, T.-S. / Ullrich, H. (Hrsg.): *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim 2017, S. 132-144.

Kohler, R.: *Piaget und die Pädagogik. Eine historiographische Analyse*. Bad Heilbrunn 2009, S. 186.

Köller, W.: *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin 2004.

König, E.: *Rechtfertigung und Möglichkeiten des sozialen Lernens*. In: Fromm, M. / Keim, W.: *Diskussion Soziales Lernen*. Baltmannsweiler 1982, S. 42-53.

Krappmann, L. / Oswald, H. (Hrsg.): *James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*, Frankfurt am Main 1994.

Krappmann, L. / Oswald, H.: *Alltag der Schulkinder*. Weinheim und München 1995.

Krappmann, L.: *Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen*. In: Harring, M. u. a. (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden 2010, S. 187-222.

Krappmann, L. / Oswald, H.: *Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule*. In: Ittel, A. u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden 2011, S. 319-370.

Krappmann, L.: *Bindung in Kinderbeziehungen?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (2013), 6, S. 837-847.

Krause, A.: *Lehrerbelastungsforschung - Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (2003) 2, S. 254-273.

Krois, J. M.: Problematik, Eigenart und Aktualität der Cassirerschen Philosophie der symbolischen Formen. In: Braun, H. J. / Holzhey, H. / Orth, E. W. (Hrsg.): Über Cassirers Philosophie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main 1988, S. 15-45.

Kron, F. W.: Grundwissen Didaktik. München 1993.

Kuhl, P. et al.: Die Jahrgangsmischung auf dem Prüfstand. Effekte jahrgangsübergreifenden Lernens auf Kompetenzen und sozio-emotionales Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Becker, R. / Schulze, A. (Hrsg.): Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden 2013, S. 299-324.

Kuhn, P. / Fischer, N. / Schoreit, E.: Soziales Lernen von Jungen und Mädchen in der Ganztagschule – Zur Bedeutung der Mitbestimmung in den Angeboten für die Entwicklung der schulbezogenen sozialen Verantwortungsübernahme. In: Fischer, N. u.a. (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4. Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen. Immenhausen bei Kassel 2016, S. 148-166.

Kuhn, H.-P.: „Lasst die Kinder frei. Noten sind nicht alles: Worauf es im Leben ankommt“ – ein Plädoyer für die Ganztagschule der Zukunft. In: Burow, O.-A. / Gallenkamp, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 88-104.

Kurdek, L.: Structural components and intellectual correlates of cognitive perspective taking in first- through-grade children. *Child Development*, 1977a, 48, 1503-1511.

Lang, D. S.: Soziale Kompetenz und Persönlichkeit. Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen. Dissertation-Universität Koblenz-Landau 2008.

Lange, A. / Zerle, C.: Zwischen Sponge Bob und Sportverein: Freizeitgestaltung von Kindern heute. In: Heinzl, F.: Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Grundschulverband. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main 2010, S. 54-66.

Lankau, R.: Das Lernen verlernen? Digitale Medien und Unterricht. In: Pädagogische Korrespondenz 2015, Heft 52, S. 42-58.

Larisch, H.: Ein Trainingsprogramm zur sozialen Perspektivenübernahme im Jugendalter. Zur Veränderbarkeit von rigiden Wertvorstellungen bei der Personenwahrnehmung. Hamburg 1997.

Latocha, G.-B.: Kampf gegen den Lehrermangel: Zuckerbrot und Peitsche. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. 04/2020, S. 24-25.

Leahy, L. / Huard, C.: Perspektivenübernahme und Disparität der Selbstbilder bei Kindern. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 416-425.

Lerchenmüller, H.: Soziales Lernen in der Schule. Brockmeyer 1987.

Liebers, K.: Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart. Wiesbaden 2008.

Liebers, K. / Prengel, A. / Bieber, G.: Die flexible Schuleingangsphase – Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim 2008.

Liegle, L.: Hat sich Kindheit verändert oder sie im Begriff zu verschwinden? In: Hartinger, A. / Bauer, R. / Hitzler, R.: *Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung*. Klinkhardt 2008, S. 23-31.

