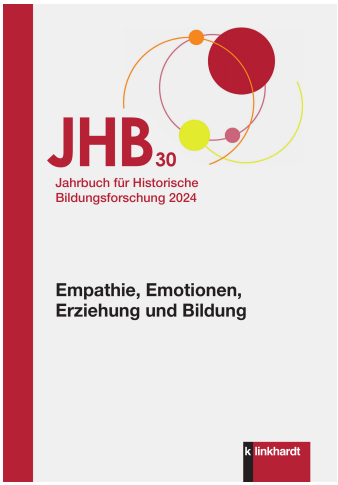
Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 30
Empathie, Emotionen, Erziehung und Bildung

Julia Kurig

‚Sensibilität' und ‚Solidarität'. Das Konzept ‚Sozialen Lernens' und die Gefühlskultur der Gesamtschule der 1970er und 1980er Jahre

DOI: 10.25658/bx80-0t93



jb-historische-bildungsforschung.de

Erstmalig erschienen 2024 unter der CC-Lizenz BY-NC-ND 4.0

ISBN 978-3-7815-2679-2 – ISSN 0946-3879

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über dnb.d-nb.de.

Julia Kurig

‚Sensibilität' und ‚Solidarität'. Das Konzept ‚Sozialen Lernens' und die Gefühlskultur der Gesamtschule der 1970er und 1980er Jahre

Zusammenfassung
Der Beitrag rekonstruiert die in den frühen westdeutschen Gesamtschulen der 1970er und 1980er Jahre geltenden emotionalen Normen und Standards und widmet sich dabei insbesondere dem mit dem Begriff der ‚Empathie' verbundenen Gefühlsspektrum. Im Zentrum der Analyse steht das Konzept des ‚Sozialen Lernens', das schulische Interaktions- und Beziehungsformen ‚emanzipatorisch' umgestalten sowie den Sozialraum Schule demokratisieren sollte. Dabei etablierte es aber auch eine neue emotionalisierte und politisierte schulische Anforderungskultur, die institutionelle Widersprüche insbesondere für SchülerInnen zuspitzen konnte.

Soziales Lernen, Gesamtschule, Bildungsreform, Geschichte der Gefühle, Empathie

Abstract
This article reconstructs the emotional norms and standards that applied in the early West German 'Gesamtschulen' of the 1970s and 1980s, focusing in particular on the range of emotions associated with the concept of ‚empathy'. At the center of the analysis is the concept of ‚social learning' ('Soziales Lernen'), which was intended to reshape forms of interaction and relationships at school in an ‚emancipatory' way and democratize the school as a social space. However, it also established a new emotionalized and politicized school culture, which could exacerbate institutional contradictions, especially for pupils.

Social Learning, History of Emotions, Empathy, School Reform, School Culture

1 Einleitung

Mit der Hinwendung zum Thema Emotionen und Gefühle rückt für die Historische Bildungsforschung u. a. die Frage danach in den Fokus, welche Rolle

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

pädagogische Institutionen für historisch spezifische Modellierungen menschlicher Gefühle spielen.[1] Trotz der Bedeutung des modernen Massenschulsystems für kollektive Prozesse von Erziehung, Bildung und Sozialisation und damit auch die breitenwirksame Formung emotionaler Dispositionen von Individuen ist den ‚Gefühlskulturen' von Schulen hierzulande bislang noch eher wenig Aufmerksamkeit gewidmet worden, zumindest nicht explizit.[2] Die folgende, den emotionsgeschichtlichen Basistheorien und -methodologien von Stearns und Reddy[3] verbundene Rekonstruktion der die westdeutschen Gesamtschulen der 1970er und 1980er Jahre prägenden ‚Regeln des Fühlens', und zwar insbesondere im Hinblick auf das mit dem Begriff der ‚Empathie' bezeichnete Gefühlsspektrum, soll einen Beitrag zur Aufklärung des historisch spezifischen Verhältnisses von Schule und gesellschaftlich wirksamen Gefühlsnormen, -stilen und -standards leisten.

Die Geschichte der seit Ende der 1960er Jahre gegründeten bundesrepublikanischen Gesamtschulen als zentralem Projekt der Bildungsreform-Ära ist – abseits von historisierenden (Selbst-)Darstellungen ihrer Protagonisten – noch nicht geschrieben.[4] In den pädagogisch-politischen Begründungen der Gesamtschule spielten soziale Zielsetzungen eine zentrale Rolle. Diese konzentrierten sich insbesondere im Konzept des ‚Sozialen Lernens', das den inneren Ausbau der Gesamtschulen leitete und für den Anspruch einer spezifischen Neugestaltung pädagogischer Beziehungen und Interaktionsformen stand. Vielfach verschränkt mit anderen pädagogischen Diskursen in der Folge von ‚1968', wie dem über antiautoritäre Erziehung,[5] spiegelte der Diskurs über ‚Soziales Lernen' das Unbehagen an überkommenen Formen, Inhalten und Zielen von Schule im Kontext der kulturellen Umbrüche der späten 1960er und frühen 1970er Jahre, das vor allem auch ein Unbehagen an überkommenen Sozialformen, gesellschaftlich wirksamen Subjektidealen und Gefühlsnormen war. Gefragt werden soll im Folgenden, inwieweit ‚Empathie' als Fähigkeit, sich in die Lage anderer zu versetzen und deren Gefühle zu teilen, in diesem Zusammenhang eine Rolle spielte. Damit soll nicht nur die frühe gesamtschulspezifische Gefühlskultur erkundet, sondern zugleich auch ein Beitrag zur Historisierung des Begriffs und Konzepts von ‚Empathie' in bildungshistorischen Zusammenhängen geleistet werden. Da affektive Phäno-

1 In historischer Perspektive interessieren Gefühle nicht im Sinne eines ‚vorsozialen', scheinbar ‚natürlichen' Fühlens, sondern als in Interaktion und Kommunikation (re-)präsentierte Gefühle. Vgl. zum bildungshistorischen Forschungsfeld Soares 2023; für den deutschen Diskurs vgl. das *Jahrbuch Historische Bildungsforschung* 2012 mit dem Schwerpunkt „Emotionen".

2 International scheint das Forschungsfeld etwas aktiver bearbeitet zu werden: vgl. z. B. Landahl 2015.

3 Vgl. die „Emotionsforschung" von Peter und Carol Stearns (Stearns/Stearns 1985) und das Konzept der „emotionalen Regime" von William Reddy (Reddy 2001).

4 Ausnahmen: Mattes 2017, 2017a.

5 Vgl. dazu die Veröffentlichungen von Meike Sophia Baader, z. B. den vor allem die Kinderladenbewegung in den Blick nehmenden Band Baader 2008.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

mene im historischen Prozess jeweils in neue begriffliche und interpretatorische Rahmen eingefügt werden, muss dafür auch das Wortfeld von ‚Empathie' eruiert werden, zu dem auch verwandte Begriffe wie Sympathie, Sensibilität, Mitgefühl oder Solidarität gehören.
Nach der Analyse der Entstehung, der Inhalte und Verlaufsform des Diskurses über ‚Soziales Lernen' im Kontext der Auseinandersetzungen über die Gesamtschule in den 1970er Jahren und insbesondere der hier wirkenden neuen Vorstellungen von Sozialität und Individualität (2) soll zunächst die programmatische Gefühlskultur rekonstruiert werden, die der Diskurs implizierte und schulpraktisch – durch Etablierung bestimmter schul- und unterrichtsbezogener Praktiken – zu konkretisieren versuchte, wobei insbesondere der mit ‚Empathie' bezeichneten pädagogischen Wort- und Begriffswelt besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll (3). Die ‚Auskühlung' des Diskurses zu Beginn der 1980er Jahre bietet anschließend interessante Einblicke in pädagogische Formen der Abarbeitung von Hoffnungen der Bildungsreform-Ära, die auch für gesamtschulische Gefühlskulturen relevant waren (4). In einem letzten Schritt soll schließlich die Ebene der Diskurse, der Semantik und Programmatik verlassen und nach konkreten Erscheinungsformen ‚Sozialen Lernens' in der schulischen Praxis einer Gesamtschule in den 1970er und 80er Jahren gefragt werden (5).