LISUM (Hrsg.): *Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006*. Ludwigsfelde 2007.

Luckmann T.: *Theorie des sozialen Handelns*. Berlin 1992.

Mansel, J.: *Schulische Sozialisation: Zerstörung von Individualisierungspotenzialen?* In: Heitmeyer, W. / Mansel, J. / Olk, T. (Hrsg.): *Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen*. Weinheim und Basel 2011, S. 26-42.

Manz, W.: *Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische, psychologische und soziologische Aspekte schulischer Sozialisation*. München 1980.

Marx, C. A.: *Kritisch-konstruktive Didaktik und Religionsdidaktik*. Aachen 1993, S. 85.

Matz, K.: *Perspektivenübernahme und soziale Handlungsfähigkeit. Zum soziologischen Gehalt eines sozialpsychologischen Konzeptes*. Diplomarbeit, Bielefeld, Januar 1985.

Mayer, J.: *Natur zwischen Wissenschaft und Ästhetik. Mehrperspektivischer Naturzugang im Biologieunterricht*. In: Duncker, L. u.a. (Hrsg.): *Perspektivenvielfalt im Unterricht*. Stuttgart 2005, S. 49-59.

Mead, G.-H.: *Sozialpsychologie als Gegenstück der physiologischen Psychologie*. In: Joas, H. (Hrsg.): *George H. Mead. Gesammelte Aufsätze*. Bd. 1, Frankfurt am Main 1987, S. 199-210.

Mead, G.-H.: *Die soziale Identität*. In: Joas, H. (Hrsg.): *George H. Mead. Gesammelte Aufsätze*. Bd. 1, Frankfurt am Main 1987, S. 241-249.

Mead, G.-H.: *Eine behavioristische Erklärung des signifikanten Symbols*. In: Joas, H. (Hrsg.): *George H. Mead. Gesammelte Aufsätze*. Bd. 1, Frankfurt am Main 1987, S. 290-299.

Mead, G.-H.: *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main 1995.

Mead, G.-H.: *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main 1998.

Meyer, H.: *Was ist guter Unterricht?* Berlin 2004.

Miegel, M. / Wahl, S.: *Das Ende des Individualismus. Die Kultur des Westens zerstört sich selbst*. München 1994.

Miller, P.H. / Kessel, F. S. / Flavell, J. H.: *Denken über Leute, die über Leute denken...: Eine Studie zur sozial-kognitiven Entwicklung*. In: Geulen, D. (Hrsg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main 1982, S. 153-167.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Abschlussbericht zum Modellprojekt. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung „Schulanfang auf neuen Wegen“. Stuttgart 2006.

Mischo, C.: Fördert Gruppendiskussion die Perspektiven-Koordination? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36 (1), Göttingen 2004, S. 31-37.

Mitzlaff, H. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Grundschule und neue Medien. Frankfurt am Main 1998.

Moir, D. J.: Egozentrismus und die Entstehung konventioneller Moral bei Mädchen in der Voradoleszenz. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 361 – 373.

Moser, H.: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 4. Aufl. Wiesbaden 2006.

Mossler, D. G. / Marvin, R. S. / Greenberg, M. T.: Informationsbezogene Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 149-152.

Neckel, S.: „Leistung“ und „Erfolg“. Eine Zeitdiagnose zum Wandel sozialer Ungleichheit. In: Jürgens, E. / Miller, S. (Hrsg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim und Basel 2013, S. 47-58.

Niedersächsisches Kultusministerium. Jahrgangsgemischte Eingangsstufe – Ein Weg zum erfolgreichen Lernen. Informationen für Eltern, Lehrkräfte und Schulen. Hannover 2020.

Nießeler, A.: Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie. Würzburg 2003.

Noll, H.: Individuelle Lernprozesse in altersgemischten Lerngruppen. Die Flexible Schuleingangsphase (FLEX) im Land Brandenburg. In: Bartnitzky, H. / Hecker, U. (Hrsg.): Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege. Frankfurt am Main 2010, S. 72-88.

Nünning, A.: „Intermisunderstanding“. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, L. / Meißner, F.-J. / Nünning, A. / Rösler, D. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen 2000, S. 84-133.

Oelkers, J.: Symbol und Differenz. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Ernst Cassirer. In: Oelkers, J. / Schulz, W. K. / Tenorth, H.-E (Hrsg.): Neukantianismus, Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. (Bd. 4), Weinheim 1989, S. 291-326.

Olk, T.: Bürgerengagement und aktivierender Staat – zwei Seiten einer Medaille? In: Brosziewski, A. / Eberle, T. S. / Maeder, C. (Hrsg.): Moderne Zeiten. Reflexionen zur Multioptionsgesellschaft. Konstanz 2001, S. 83-97.

Opp, G.: Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule. In: Einsiedler, W. u. a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Regensburg 2014, S. 213-217.

Oppenheimer, L.: die Mehrdimensionalität der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 298-323.

Panofsky, E.: Perspektive als „symbolische Form“. In: Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft. Berlin 1964, S. 99-167.

Paschen, H.: Systematisches zu pädagogischen Kulturen sozial-emotionaler Erziehung. In: Bildung und Erziehung, 63. Jg. Heft 3/September 2010, S. 267-276.

Peschel, F.: Vom Abteilungsunterricht zum offenen Unterricht. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzl, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 104-114.

Peschel, M. / Irion, T.: Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt am Main 2016.

Petermann, F. / Jugert, G. / Tänzer, U. / Verbeek, D.: Sozialtraining in der Schule. 2. Aufl., Weinheim / Basel 1999.

Petermann, F. & Wiedebusch, S.: Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen 2016.
Petillon, H.: Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt am Main 1993.

Petillon, H.: Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim 1993.

Petillon, H.: Soziales Lernen in der Grundschule – das Praxishandbuch. Weinheim Basel 2017.

Piaget, J. / Inhelder, B.: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart 1971.

Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart 1983.

Piaget, J.: Das In-Beziehung-Setzen der Perspektiven. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 75-85.

Pinquart, M. / Schwarzer, G. / Zimmermann, P.: Entwicklungspsychologie - Kindes- und Jugendalter. Hogrefe 2011.

Platon: Phaidros. Platon Werke III, 4. Göttingen. Übersetzung und Kommentar von Ernst Heitsch: Vandenhoeck & Ruprecht 1993, S. 60-65.

Pleines, J.-E.: Studien zur Bildungstheorie. Darmstadt 1989.

Plessner, H.: Mit anderen Augen. In Plessner, H.: Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie. Stuttgart 2009, S. 164-183.

Poma, A.: Ernst Cassirer: Von der Kulturphilosophie zur Phänomenologie der Erkenntnis. In: Braun, H. J. / Holzhey, H. / Orth, E. W. (Hrsg.): Über Cassirers Philosophie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main 1988, S. 89-114.

Popitz, H.: Phänomene der Macht. 2., stark erweiterte Auflage. Tübingen 1992.

Popp, U.: Vielseitig fördern und fordern durch soziales Lernen. In: Appel, S. u. a. (Hrsg.): Vielseitig fördern. Schwalbach / Taunus 2009. Jahrbuch Ganztagschule 2010, S. 79-90.

Pörings, R.: I can perfectly understand, but a you can imagine... Perspektivität, verständniszeigende und verständnisfordernde Elemente in einer interkulturellen Verhandlung. In: Vgl. Bredella, L. / Christ, H. / Legutke, M. K. (Hrsg.): Thema Fremdverstehen. Tübingen 1997, S. 137-160.

Postman, N.: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt am Main 1992.

Preiser, S. / Wagner, U.: Gewaltprävention und Gewaltvermeidung. Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. In: Report Psychologie 2003, 28, S. 660-666.
Prenzel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993.

Prenzel, A.: Heterogenität als Chance. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzl, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 66-74.

Prote, I.: Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule. In: Kuhn, H. – W. (Hrsg.): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Herbolzheim 2003, S. 39-52.