2 Gesamtschule und ‚Soziales Lernen'

Für die politische und pädagogische Begründung der Gesamtschule, deren Erprobung der Deutsche Bildungsrat 1969 empfahl,[6] spielte neben den Argumenten der Chancengleichheit, der Modernisierung des Curriculums sowie des ökonomischen Bedarfs an mehr höher Gebildeten auch der Aspekt der ‚sozialen Integration' bzw. ‚sozialen Koedukation' eine zentrale Rolle.[7] Durch die Zusammenführung von SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Schichten in einer gemeinsamen Schule sollten soziale Barrieren und Vorurteile abgebaut sowie die soziale Integration der SchülerInnen untereinander und in die Gesellschaft ermöglicht werden.[8] Da man sich unter ErziehungswissenschaftlerInnen und pädagogischen ‚ExpertInnen' allerdings schnell einig war, dass eine rein äußere Integration nicht die gewünschten sozialerzieherischen Wirkungen herbeiführen würde,[9] wurde der eher politisch-soziologisch geprägte Begriff der ‚sozialen Integration' bald durch den pädagogischen Begriff des ‚Sozialen Lernens' ersetzt. Seit 1970 entwickelte sich das ‚Soziale Lernen' zügig zu einem zentralen Bestandteil der bildungspoli-

6 Vgl. Deutscher Bildungsrat 1969.
7 Zu den verschiedenen Begründungssträngen der Gesamtschule vgl. Klafki 1968/2021.
8 Vgl. z. B. Mastmann/Flößner/Teschner 1968, S. 14.
9 Kritisch zum Konzept schon Klafki 1968/2021, S. 182.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

tischen, erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-professionellen Diskurse über Ziele, Selbstverständnis und innere Ausgestaltung der Gesamtschulen, an dem BildungspolitikerInnen, Verwaltungsfachleute, eine breite Phalanx von WissenschaftlerInnen aus Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie sowie Lehrkräfte und Interessensverbände wie die 1969 auf Empfehlung des Deutschen Bildungsrats gegründete Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) beteiligt waren – letztere etablierte bereits zu Beginn der 1970er Jahre einen Arbeitskreis Soziales Lernen (SL). In dieser Struktur der Akteure verweist der Diskurs auf den von Lutz Raphael beschriebenen Prozess einer „Verwissenschaftlichung des Sozialen",[10] indem bildungspolitisches und pädagogisches Handeln nun auf der Basis empirisch-wissenschaftlicher Studien legitimiert wurde – ein Prozess, der die Bildungsreform-Ära intensiv prägte.

Dabei waren es vor allem Ideen innerer Schulreform, und zwar der inneren Reform von Schule als einer sozialen Institution, weniger als einer Institution der – durch Curriculumrevision zu modernisierenden[11] – Wissensvermittlung, die den Diskurs prägten. Während ‚Soziales Lernen' für die Gymnasien und ihre Vertreter vielfach kaum ein identitätsstiftendes bzw. schulisch zu bearbeitendes Thema war,[12] waren es vor allem die neu gegründeten und mit einer jüngeren, politisch ‚progressiveren' Lehrerschaft ausgestatteten Gesamtschulen,[13] auf die sich die Hoffnungen auf eine ‚andere' Schule konzentrierten, in der anders gelernt und gelebt werden sollte. Dabei gingen in den Diskurs ‚Soziales Lernen' zahlreiche theoretische Innovationen aus Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie ein, in ihm spiegeln sich Prozesse einer ‚Versozialwissenschaftlichung' sowie einer ‚Psychologisierung' und ‚Therapeutisierung'[14] der pädagogischen Disziplin und Profession um 1970. Rezipiert wurde nun nicht nur freudomarxistische psychoanalytische Pädagogik der 1920er Jahre wie die Theorie Siegfried Bernfelds, sondern auch US-amerikanische Sozialpsychologie und Soziologie seit den 1930er Jahren von George Herbert Mead bis Talcott Parsons. Mit dem Import amerika-

10 Raphael 1996.

11 Vgl. zum bildungsreformerischen Projekt der Curriculumrevision, Kurig 2018.

12 Symptomatisch mag eine Äußerung des Kieler Erziehungswissenschaftlers Gerhard Priesemann (1925–2011) in der Zeitschrift *Die Höhere Schule* des Deutschen Philologenverbandes 1976 sein, der hier feststellte, dass „Soziales Lernen" ebenso wenig „lehrbar oder herstellbar" sei wie „Mut, Kraft, Einsicht, Selbsterkenntnis" (Priesemann 1976, S. 18). Die Idee, es „verfügbar zu machen", sei „eine zum Scheitern verurteilte Absurdität" sowie eine „Selbstüberschätzung des Instruktors" (ebd.). Allerdings veränderte und liberalisierten sich schulische Interaktionsformen und Rollenverhältnisse auch an den Gymnasien und den Schulen des traditionellen Systems: vgl. Levsen 2019, S. 515; Gass-Bolm 2005, S. 397. Hier allerdings bremsten die Gruppen älterer Lehrkräfte die Geschwindigkeit schulkultureller Transformation stärker ab.

13 Zur demographischen Struktur der Lehrerschaften in unterschiedlichen Schulformen in den 1970er Jahren sowie ihren spezifischen politisch-pädagogischen Orientierungen vgl. Fend 1982, S. 447–449.

14 Vgl. Elberfeld 2020; zum Psychoboom insgesamt Tändler 2016.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

nischer Sozialwissenschaften nahm auch die „Soziologie der Schule"[15] seit Ende der 1960er Jahre in Westdeutschland einen enormen Aufschwung und lenkte den Blick sowohl mikrosoziologisch auf die in der Schule ablaufenden persönlichkeitsbildenden Interaktions- und Kommunikationsprozesse als auch die makrosoziologische Funktion von Schule im Prozess der gesellschaftlichen Reproduktion.
Die Frage nach der sozialen Funktion von Schule wurde in der sich seit Ende der 1960er Jahren kritisch-‚emanzipatorisch' verstehenden Erziehungswissenschaft und Pädagogik dabei vor allem gesellschaftskritisch diskutiert, als Frage danach, wie sich das als problematisch erachtete bürgerlich-kapitalistische ‚System' über die schulische Institutionalisierung von Konkurrenz- und Leistungsorientierungen zu reproduzieren verstand und wie man stattdessen über Schule systemtranszendierende Kräfte entfalten könne. Insbesondere am Thema des ‚Sozialen Lernens' formierte sich der Widerstand einer sich zwischen neomarxistischer und undogmatisch-linker Gesellschaftskritik aufstellenden bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-professionellen Linken gegen die nun als ‚systemfunktional' und ‚affirmativ' analysierten Elemente von Gesamtschule „als Ausdruck des spätkapitalistischen Systems".[16] Aus dieser kritischen Perspektive geriet auch das Konzept ‚Sozialen Lernens' unter den Verdacht, „eine Ideologie der schulischen Einebnung von Klassengegensätzen, eine Art Pazifizierungsstrategie zur Konstruktion einer pädagogisch ‚formierten Gesellschaft'"[17] zu sein. Stattdessen versuchte man nun, „intentionale soziale Erziehung"[18] gegen die unbewusst ablaufende ‚systemfunktionale' Sozialisation der real existierenden Gesamtschule in Stellung zu bringen, also im Wesentlichen ‚Gegensozialisation' zu organisieren. ‚Soziales Lernen', so der Erziehungswissenschaftler Günter Schreiner (geb. 1942) als einer der Protagonisten des Diskurses, sollte SchülerInnen befähigen, „sich im großen wie im kleinen gegen ausbeutende, repressive und fortschrittsfeindliche gesellschaftliche Kräfte zusammenzuschließen".[19]
Im Verlauf der frühen 1970er Jahre differenzierte sich der Diskurs über ‚Soziales Lernen' in der Gesamtschule zügig aus, da hier eine Vielzahl schulbezogener praktischer Fragen angesprochen war, die von den mikrosozialen Prozessen über die unterrichtlichen Inhalte sowie Fragen schulischer Sozialpädagogik bis zur schulischen Organisation im Ganzen reichten – was den Diskurs bald sehr unübersichtlich und auch für Zeitgenossen „verwirrend"[20] machte und zahlreiche Syste-

15 Fend 1974.
16 So Wolfgang Keim (geb. 1940) als einer der Protagonisten dieser bildungspolitischen Linken in einem Rückblick auf 1968: Keim 2008, S. 222. Vgl. zu dieser Perspektive vor allem Stubenrauch 1974.
17 Ebd., S. 84.
18 Prior 1977, S. 40.
19 Schreiner 1977, S. 5.
20 Ulrich 1976, S. 157.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

matisierungsversuche nach sich zog.[21] Dabei offenbarte der Diskurs nicht nur die Durchdringung überkommener schulischer Bildungskonzepte mit Zielen, Inhalten und Methoden sozialpädagogischer Jugendarbeit, therapeutisierender Psychologie sowie politischer Bildung, sondern implizierte auch neue Vorstellungen von Sozialität, als deren zentrale Einheit die Kleingruppe fungierte. Die Kleingruppe wurde mal als kurz- oder langfristig angelegte Gruppe innerhalb einer Kernklasse (25 bis 30 SchülerInnen), mal als Gruppierung innerhalb einer die Klassenstruktur auflösenden Jahrgangs-Großgruppe (100 bis 150 SchülerInnen) entworfen, mal als Teil eines nach Leistung differenzierenden Kern-Kurs-System mit Fachleistungsdifferenzierung, mal als Alternative zu diesem System.[22] Innerhalb dieser verschiedenen Struktur-, Organisations- und Gruppierungsmodelle sollte die projektförmig arbeitende Gruppe, bestehend aus fünf bis sieben SchülerInnen, heterogen zusammengesetzt nach „sozialer Schicht, Geschlecht, Fähigkeiten“[23], eine „hohe Kommunikationsdichte“ bieten und die SchülerInnen zwingen, „sich mit der Meinung anderer auseinanderzusetzen“.[24]

Aber die ‚Gruppe‘ als Sozialform beherrschte nicht nur die Konzepte für den Unterricht. Ob „themenzentrierte gruppendynamische Beratungsgruppen“,[25] „Trainingsgruppen“, „Freizeitgruppen“ oder „Tutorengruppen“[26] – die Gruppe sollte weite Teile des Schullebens bestimmen. Konzipiert war sie nicht als eine die Individuen überwölbende harmonische Ganzheit in anti-individualistischer (z. B. völkischer) Tradition, sondern die Gruppe sollte sich über kommunikativ ausgetragene Konflikte bilden. SchülerInnen sollten nun „Beziehungsarbeit“[27] leisten, auch im Fachunterricht, wo z. B. durch Fragebögen Prozesse sozialer Selbstreflexion angestoßen werden sollten[28] und damit die Sach- durch die Ich- und Beziehungskommunikation teils ergänzt, teils auch überlagert wurde. Gruppenpädagogische, -psychologische und -dynamische Methoden wie „Feedback- und soziometrische Methode“[29] sowie Rollenspiele sollten zur „allmählichen Entwicklung von emotional befriedigenden und arbeitsfähigen Gruppenbeziehungen“[30] beitragen,

21 Vgl. z. B. den Systematisierungsversuch des Hamburger Erziehungswissenschaftlers Harm Prior (1927–2021): Prior 1977.
22 So z. B. von der GGG: Vgl. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule 1977, S. 177.
23 Vorauspapier 1974, S. 64.
24 Ebd., S. 63.
25 Schreiner 1977, S. 7f.
26 Vgl. Fritz 1975, S. 129–160.
27 Schreiner 1977, S. 8.
28 So z. B. in einem Fragebogen für Gruppenunterricht in Mathematik, wo SchülerInnen u. a. Fragen danach beantworten, ob sie mit dem jeweils anderen Geschlecht zusammenarbeiten würden, nur mit Kindern aus dem gleichen Wohnviertel usw. (vgl. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule 1977, S. 51).
29 Prior 1977, S. 45. Vgl. zur Bandbreite gruppendynamischer Trainingsmethoden für die Schule z. B. Fritz 1975.
30 Prior 1977, S. 45.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

„Konfliktfähigkeit"[31] und „kommunikative Sozialkompetenz"[32] trainieren. Flankiert werden sollte die Beziehungsarbeit durch umfassende Aufklärungsmaßnahmen über die gesellschaftlichen und institutionellen Zwänge und Bedingungen, die die ‚Verzerrungen' sozialer Beziehungen und Verhältnisse durchschauen und „rationale kollektive Selbstbestimmung"[33] ermöglichen sollten. Das emphatische Bekenntnis zur ‚Gruppe', wie es den Gesamtschuldiskurs zum ‚Sozialen Lernen' prägte, gehört dabei in den allgemeinen Kontext der Gruppendynamik, die bereits seit Beginn der 1960er Jahre – in Rezeption der Theorien des 1933 in die USA emigrierten Kurt Lewins (1890–1947) – als zentrales sozialpsychologisches Mittel für eine Fundamentaldemokratisierung der Bundesrepublik galt[34] und Ende der 1960er Jahre auch im pädagogischen Diskurs einen rasanten Aufschwung nahm. Gruppenpädagogik spiegelt teils die für die bundesrepublikanischen Erziehungsverhältnisse beschriebenen Prozesse von Liberalisierung und Autoritätsabbau,[35] fungierte teils aber auch als Gegenkonzept zur modernen kapitalistischen Gesellschaft, die als ‚kalt', individualistisch und geprägt von Leistungskonkurrenz analysiert wurde.

3 ‚Soziales Lernen', Gefühle und Empathie

‚Soziales Lernen' als „bewußt initiiertes, organisiertes und in seinem gesellschaftlichen Sinnzusammenhang reflektiertes Lernen von Verhaltensweisen, emotionalen Reaktionsbereitschaften und Einstellungen gegenüber einzelnen Interaktionspartnern, face-to-face-Gruppen und größeren gesellschaftlichen Gruppierungen"[36] zielte von Anfang an auch auf die affektiven Dimensionen der schulischen Lern- und Beziehungsverhältnisse. Nicht nur die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Interaktionen der SchülerInnen, auch ihre Gefühle sollten einer umfassenden, von Lehrkräften im Verein mit PsychologInnen und SozialpädagogInnen initiierten pädagogischen ‚Durcharbeitung' unterworfen werden. „Affekt- und Sozialbildung"[37], so Harm Prior, sollten zusammengehören. In der Gruppenarbeit würden SchülerInnen, so die GGG 1974, „nicht nur verstandesmäßig angesprochen, sondern sehr stark gefühlsmäßig".[38] Die ‚Gruppe' war konzipiert als ein emotionalisierter Raum sozialer Nahbeziehungen, der – gerichtet gegen eine

31 Mertens 1974.
32 Prior 1977, S. 46.
33 Schreiner 1977, S. 54.
34 Vgl. zur Gruppendynamik in der Lehrerbildung Tändler 2016, S. 363–370. Die Zeitschrift *Gruppenpädagogik* erschien seit 1970.
35 Vgl. Levsen 2019.
36 Schreiner 1977a, S. 54.
37 Prior 1977, S. 42.
38 Arbeitsgruppe soziales Lernen 1974, S. 9.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

Kultur der Konvention, der routinisierten hierarchischen Interaktionen und der ‚Normalität' einfordernden Verhaltenserwartungen[39] – die affektive und kreative Seite von Subjektivität in egalitärer Kollektivität entfalten sollte. Durch Gruppenpädagogik und -dynamik sollte der Unterricht – so der Protagonist der Gruppenpädagogik Jürgen Fritz (geb. 1944), Professor für Spiel- und Interaktionspädagogik an der TH Köln – „emotional bereichert" und „viele der Widerwilligkeiten in der Beziehung Lehrer/Schüler abgebaut"[40] werden.

In seinen gruppenpädagogischen Praktiken erweist sich das gesamtschulische Konzept des ‚Sozialen Lernens' als Teilphänomen einer neuen, auch (gesamt-) schulisch wirksamen linksalternativen Subjektkultur der 1970er Jahre, die in der Forschung als „neue Subjektivität" und eine gegen bürgerliche Gefühlsunterdrückung gerichtete neue „Kultur expressiver Emotionalität"[41] in ‚ungepanzerten', auf Gleichheit und Verständnis gegründeten Beziehungen beschrieben worden ist. Die ‚Gruppe' sollte dem kreativen und um Authentizität bemühten Ich als sozialer Resonanzraum, als emotionaler Ausdrucks- und Erlebnisraum und als Selbstexpression ermöglichender Kommunikationsraum dienen – wobei man in Bezug auf den förderlichen Charakter der internen Gruppenbeziehungen unter Kindern und Jugendlichen sowie deren Selbstregulationsmöglichkeiten sehr optimistisch war; Gruppenzwang und -gewalt unter Gleichaltrigen war ein eher wenig behandeltes Phänomen.[42] Wie auch andere linksalternative Praxis- und Sozialräume (z. B. die Wohngemeinschaften) sollte die pädagogisch gestaltete schulische Gruppe soziale Einbindung und persönliche Erlebnisse bieten und als Raum der ‚Wärme' ‚spätkapitalistischer' Vereinzelung entgegenwirken, dadurch zugleich aber auch lustvolle Energien gegen ein ‚gefühlloses' System sowie diesem entsprechende ‚entfremdete' Formen individuellen und kollektiven Verhaltens in Konsum, Arbeit, Freizeit, Liebe, Familie und eben auch Schule entbinden. Trage Schule – so Klaus-Jürgen Tillmann 1976 in seinem Buch „Schule als soziales Erfahrungsfeld" – bislang in einem „erheblichen Maße" dazu bei, „bei den Schülern Verkehrsformen einzuschleifen, die sich durch affektive Neutralität und Unterdrückung von Triebregungen auszeichnen",[43] so sollten diese nun durch emotionalisierte bzw. emotional expressive Formen ersetzt werden. Grundsätzlich waren von den neuen Erwartungen an ‚authentische' Beziehungen nicht nur die SchülerInnen betroffen, sondern auch die LehrerInnen, die in einem Boom von Lehrer-Seminaren und Trainingsprogrammen ab 1970 Selbstbeobachtung, Feedback und Kommunikationsfähigkeit einüben sollten.[44] Und anschlussfähig war das Konzept