Purmann, E.: Organisationsformen jahrgangsübergreifenden Lernens am Schulanfang. In: De Boer, H. / Burk, K. / Heinzl, F.: Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main 2007, S. 248-258.

Pütz, T.: Die Pädagogik Maria Montessoris. In: Idel, T.-S. / Ullrich, H. (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim 2017, S. 145-157.

Rahm, S.: Die Zukunft der Schulentwicklung – Abschied von traditioneller Kultur. In: Burow, O.-A. / Gallenkampf, C. (Hrsg.): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim 2017, S. 133.

Raithel, J. u. a. (Hrsg.): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Aufl. Wiesbaden 2009.

Ramseger, J.: Grundschule 2030: Was bleiben wird und was sich ändern könnte. Eine Reise in die Zukunft. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes. Heft 149, S. 6-10.

Reckwitz, A.: Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 2. Auflage, Berlin 2020.

Rehm, I.: Von der Halbtags- zur Ganztagschule. Lehrerprofessionalisierung im Übergang. Wiesbaden 2018.

Rehmke, J. / Schneider, F.: Geschichte der Philosophie. Wiesbaden 1959.

Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik - ein Lehr- und Studienbuch inklusive Methodenpool. Weinheim 2006.

Reinders, H.: Sozialisation in der Gleichaltrigengruppe. In: Hurrelmann, K. u. a.: Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Auflage, Weinheim und Basel 2015, S. 393-413.

REINHOLD, Gerd u. a. (Hrsg.), Soziologielexikon, München/Wien 1997.

Reuter, O. M.: Experimentieren. Ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern. München 2007.

Röhrs, H.: Wesen und Aufgabe der Bildungsphilosophie. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Bd. 13, Gesammelte Schriften. Bildungsgeschichte und Bildungsphilosophie. Weinheim 1999, S. 425.

Rolff, H.-G. / Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim und Basel 1990.

Rosbach, H.-G.: Der Forschungsstand zu jahrgangsübergreifendem und altersgemischtem Lernen. In: Burk, K.-H.: Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule. Frankfurt am Main 1996, S. 37-45.

Rosbach, H.-G.: Die Einschulung in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, G. / Speck-Hamdan, A.: Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main 2001, S. 145-174.

Rot, W.: Sozialkompetenz fördern – In Grund- und Sekundarschulen auf humanistisch-psychologischer Basis. Klinkhardt 2006.

Roth, M. u. a. (Hrsg.): Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium. Berlin / Heidelberg 2016.

Rothenberg, B. B.: Soziale Sensibilität bei Kindern und ihr Zusammenhang mit interpersonaler Kompetenz, subjektivem Wohlbefinden und intellektuellem Niveau. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 121-152.

Rothenberg, B. B.: Children's social sensitivity and the relationship to interpersonal competence, intrapersonal comfort, and intellectual level. *Developmental Psychology*, 1970, 2, 335-350.

Rubin, K. H. / Schneider, F. W.: Die Beziehung zwischen moralischem Urteil, Egozentrismus und altruistischem Verhalten. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 374-382.

Rubin, K. H.: Perspektivenübernahme im Kindesalter: Einige methodische Überlegungen. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 257-269.

Russel, B.: Philosophie des Abendlandes. Ihr Zusammenhang mit der politischen und sozialen Entwicklung. Wien / München / Zürich 1983.

Sander, W.: Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz. In: Duncker, L. / Sander, W. / Surkamp, C.: Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 21-32.

Sartre, J.-P.: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Reinbek bei Hamburg. 8. Aufl., 2002.

Seibel, M.-A.: Eigenes Leben? Christliche Sozialethik im Kontext der Individualisierungsdebatte. Paderborn 2005.

Schaarschmidt, U.: Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Pädagogik* 2002 54, H. 7-8, S. 8-13.

Schäffer, K.: Computereinsatz in der Grundschule gestern und heute im Vergleich. In: Peschel, M. / Irion, T.: Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt am Main 2016, S. 193-201.

Schäfers, B.: Einführung in die Soziologie. Wiesbaden 2013.

Scheuch K. / Haufe E. / Seibt R.: Teachers' health. Deutsches Ärzteblatt 2015; 112: 347-356.