39 Vgl. Reckwitz 2020, S. 456–468.
40 Fritz 1975, S. 121.
41 Biess 2008, S. 53.
42 Vgl. Reichardt 2014, S. 750.
43 Tillmann 1976, S. 99.
44 Vgl. zu Lehrkräften als Objekten von Therapeutisierung in den 1970er Jahren Tändler 2015.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

des ‚Sozialen Lernens' auch an Forderungen der westdeutschen SchülerInnenbewegungen seit ‚1968' nach mehr emotional ‚authentischer' Diskussion und neuen liberalisierten binnenschulischen Interaktions- und Beziehungsformen.[45]
Trotz breiter Zustimmung ist deutlich, dass das neue Emotionsregime, das hier entworfen wurde, einerseits einen vergrößerten Spielraum für Gefühlspräsentationen im Handlungsfeld Schule schaffen sollte, andererseits aber auch neue Regelwerke installierte und neue Formen von In- und Exklusion etablierte. Denn von SchülerInnen wurde nun erwartet, sich nicht mehr als affektiv neutrale Rollenträger im institutionellen Raum der Schule zu präsentieren – und sich auf diese Weise auch ein Stück weit unsichtbar machen zu können –, sondern sich als ‚authentisch' fühlendes Subjekt zeigen und thematisieren zu müssen; und dies in einem Raum, der als auf dem Prinzip der Schulpflicht beruhendes gesellschaftliches, von Machtbeziehungen durchzogenes Zwangssystem organisiert war und ist. Die neuen Verhaltenszumutungen zeigten sich z. B. in einer neuen Kommunikationskultur, in der es kaum mehr möglich war, sich bestimmten Kommunikations- und emotionalen Bekenntniszwängen zu entziehen. Grundlage neuer ‚authentischer' Beziehungen und Interaktionsformen in Schule war eine intensive, überfachlich und fachlich organisierte Kommunikationserziehung.[46] Dazu gehörte auch das Training in expliziter verbaler Metakommunikation,[47] also die Einübung der Fähigkeit, beziehungs- und emotionsorientiert über misslingende Kommunikation zu kommunizieren. Verbunden war damit zuweilen auch eine mehr oder weniger subtile Nötigung: „Wenn einer der beiden Partner z. B. versucht, sich aus der Kommunikation herauszuhalten, bestünde ausdrückliche Metakommunikation darin, den anderen zu fragen, warum er einer verbalen Kommunikation ausweicht, warum er die Kommunikation entwerten muß, welchen Vorteil er sich dadurch verschafft, welche Ängste ihn davon abhalten usf."[48] Schweigen oder auch „widerspruchslos zu[zu]hören"[49] gehörte zu eher unerwünschten Verhaltensformen auf Seiten aller Beteiligten.
Das mit ‚Empathie' bezeichnete Gefühlsspektrum wurde dabei auf zwei Ebenen thematisiert, die zeitlich und systematisch im Prozess der Identitätsbildung aufeinander aufbauen sollten: auf der Ebene der durch Interaktionsprozesse im sozialen Nahbereich sich vollziehenden Identitätsbildung und auf der Ebene der auf makrosoziale Verhältnisse bezogenen politischen Bewusstseinsbildung. Wie ‚Empathie' im Rahmen mikrosozialer, also auch schulisch relevanter Interaktions- und Kommunikationsprozesse konzipiert wurde, wird in Lothar Krappmanns (geb. 1936)

45 Vgl. Levsen 2019, S. 515.
46 Für einen umfangreichen kommunikativen Regelkatalog für die schulische Gruppenarbeit vgl. z. B. Vorauspapier 1974, S. 67–70.
47 Vgl. Mertens 1974, S. 72–74.
48 Ebd., S. 72.
49 Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule 1977, S. 115.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

Studie *Soziologische Dimensionen von Identität*[50] deutlich, mit der er – von 1975 bis 2002 Forschungsgruppenleiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin – 1969 an der FU Berlin promoviert wurde und die im Diskurs ‚Soziales Lernen' vielfältig referenziert wurde. In Übernahme und kritischer Auseinandersetzung mit amerikanischen Theorietraditionen der Sozialpsychologie und interaktionistischen Sozialtheorie entwickelte Krappmann das Modell einer „balancierenden Identität",[51] die auf der Fähigkeit beruhe, „in sich wandelnden und konfligierenden Normen- und Erwartungssystemen"[52] seine Identität über den Lebenslauf zu bewahren. Für deren Entwicklung bedürfe das Individuum aber mikro- und makrosozialer Räume mit nicht-rigiden „flexiblen Normensystemen",[53] die die Erwartungen anderer mit der Befriedigung eigener Bedürfnisse zu vermitteln erlaubten. Empathie kam dabei als Voraussetzung und zugleich Ergebnis von Prozessen eines gelungenen „Role-taking" (Rollenübernahme) im Rahmen symbolisch-interaktionistischer Theorie in den Blick. Empathie beschriebe die Möglichkeit des Individuums, sich in die Erwartungen des Interaktionspartners, z. B. der Eltern, hineinzuversetzen und diese zu übernehmen, könne sich aber als Fähigkeit zugleich nur stabilisieren, wenn „elterliche Machtausübung, selbst ein Indikator fehlender Empathie, die Entfaltung von Empathie im Kinde [nicht] verhindere", indem sie „Feindseligkeit im Kind erregt, ein legitimes Objekt der Abreaktion anbietet und das Handeln an Autorität und Strafe zu orientieren lehrt".[54] Über-Einfühlung sowie fehlende Einfühlung wurden dann als Ergebnisse misslingender, eine ‚gesunde' Form von Empathie als Kennzeichen erfolgreicher Identitätsbildung identifiziert.

Das Ergebnis solch gelingender Prozesse auf der Ebene individueller Fähigkeiten wurde im Diskurs ‚Soziales Lernen' als „soziale Sensibilität" verhandelt, die als „Fähigkeit" definiert wurde, „sich in die Lage eines anderen zu versetzen".[55] Sensibilität allerdings müsse auf „Kooperativität" und „Solidarität" bezogen werden, damit sie nicht in „subkulturellen Escapismus und sensitivistischen Gruppenkult"[56] kippe. Um nicht subjektivistischer Verkürzung zu erliegen, sollte soziale Sensibilität in politische Fähigkeiten und Handlungsziele münden und nicht in übermäßige und sich nur in sozialen Nahbeziehungen (‚Gruppenkult') konkretisierende ‚Gefühligkeit' ableiten. ‚Solidarität' – ein Begriff aus der historischen Arbeiterbewegung und im Diskurs ‚Soziales Lernen' ubiquitär präsent[57] – meinte dabei ein handlungsorien-

50 Krappmann 1973.
51 Ebd., S. 70.
52 Ebd., S. 28.
53 Ebd., S. 150.
54 Ebd., S. 148.
55 Schreiner 1977, S. 6.
56 Ebd.
57 Wissenschaftlich flankiert wurden Forderungen nach einem neuen „Lernziel Solidarität" auch von gesellschaftskritisch ausgerichteten psychoanalytischen Theorien wie der Horst Eberhard Richters (1923–2011): vgl. Richter 1979.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

tiertes Zusammengehörigkeitsgefühl mit anderen auf der Basis eines gemeinsamen Schicksals, gemeinsamer Werte und Ziele. Im Gegensatz zu dem mehr psychologischen Konzept der ‚Empathie', das allgemeine Fähigkeiten des Mitgefühls und der Perspektivübernahme fokussiert, ist Solidarität eine handlungsorientierte und politisierte Form von ‚Empathie', die sich nicht auf den anderen in seiner bloßen (Mit-)Menschlichkeit richtet, sondern auf den anderen als Repräsentanten einer bestimmten sozialen und politischen Position, die Solidarität ‚verdient'. Mitgefühl, Fürsorge, Verständnis und solidarisches Handeln sollte den Marginalisierten und Unterdrückten gelten, die – soweit nicht im unmittelbaren sozialen und schulischen Nahbereich präsent – durch politische Aufklärungsprozesse identifiziert werden mussten. Gefühlsmäßige Sensibilisierung sollte daher durch „rationale Aufhellung und Verarbeitung"[58] in Schule und Unterricht ergänzt werden. Der Begriff der ‚Solidarität' verweist auf einen politisierten und entgrenzten schulischen Gefühlsraum, auf eine aus ihrer „Ghettosituation"[59] zu befreiende, vergesellschaftete Schule, die sich als Akteur im Raum des konflikthaft Politischen verstand und die SchülerInnen in Form von Projektarbeit die Schulgrenzen überschreiten lassen wollte.

Neben der Gefahr politischer Indoktrination entstanden durch diese Einspeisung emotionalisierter Subjektivität in das politische Projekt von Gesellschaftsreform neue emotionale Zwänge. Systemkritische solidarische Kooperation zu fordern, hieß für die Schule: „bestimmte Verhaltensweisen, emotionale Reaktionsbereitschaften und Einstellungen, die die Zusammenarbeit hindern wie leistungsindividualistische Haltungen, konkurrentielle Einstellungen […] müssen gelöscht oder zumindest reduziert werden, und neue Fähigkeiten und Einstellungen müssen gelernt werden."[60] Mit dieser Forderung aber wurden die immer schon in das an der Grenze verschiedener Systeme – Familie, Gesellschaft, Politik – operierende ‚System Schule' eingelassenen Widersprüchlichkeiten für SchülerInnen zugespitzt:[61] Da auch in den Gesamtschulen als Schulen des öffentlichen Schulsystems Leistungsselektion und Konkurrenz leitende Prinzipien blieben, sollten SchülerInnen nun konkurrieren und sich zugleich von Konkurrenz distanzieren, Leistungen erbringen und sich zugleich von leistungsbezogenem Verhalten distanzieren. SchülerInnen, die sich einseitig entweder mit den institutionalisierten Leistungs- und Konkurrenzanforderungen oder mit den Anforderungen ‚Sozialen Lernens' identifizierten und zudem nicht über ausreichende Strategien schulischen ‚Als-ob-Verhaltens' verfügten, drohte entweder der schulische Misserfolg oder der Ausschluss aus dem neuen Emotionsregime. Positiv gewendet konnten SchülerInnen hier allerdings auch das Aushalten von Widersprüchen und den Umgang mit komplexen Verhaltensanforderungen lernen.

58 Prior 1977.
59 Beck 1977, S. 24.
60 Schreiner 1977a, S. 54f.
61 Zu einer die institutionellen Widersprüche der Institution hervorhebenden und diese als Voraussetzung von Freiheit verstehenden Schultheorie vgl. Gelhardt 2020.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

4 Pädagogisch-politische Ernüchterung an der Wende zu den 1980er Jahren

So wie der Diskurs ‚Soziales Lernen' in besonderer Weise die sich auf die Gesamtschule richtenden bildungsreformerischen Hoffnungen der 1970er Jahre spiegelte, gab er auch dem Prozess der Auskühlung der pädagogisch-politischen Reformhoffnungen im Umschwung zu den 1980er Jahren Ausdruck. Dieser wurde nicht zuletzt durch empirische Untersuchungen zur Gesamtschule befördert, deren Einführung in einer historisch neuartigen Weise durch sozialwissenschaftliche Forschung begleitet worden war. Diese ‚Verwissenschaftlichung des Pädagogischen' ist dabei in ihren Effekten auf die pädagogischen Handlungsfelder selbst, hier das der Schulen bzw. Gesamtschulen, noch kaum untersucht. Wirkmächtig erscheint dabei insbesondere die bildungshistorisch erst in Ansätzen kontextualisierte „Fend-Studie",[62] die von den Kultusministerien in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachen zur Evaluierung der neuen Schulform Gesamtschule bei einem an der Universität Konstanz beheimateten Forscherkreis um Helmut Fend (geb. 1940) in Auftrag gegeben worden war. Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit einer Historisierung von Sozialdaten[63] sind an dieser Studie vor allem die Vorannahmen und Perspektiven interessant, die in das sozialwissenschaftliche Forschungsdesign eingegangen sind. So untersuchte die Studie nicht nur mit Tests die Leistungsfähigkeit von SchülerInnen in den Fächern Englisch und Mathematik, sondern erhob mit Fragebögen auch umfangreiche Daten zu Lern- und Leistungsmotivationen von SchülerInnen, zu ‚Schulklima' und Einstellungen von Lehrer- und Elternschaft und verglich diese zwischen den Schulformen. Vor dem Hintergrund des von Fend vertretenen sozialisationstheoretischen Ansatzes spielten affektiv-emotionale Dimensionen insgesamt eine zentrale Rolle und dabei insbesondere die Frage, welche Schulformen ein – so Fend – „günstigeres Erfahrungsfeld für soziales Lernen"[64] boten.

Fends differenzierten, ambivalenten und keineswegs eindeutige bildungspolitische Handlungsempfehlungen bietenden Ergebnisse erschienen ab 1979 und damit in einer Zeit bereits verhärteter bildungspolitischer Fronten nach Ende der Bildungsreform-Ära. Für die Gesamtschulen bedeuteten sie zwar ein „Unbedenklichkeitszeugnis",[65] bremsten aber zugleich überzogene Reformerwartungen, die auch das ‚Soziale Lernen' betrafen: Den GesamtschulbefürworterInnen erklärte Fend, es gäbe „keine Indikatoren", „die ihre Hoffnungen auf besseres

62 Ausnahme: Mattes/Reh 2019.

63 Vgl. dazu das Themenheft „Sozialdaten als Quellen der Zeitgeschichte": Geschichte und Gesellschaft 2022, Heft 1.

64 Fend 1982, S. 309.

65 So ein Kommentar in der Neuen Ruhr Zeitung vom 15.10.1979: „Mehr Plus als Minus", Kommentar von Gerd Fischer.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

soziales Lernen und auf besseren sozialen Umgang […] bestätigen könnten."[66] GesamtschülerInnen zeigten zwar, so Fend, „eine geringere soziale Angst", aber auch „eine stärkere Konkurrenzorientierung" und fühlten „sich in Situationen, in denen ein Mitschüler infolge der Gefahr des Leistungsversagens in Not ist, weniger mit diesem solidarisch."[67] Die Gesamtschule biete insgesamt einen „ambivalenten organisatorischen Kontext" für die Möglichkeiten des „Sozialen Lernens", da sich Schulgrößen, hohe soziale Fluktuation im Kurssystem und stärkere Insuffizienzgefühle bei den in niedrigen Kursen eingestuften SchülerInnen gegenüber HauptschülerInnen nachteilig auswirken könnten.[68] Diese Nachteile seien aber letztlich nicht abhängig von der Position der Schule im System, sondern von der jeweiligen Einzelschule und der Gestaltung ihres „inneren sozialen Raums"[69]; sie seien daher also auch auf Ebene der Einzelschule bearbeitbar.