Schick, A. / Cierka, M.: Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen mit Faustlos: Konzeption und Evaluation der Faustlos-Curricula. In: Bildung und Erziehung, 63. Jg. Heft 3 / September 2010, S. 276-292.

Schittko, K.: Differenzierung in Schule und Unterricht: Ziele, Konzepte, Beispiele. München 1984.

Schmitt, R. (Hrsg): Grundschule – Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit. Frankfurt am Main. Grundschulverband 2000.

Schroer, M.: Das Individuum der Gesellschaft. Frankfurt am Main 2000.

Schroer, M.: Negative, positive und ambivalente Individualisierung – erwartbare und überraschende Allianzen. In: Kron, T.: Individualisierung und soziologische Theorie. Wiesbaden 2000, S. 13-44.

Schroer, M.: Individualisierung. In: Baur, N. u.a. (Hrsg.) Handbuch der Soziologie. Wiesbaden 2008, S. 139-162.

Schroer, M.: Individualisierung als Zumutung. Von der Notwendigkeit zur Selbstinszenierung in der visuellen Kultur. In: Berger, P. A. / Hitzler, R. (Hrsg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse“? Wiesbaden 2010, S. 275-290.

Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main / New York 1992.

Schumacher, I.: Klassensprecher, Klassenrat und Schülerparlament. Praxisanleitungen zu Demokratieerziehung in der Grundschule. Verlag an der Ruhr 2015.

Schweizer, H.: Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn. Wiesbaden 2007.

Seewald, J.: Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. 2. Aufl., München 2000.

Selman, R. L.: Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 223-256.

Selman, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1984.

Selman, R. L.: The Promotion of Social Awareness. Powerful Lessons from the Partnership of Developmental Theorie and Classroom Practice, New York: Russel Sage Foundation 2003.

Shantz, C. U.: The development of social cognitism. In: Hetherington, M. (Ed.): Review of Child Development Research. Vol 5. Chicago. University of Chicago Press 1975.

Stängle, G.: Soziale Kompetenzen lernen. Eine qualitative Auswertung des Lion-Quest Programms „Erwachsen werden“. Wiesbaden 2016.

Steiniger, I.: Lernen im Kulturwissenschaftlichen Kontext. Zu den Zielen dieses Buches. In: Hartung, O. u. a. Hrsg.: Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010.

Steins G. / Wicklund, R.-A.: Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. In: Psychologische Rundschau, 1993 / 44, S. 226-239.

Steins, G.: Perspektivenübernahme oder: Wer ist die andere Person? In: Bierhoff, H.-W. / Frey, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Hogrefe 2006, S. 471-476.

Sträßer, R.: Mathematik – ein Wechsel der Perspektive? In: Duncker, L. u.a. (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 61-69.

Surkamp, C.: „The essence oft he new way of looking is multiplicity – multiplicity of eyes and multiplicity of aspekts seen“. Perspektivenwechsel als Lernziel und Methode im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Duncker, L / Sander, W. / Surkamp, C: Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 33-48.

Süss, D. / Lampert, C. / Trültzsch, C. W.: Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden 2018.

Tröhler, D.: Bildungsstandards oder die Neudefinition von Schule. In: Zuber, J. / Altrichter, H. / Heinrich, M.: Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag. Wiesbaden 2019, S. 3-24.

Trommsdorff, G.: Individualismus aus Sicht verschiedener Kulturen. In: KREYHER ..., Volker J.: Gesellschaft im Übergang: Problemaufrisse und Antizipationen. Baden-Baden 1995, S. 91-104.

Urberg, K. A. / Docherty, E. M.: Die Entwicklung von Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme bei 3- bis 5 jährigen Kindern. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S.168-180.

Valtin, R.: Probleme der Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten – analysiert am Beispiel der Perspektivenübernahme und der verbalen Kommunikation. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main 1982, S. 270-297.

Vegge, T.: Paulus und das antike Schulwesen. Schule und Bildung des Paulus. Walter de Gruyter / Berlin / New York 2006.