Mit den Ergebnissen Fends verlor nicht nur die Schulstrukturfrage insgesamt an Brisanz, sondern auch der Diskurs ‚Soziales Lernen' an utopischer Energie. Die Pluralisierung, Entpolitisierung und (Re-)Pädagogisierung des Diskurses im Sinne einer Rückbesinnung auf das engere Feld schulischen und pädagogisch gestaltbaren Handelns und Lernens zeigte sich z. B. in dem 1982 herausgegeben Buch „Diskussion Soziales Lernen". Ulf Preuss-Lausitz (geb. 1940), von 1980 bis 2008 Professor für Schulpädagogik an der TU Berlin und Ende der 1960er und in den 1970er Jahren ein Protagonist ‚emanzipatorischer' Neuausrichtung der Erziehungswissenschaft, plädierte in diesem Band gleich für eine „Grablegung des ‚Sozialen Lernens' auf dem Friedhof der pädagogischen Erfindungswut".[70] Dem ‚Sozialen Lernen' warf er fehlende Anbindung an die sich historisch ändernden Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen vor[71] und plädierte für einen Lernbegriff, der „von der untrennbaren Verknüpftheit kognitiver, emotionaler und sozialer Komponenten in einem Gesamtlernprozeß"[72] ausgehen müsse und im Hinblick auf Schule und Unterricht grundsätzlich eine „gegenstandsbezogene Tätigkeit"[73] bezeichne. So verstanden sei „Soziales Lernen" „eine Dimension aller Lernprozesse"[74] und organisatorisch in der Schule nicht zu separieren. Auch Friedrich Thiemann (geb. 1940), von 1977 bis 2005 Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik in Köln, plädierte für eine Rückbesinnung auf die Tatsache, dass das im „Sozialen Lernen" angesprochene „Beziehungsthema" in

66 Fend 1982, S. 388.
67 Ebd., S. 391.
68 Vgl. ebd., S. 432.
69 Ebd., S. 488.
70 Preuss-Lausitz 1982.
71 Ebd., S. 3.
72 Ebd., S. 7.
73 Ebd., S. 8.
74 Ebd., S. 10.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

der Schule immer der „Struktur gegenständlicher Auseinandersetzung“[75] inhärent sei. Das gegenwärtige Problem „Sozialen Lernens“ sah er dabei vor allem in der Verwissenschaftlichung und staatlichen Monopolisierung schulischer Inhalte im Kontext der Bildungsreform, die ein „offizielles“, für „verbindlich“ und „normal“ erklärtes Wissen etabliert habe, das das „inoffizielle“, „durch soziale Naherfahrung akkumulierte“[76] und die subjektiven „Erfahrungen, Ängste, Faszinationen“ enthaltende Wissen verdrängt habe. Damit seien bei den SchülerInnen „motivationale und affektive Ressourcen frei“ geworden, die „an das Lernen nicht mehr angebunden werden“[77] könnten. Neben einer Abrechnung mit der Wissenschaftsorientierung als einem zentralen Prinzip der Bildungsreformära präsentierte Thiemann Lebenswelt- und Betroffenenorientierung als Lösung.
‚Soziales Lernen‘ als idealistisches, abstraktes, ohnmächtiges, nicht genügend mit schulischen Inhalten vermitteltes Konzept – die Abrechnung fiel schonungslos aus. Auch die politische Ausrichtung des Diskurses geriet nun unter Beschuss. So mahnte z. B. Jürgen Rekus (geb. 1950), Erziehungswissenschaftler an der Universität Karlsruhe, 1986 im Hinblick auf die gesamtschulischen Konzepte „Sozialen Lernens“ an, dass diese auf die Einübung „von politisch erwünschtem Sozialverhalten“ abgezielt hätten und daher „pädagogisch nicht zu begründen“[78] gewesen seien. Selbst das „Vehikel Gruppe“ geriet nun in die Kritik. Aufgabe der Sozialerziehung sei es, so Günter Schreiner im Jahre 1986, „aufzuklären und erfahrbar zu machen (z. B. in Planspielen), welche Risiken und Beschränktheiten das Leben und Arbeiten in Gruppen mit sich bringen kann und welche Differenzen zwischen den Funktionsbedingungen einer Kleingruppe und der Großgesellschaft bestehen“.[79] Der Abbau von Reformspitzen und -hoffnungen der 1970er Jahre entfaltete sich dabei in einem allgemeinen politischen Kontext, der von einem neuen Gefühl fehlender Handlungsmächtigkeit gekennzeichnet war. Die von Jürgen Habermas Mitte der 1980er Jahre beschriebene „Erschöpfung utopischer Energien“[80] und die Verdunkelung des Erwartungshorizontes[81] führte dabei nicht nur im politischen, sondern auch im pädagogischen Feld zu einem Rückzug auf Prinzipien von Selbstorganisation und Basisbezug. Damit wurden gesamtschulische Kulturen einer neuen expressiveren Emotionalität sowie die „Hoffnung auf Solidarität und gegenseitiges Verstehen“[82] zwar nicht aufgegeben. Aber die Thematisierungen von sozialen und affektiven Dimensionen von Lernprozessen wurden nun aus außer- und überunterrichtlichen in die fachlich-gegenstandsbezogenen Fragen des Lernens rückverlagert, dessen Inhalte nun vor allem

75 Thiemann 1982, S. 87.
76 Ebd., S. 92.
77 Ebd., S. 97.
78 Rekus 1986, S. 171.
79 Schreiner 1986, S. 176.
80 Habermas 1985.
81 Eindrücklich für die 1980er Jahre beschrieben von Esposito (2014).
82 Wellendorf 1982, S. 119.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

lebensweltlich-subjektorientiert begründet werden sollten. Das brachte eine neue intensive Neufokussierung der fachlich lernenden Subjekte in ihrer Ganzheitlichkeit, also auch in ihrer Emotionalität, mit sich. Dies bedeutete aber auch: Um emotionale Dimensionen von Schule zu thematisieren, brauchte es einen Begriff wie ‚Soziales Lernen' nicht mehr, die pädagogischen Zukunftsenergien konnten sich auf die neuen Themen der 1980er Jahre wie Umwelt oder Frieden verlagern.

5 Historisches Fallbeispiel: Die Gustav-Heinemann-Gesamtschule Mülheim an der Ruhr

Der Blick auf die konkrete schulische Reformpraxis vor Ort trägt dazu bei, die Ebene der Konzepte und Diskurse zu prüfen, zu ergänzen und evtl. zu relativieren. Als Beispiel fungiert im Folgenden die Gustav-Heinemann-Gesamtschule in Mülheim an der Ruhr, die 1970 als eine der ersten sieben Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens im Rahmen eines Versuchsprojekts als verbindliche Ganztagsschule mit gymnasialer Oberstufe unter dem Namen „Gesamtschule der Stadt Mülheim a. d. Ruhr" gegründet und 1982 – im Zuge der Gründung einer zweiten Mülheimer Gesamtschule, der Gesamtschule Saarn – in Gustav-Heinemann-Gesamtschule (GHS) umbenannt wurde.[83] Hier unterrichtete in den 1970er Jahren – wie an allen neu gegründeten Gesamtschulen üblich[84] – ein fast durchweg junges und reformorientiertes Kollegium, das bewusst an diese Schule gekommen war und bis weit in die 2000er Jahre hinein personell weitgehend stabil blieb. Viele waren in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) engagiert, an der Schule gab es eine sehr aktive, an Demokratisierung und Partizipation interessierte Betriebsgruppe.[85] In der Selbstdarstellung und der konkreten Bildungsarbeit der Schule, die mit ihrer Entscheidung gegen Großgruppenunterricht und für eine Kernklassen-Struktur sowie ein umfangreiches Differenzierungsangebot nach Leistung und Neigung ab Klasse 7 zum gemäßigten Reformtypus von Gesamtschulen gerechnet werden kann, spielten sozialintegrative Ziele eine wichtige Rolle. ‚Soziales Lernen' war ein zentrales Moment in den institutionellen Selbst- und pädagogischen Sinnentwürfen der Schule,[86] bestimmte also wesentlich „das Imaginäre"[87] der Schule im Sinne von Werner Helspers Theorie von Schulkultur.

83 Die Gründungsgeschichte der Schule wird erzählt im Interview mit einer Lehrkraft, die am Gründungsprozess beteiligt war: vgl. „Transkript_Lehrer A_230821_0015".

84 Vgl. Fend 1982, S. 447–449.

85 Vgl. Volkmar Bischoff, Kurt Tinius: Engagement und Arbeitszeit – 20 Jahre Betriebsgruppe der GEW. In: Gustav-Heinemann-Schule (o. J.): Gesamtschule der Stadt Mülheim a. d. Ruhr 1970–1990, S. 70–72. [Festbroschüre zum 20-jährigen Bestehen], Stadtarchiv Mülheim a. d. Ruhr, 1351/12/7.

86 Vgl. z. B. die Grußworte zu einer Informationsbroschüre 1975: Gesamtschule der Stadt Mülheim an der Ruhr (Hrsg.) (o. J.): „Integrierte und differenzierte Gesamtschule der Stadt Mülheim a. d. Ruhr", Stadtarchiv Mülheim a. d. Ruhr, 1351/12/1.

87 Helsper 2008, S. 68.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

Auf der schulkulturellen Ebene des „Symbolischen“[88], also in den Interaktionen und Praktiken in Schule und Unterricht, den pädagogischen Formen, Regeln und auch den Unterrichtsinhalten zeigte sich eine einzelschulische Sinnstruktur, die mit ihren neuen Beziehungs- und Interaktionsformen eine spezifische Realisierung des allgemeinen pädagogischen Entwurfes „Gesamtschule“ darstellte. Bestimmend waren für die Anfangszeit typische gesamtschulische Elemente wie eine starke kollegiale Kooperation unter den LehrerInnen – schon weil Curricula und Lehrmaterialien für diesen neuen Schultyp erst entwickelt werden mussten –, eine intensive Mitbestimmungskultur von Eltern und SchülerInnen, neue pädagogische Ideale und enthierarchisierte bzw. informellere Beziehungs- und Interaktionsformen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen.[89] „Die Lehrer hier an der Gesamtschule“ – so wurden SchülerInnen von einem Reporter in einem Bericht über die Gustav-Heinemann-Gesamtschule Mülheim a. d. Ruhr im Magazin *Stern* von 1976 zitiert – „lassen sich etwas sagen: von den Schülern und von den Kollegen“, der Unterricht habe „einen ganz anderen Stil“.[90] Ähnliches schildert auch Paula-Irene Villa (geb. 1968), heute Professorin für Allgemeine Soziologie und Gender Studies an der Ludwig-Maximilians-Universität München, über ihre ehemalige Schulzeit an der GHS im „Kursbuch“ 2018.[91] Sie, die die Schule ab 1978 als Tochter einer am Max-Planck-Institut in Mülheim an der Ruhr beschäftigten Wissenschaftlerin und Migrantin besuchte, erlebte die „sozialdemokratische Vorzeigegesamtschule“ in Mülheim als eine Schule, wo „der frische, demokratisierende, pluralistische und streitbare Geist der 68er […] durch die gelben, blauen und orangenen Flure“ wehte. Ihre Klassenlehrerin – „wie wohl ein Großteil des Kollegiums, eine Öko-68erin“ – sei an den SchülerInnen, „auch an mir, aufrichtig interessiert [gewesen]. Sie wollte, dass wir Spaß am und beim Lernen hatten.“[92]

Was im Konzept des ‚Sozialen Lernens‘ als politische Aufklärung gefordert wurde und die Entwicklung von Empathie im Sinne von Solidarität lenken sollte, zeigte sich vielfältig auf der Ebene von Unterrichtsinhalten sowie den öffentlichen Aktionen von Schule und SchülerInnen. In dem für das Verständnis modernisierter Fachinhalte in der Gesamtschule zentralen Fach „Technik/Ökonomie“ ging es um die „Förderung emanzipatorischer Verhaltensdispositionen“ durch „Einsicht in die Verflechtung wirtschaftlicher, technischer und gesellschaftlicher Vorgänge“,[93]

88 Ebd., S. 68f.

89 Vgl. zum „Reform-Stream“ der Schule, der antiautoritären Erziehungstheorie A. S. Neills sowie der Diskussion des Erziehungsbegriffs im Kollegium das Interview „Transkript_Lehrer A_230821_0016“ ab Minute 00:01:14–0.

90 *„Alle meckern – aber geliebt wird sie doch. STERN-Autor Conrad Zander besuchte eine Gesamtschule.*“ (Stern, Heft Nr. 27, 24. Juni 1976, archiviert: Stadtarchiv Mülheim, a. d. Ruhr, 1351/12/22).

91 Villa 2018, S. 136.

92 Ebd., Zitate S. 137–140.

93 Ruhr Nachrichten v. 22.08.1972, *„RN-Serie: Gesamtschule Nord“: „Emanzipation für bewußtes Handeln. Unterrichtsergebnisse an der Praxis überprüfen“*.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

im Lehrbereich Gesellschaftspolitik sollten „Autorität und Gesellschaft", die „Soziale Frage" und „Formen des Protests"[94] behandelt werden. ‚Aufgeklärtes' Engagement und ‚solidarisches Handeln' praktizierten LehrerInnen und SchülerInnen in zahllosen öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten zu verschiedenen Themen. Ob Aktionen gegen Kindesmisshandlungen[95] oder Beteiligungen am „Afrika-Tag"[96] – die lokalen Zeitungen berichteten in den 1970er und 1980er Jahre von vielfältigen Aktionen der Mülheimer GesamtschülerInnen. Politisierte Handlungsorientierung zeigte sich ferner in einer intensiven schulischen Kultur von Streiks und Demonstrationen.[97]

Die Neugestaltung von Beziehungs- und Interaktionsformen mitsamt einer stärkeren Berücksichtigung emotionaler Prozesse lässt sich dabei in verschiedenen Dimensionen der Schulkultur finden. Sie ‚materialisierte' sich z. B. in einem neuen funktionalen Gebäude, das zwar als „Riesenbetonklotz"[98] emotional nur mit Mühe angeeignet werden konnte, worauf schon die immer wieder neu unternommenen Versuche einer affektiv ansprechenderen Raum- und Gebäudegestaltung verwiesen, z. B. mittels Schülerwandgemälden und abwechslungsreichen Farbgebungen. Aber die funktionale Architektur kam den neuen pädagogischen Ideen und der Ganztagsstruktur der Schule mit vielen und z. T. sehr geräumigen, altersgemäß entweder mit Polstern und Kissen, Sesseln und Sofas, Tee-Ecke etc. ausgestatteten Aufenthaltsräumen für SchülerInnen entgegen, die Namen wie „Kommunikations-Zentrum", „Silentium" etc. trugen und variable soziale Gruppierungsformen, Aktivitäten, Versammlungen etc. im Rahmen einer Schule ermöglichten, die sich als sozialer Lebensraum verstand. Anti-‚repressive' Emotionalität verwirklichte sich auch als expressive Körperkultur auf Veranstaltungen wie z. B. einer wöchentlichen Disco, in der 5.- und 6.-Klässler in der Mittagspause tanzen konnten, sowie einer ‚Raufmatte' im „Spielkeller", wo sich UnterstufenschülerInnen unter Aufsicht physisch-konfrontativ begegnen konnten. Mehrere SozialpädagogInnen und eine eigene Schulpsychologin verweisen auf eine gegenüber herkömmlichen Schulen veränderte Personalstruktur, in der es mehr Ressourcen für Beratung und Betreuung sowie eine „stärkere Berücksichtigung

94 Ruhr Nachrichten v. 17.08.1972, *„RN-Serie: Gesamtschule Nord": „Über Familie, EWG und Autorität. Bereich Gesellschaft/Politik mit vielen Themen"*.

95 Vgl. Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 05.10.1973, Ausgabe Mülheim: „*Schüler gehen auf die Straße mit Aktion gegen Kindesmißhandlungen*".

96 Vgl. Westdeutsche Allgemeine Zeitung v. 24.01.1985, Ausgabe Mülheim: „*Für den ‚Afrika-Tag' hatten Bürger auch Scheine übrig. Kinder und Jugendliche lieferten Taschengeld ab*".

97 So gab es z. B. einen Schülerstreik, als die Schulleitung eine Vollversammlung untersagte, auf der die SchülerInnen dagegen protestieren wollten, dass ein angestellter Lehrer nicht ins Beamtenverhältnis übernommen wurde. Vgl. Westdeutsche Allgemeine Zeitung v. 22.11.1980, Ausgabe Mülheim: „*700 Gesamtschüler probten Aufstand*".

98 Villa 2018, S. 141.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

sozialer Lernprozesse“[99] gab und die für den Diskurs ‚Soziales Lernen‘ beschriebene Sozialpädagogisierung, Psychologisierung und Therapeutisierung von Schule personell konkretisiert wurde.