Vielseitig fördern. Schwalbach 2009, S. 79-90.

Von Griegern, A.: Jan Stehen: Abfahrt vom Wirtshaus (ca. 1665). Didaktische, kunstwissenschaftliche, künstlerische, dramatische Perspektiven auf ein Bild. In: Duncker, L. u.a. (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart 2005, S. 71-94.

Von Hentig, H.: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. München / Wien 1993.

Wagener, M.: Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im Jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden 2014.

Walitzek, E.: Nicht zählen – nicht handeln. Gewalt gegen Lehrkräfte: Kein Einzelfall. In: Bildung spezial, 1/2019, S. 20-22.

Walper, S. u. a.: Sozialisation in der Familie. In Hurrelmann, K. u. a.: Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Auflage, Weinheim und Basel 2015, S. 364-392.

Weeber, K.-W.: Lernen und Leiden. Schule im alten Rom. Darmstadt 2014.

Wegener Spöhring, G.: „Die Menschen stärken und die Sachen klären“ – Bildung in der Grundschule heute. In: Klaas, M. u. a. (Hrsg.): Kinderkultur(en). Wiesbaden 2011, S. 131-148.

Weinert, F.E. / Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim und Basel 1997.

Weißenfels, I. K.: Soziales Lernen im Anfangsunterricht. Stuttgart 2015.

Wenzel, H.: George Herbert Mead zur Einführung. Hamburg 1990.

Wintersberger, H.: Generationale Arbeits- und Ressourcenteilung. Die Evolution der Kindheit aus ökonomischer Perspektive. In: Hengst, H. / Zeiher, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden 2005, S. 181-200.

Wittenbruch, W.: Werteerziehung in der Grundschule. In: PÄD Forum 2 /2009, S. 56-61. Youniss, J., in: Krappmann, L. / Oswald, H. (Hrsg.): James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, Frankfurt am Main 1994.

Zentrale Lernstandserhebungen in Hessen. Hinweise zur Zielsetzung und zur Durchführung – mit erläuternden Arbeitsmaterialien. Hessische Lehrkräfteakademie 2015.

Zima, P.V.: Moderne/Postmoderne. Tübingen 2014.

Zimmermann, P.: Grundwissen Sozialisation. Stuttgart 2000.

Zoll, R.: Alltagssolidarität und Individualismus. Zum soziokulturellen Wandel. Frankfurt am Main 1993.

14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Internet

Dietze, T.: Schulformwahl nach der Grundschule. Analysen aus der Schulstatistik. Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz 16 (2011) 4, S. 107-108 / Zugriff über: urn:nbn:de:0111-opus-52289.

Heidbrink, H.: Stufen der Moral. Zur Gültigkeit der Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs. Fernuniversität Hagen, Onlineversion März 1999, S. 29 ff. (Die Online-Version

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

10. Literatur

entspricht der von 1991 unter gleichem Titel beim Quintessenz-Verlag, München, erschienenen Buchversion.) Gesichtet unter: <http://vs.fernuni-hagen.de/pdf/Stufenbuch.pdf>

Kinder online 2004: Internetnutzung von Kindern; Studie der Agentur für neue Medien. NEUE DIGITALE in Zusammenarbeit mit dem Frankfurter Kinderbüro und Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Zugang über: urn:nbn:de:hebis:30-1030034

<http://lexikon.stangl.eu/1848/perspektivitaet/>

http://www.peter-hug.ch/lexikon/perspektive/12_0881

<http://www.uni-due.de/edit/lp/kognitiv/piaget.htm>

<http://elearning.tu-dresden.de/versuchsplanung/e35/e234/e2908>

http://elearning.tu-dresden.de/versuchsplanung/e35/e234/e2905/index_ger.html

[http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2363/.](http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2363/)

https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2010/09/PD10_329_122.html

http://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=0855f6a45ad20d19c47519bd1850cc97

http://www.philosophie.uni-hd.de/imperia/md/content/fakultaeten/phil/philosophisches-seminar2/kemmerling/v_29_mentalerepraesentationen.pdf

www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/19712/individualismus

www.sociologocus.de/lexikon/Individualismus

[www. bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)

https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Nachhilfeunterricht_in_Deutschland_160127.pdf

www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/.../documents/.../giesecke_wozuschule.pdf

https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/grupaed/studium/downloads/petillon/sozialeslernen.pdf/at_download/file

https://www.focus.de/familie/experten/robert_rah/ein-lehrer-schreibt-schlechte-noten-einen-satz-sollten-eltern-nie-zu-ihrem-kind-sagen_id_6662243.html

www.spiegel.de

<https://www.spiegel.de/spiegel/verhaltensauffaellige-schueler-wenn-kinder-nicht-in-das-schulsystem-passen-a-1133304.html>

https://www.focus.de/familie/schule/chaos-an-deutschen-schulen-eine-lehrerin-schlaegt-alarm-ich-komme-mit-den-kindern-nicht-mehr-zum-lernen_id_6750798.html

IV. Perspektivenübernahme in der Grundschule von heute

10. Literatur

<https://www.stern.de/nido/familienleben/sachsen-anhalt--lehrer-kapitulieren-vor-gewalt-taetigen-grundschulern-und-schreiben-offenen-brief-7876150.html>

https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/.../kc_deutsch_prst_2011.pdf

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:19-25544>

<https://www.derklassenrat.de/der-klassenrat>

<http://woerterbuch.reverso.net/deutsch-definition/index.html>

<https://docplayer.org/26998037-Evaluation-des-sozialtraining-in-der-schule.html>

http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/11/19971105_Rede.html

<https://www.friedrichvonspeeschule.de/schulleben/gesundheit-gewaltpraevention/lubo-aus-dem-all/>

<https://grundschule-heringsdorf.de/vhs/>

<https://www.grundschuleamlauterbach.de/schulleben/lubo-aus-dem-all/>

<https://www.grundschule-rostrup.net/was-wir-tun/praevention/>

<http://www.kath-grundschule-tudorf.de/rev/de/projekte-1m/lubo-aus-dem-all>

http://gs-hagen.de/?page_id=467

<http://grundschule-graefenberg.de/faustlos.html>

http://carl-kraemer-gs.de/wp-content/uploads/2017/05/konzeptpapier-ckgs_stand_mai-2016.pdf

<https://schule-bienenbuettel.de/cm/attachments/article/26/02-soziales-lernen.pdf>

<http://www.grundschule-neugraben.de/schulleben/soziales-lernen9>

http://vineta-grundschule.de/wp-content/uploads/2017/09/Paedagogisches_%20Ganztagsschulkonzept_der_%20Vineta-Grundschule_August_2017.pdf

<https://hinterlandschule.de/wp-content/uploads/files/SozLernen.pdf>

<http://sanktmartinschule.de/wp-content/uploads/2015/08/2019-Schulprogramm.pdf>

<https://www.grundschule-otterndorf.de/unsere-schule/schulprogramm/curriculum-soziales-lernen/>

<https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/cp-neu-bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/bildungsstandards-kerncurricula>

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf

<https://lehrkraefteakademie.hessen.de/sites/lehrkraefteakademie.hessen.de/files/Kerncurricula-Begleittext1.pdf>

https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/vom_kerncurriculum_zum_schulcurriculum_kurzfassung.pdf

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf

<https://www.ganztagsschulen.org/de/32176.php>

<https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/studie-zur-entwicklung-von-ganztagsschulen>

https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_online.pdf

<https://www.montessori-deutschland.de/einrichtungen/>

<http://jenaplan.de/jenaplanschulen/>

https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/grundschulpaedagogik/veroeffentlichungen/Faust_2006_komplett.pdf

<https://reformschule.de/schule/>

https://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/dieschule_stufen.html

https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2014/KIM_Studie_2014.pdf

https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf

<https://dl.gi.de/bitstream/handle/20.500.12116/4796/143.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<https://de.wikipedia.org/wiki/Perspektive>

Versicherung

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der „Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ niedergelegt sind, eingehalten.

Margarita Zimmermann

Kirchhain, d. 20.01.2021