Der Versuch einer bewussten Neugestaltung der Beziehungs- und Interaktionsformen war allerdings nicht bei allen SchülerInnen erfolgreich. So fragte eine Lehrerin in einer Schülerzeitung 1976: „Was bringt die Schüler auf die Palme, setzt sie so unter Druck, daß sie sich an Toiletten, Schließfächern oder, schlimmer, an Schwächeren abreagieren müssen?“[100] Phänomene des SchülerInnenverhaltens wie „Blaumachen, Desinteresse oder Langeweile, Bevorzugen von ‚hartem Durchgreifen‘, Verzicht auf Mitbestimmungsmöglichkeiten usw.“[101] blieben für sie unverständlich. Widerstände gegen die neue gesamtschulische Sozial- und Affektkultur fand auch der Reporter des bereits erwähnten Artikels im *Stern*, der „im verstecktesten Winkel der Mensa“ auf eine „Schüler-Gruppe der CDU“ traf, die hier „ihr revolutionäres Hauptquartier“ aufgeschlagen hatte und „die fortschrittlichen Allüren der Lehrer längst satt [hatte]. Zum Beispiel haben wir es satt, wie sich die Lehrer während der Stunde einfach so an einen Tisch oder eine Fensterbank hinflegeln. Der Lehrer soll ganz normal auf einem Stuhl sitzen. Das ist den Schülern viel lieber. Vor allem: Er soll eine starke Autorität sein.“[102] Neben solchen Hinweisen auf plurale äußere und innere Widerstandsformen von SchülerInnen gegen die hegemoniale Sozial- und Affektkultur der Schule finden sich auch Anzeichen für eine Auskühlung anfänglicher Reformhoffnungen zu Beginn der 1980er Jahre. Insbesondere die Betriebsgruppe der GEW berichtete in einer Festschrift zum 20-jährigen Bestehen der Schule im Jahre 1990 davon, dass angesichts des Scheiterns vieler ursprünglich-gesamtschulischer Ideen zu Beginn der 1980er Jahre die Erkenntnis um sich gegriffen habe: „Der Reformzug ist abgefahren, viele Chancen sind dahin.“[103] Mit dem Ende der Versuchsschulphase der Gesamtschulen im Jahre 1981 endete z. B. auch die Erprobung von Differenzierungs- und alternativen Bewertungsmodellen – eine Phase, in der

99 M. Gränzdörfer, H. Lüke, G. Schaper, E. Szogs: Schulsozialarbeit, Sozialpädagogik in der Schule – was ist das? In: Gustav-Heinemann-Schule (o. J.): Gesamtschule der Stadt Mülheim a. d. Ruhr 1970–1990, S. 20–22, hier S. 20. [Festbroschüre zum 20-jährigen Bestehen], Stadtarchiv Mülheim a. d. Ruhr, 1351/12/7.

100 Gesamtschul-Panorama der SMV, November 1976, Nr. 1, Jahrgang 1, [S. 5], Stadtarchiv Mülheim, a. d. Ruhr, 1351/12/3.

101 Ebd., [S. 7].

102 *„Alle meckern – aber geliebt wird sie doch.“ STERN-Autor Conrad Zander besuchte eine Gesamtschule.“* (Stern, Heft Nr. 27, 24. Juni 1976, archiviert: Stadtarchiv Mülheim, a. d. Ruhr, 1351/12/22)

103 Volkmar Bischoff, Kurt Tinius: Engagement und Arbeitszeit – 20 Jahre Betriebsgruppe der GEW. In: Gustav-Heinemann-Schule (o. J.): Gesamtschule der Stadt Mülheim a. d. Ruhr 1970–1990, S. 70–72, hier S. 70. [Festbroschüre zum 20-jährigen Bestehen], Stadtarchiv Mülheim a. d. Ruhr, 1351/12/7.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

sich LehrerInnen und SchülerInnen der Gesamtschule gegen Maßnahmen der Regierung in Düsseldorf solidarisierten.[104]
Deutlich wird in den Quellen aus den 1980er Jahren aber auch, dass emotionalisierte und politisierte, durch die Schule initiierte und begleitete Handlungsformen nun in neue Themen wie die Friedensbewegung oder den Protest gegen den Nato-Doppelbeschluss eingingen, auch hier in teilweise gemeinsame Aktionen von LehrerInnen und SchülerInnen wie die Erklärung der Schule zur atomwaffenfreien Zone im Jahre 1983,[105] einer performativen Aktion, die die GHS zu einem von friedlichen Gefühlen beherrschten ‚warmen' Raum inmitten des Kalten Krieges erklärte.[106] Aber auch ‚Soziales Lernen' blieb ein Moment der Schulkultur. Aus dem Interview mit einer 1954 geborenen und von 1981 bis 2020 an der Schule tätigen Lehrerin[107] kann man folgern, dass ‚Soziales Lernen' in der konkreten schulischen Praxis mindestens so lange eine bedeutsame Rolle spielte, wie eine in den 1960er/70er Jahren professionell und politisch sozialisierte Lehrergeneration in der Schule tätig war. ‚Soziales Lernen' habe für sie und das Kollegium durchgehend einen „hohen Stellenwert" gehabt, man habe sich dazu fortgebildet und „ganze Unterrichtsreihen" durchgeführt.[108] Vor allem im Rahmen der Gruppenbildung in den fünften Klassen sei es darum gegangen,

> „in Kontakt zu treten. Also nicht: ‚Bäh, den mag ich nicht. Und den mag ich, sondern das Ziel war ja: ‚Ich muss nicht jeden mögen. Aber ich kann mit jedem arbeiten.' So, […] dafür müssen die ganz viel tun, was so Gruppendynamik anbelangt. Also viele Übungen im Bereich der Gruppendynamik. Also dazu gehörte bei mir oder bei vielen auch, dass man nicht zu Beginn des Schuljahres jetzt auf dem Platz sitzt. Und das ist jetzt ein halbes Jahr, sondern dass das rotiert, dass man neben Verschiedenen sitzt, dass man Übungen macht, wo man gemeinsam was erledigen muss, mal mit dem, mal mit jenem. Also diese […] soziodynamischen Übungen. […] Also, ähm, in dem Bereich haben (.) ja besonders auch ich sehr viel gemacht, dass also […] eine Klassengemeinschaft entstand."[109]

Solche pädagogische Praxis, ergänzt sie, habe sie bis zum Schluss ihrer schulischen Berufstätigkeit im Jahre 2020 beibehalten – was die These stützt, dass sich ein bewusster, auf Beziehungsstrukturen, Interaktionsverhältnisse und soziale Prozesse gerichteter pädagogischer Gestaltungsanspruch in den Gesamtschulen lange, zumindest bis zum Berufsaustritt einer in den 1960er und 1970er Jahren sozialisierten LehrerInnen-Generation, gehalten hat.

104 Westdeutsche Allgemeine Zeitung v. 20.05.1982, Ausgabe Mülheim: „*Kompromiß um die Gesamtschule ist sehr umstritten*".
105 Neue Ruhr Zeitung v. 02.03.1983: „*Aktion Atomwaffenfreier Arbeitsplatz Gustav-Heinemann-Gesamtschule Mülheim a. d. Ruhr*".
106 Vgl. zu einer historisierenden Perspektive auf die Praktiken der Friedensbewegung, Schregel 2011.
107 Vgl. die Datei „Transkript Lehrer B_230822_0017".
108 Zum „Sozialen Lernen" vgl. ebd. ab 01:06:39.
109 Ebd., 1:08:26–1:09:52.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

6 Fazit

Im Konzept des ‚Sozialen Lernens', das im Zuge der Einführung von Gesamtschulen in der Bundesrepublik seit Ende der 1960er Jahre als ein Konzept innerer Schulreform fungierte, liefen zahlreiche Neuperspektivierungen der Institution Schule zusammen. Die bislang eher unreflektiert in Schule ablaufenden sozialen Prozesse sollten nun – im Rahmen des Aufbruchsgeists der Bildungsreform-Ära – nicht nur theoretisch neu fokussiert, sondern auch durch Etablierung neuer unterrichtlicher und außer-unterrichtlicher Interaktions- und Beziehungsformen ‚emanzipatorisch', partizipativ und egalitär umgestaltet, ‚demokratisiert' werden. In diesem Anspruch spiegelten sich nicht nur neue Konzepte von Sozialität und Individualität, sondern auch ein intensivierter Zugriff auf die Gefühle heranwachsender Menschen. Etabliert wurde eine neue expressive, gegen ‚repressive' Affektunterdrückung und konventionelle Verhaltenserwartungen gerichtete Emotionskultur, deren soziale Bezugsgröße die pädagogisch veranstaltete ‚Gruppe' als ein durch gruppendynamische und -pädagogische Techniken zu erschließender emotionaler Selbsterfahrungs-, Erlebnis- und Ausdrucksraum war. Mit den Forderungen nach sozialer Sensibilität und politischer Solidarität bei SchülerInnen und LehrerInnen sollten ‚sozial-integrative' Gefühle für neue Formen nach-totalitärer, ‚warmer' Sozialität und Kollektivität entbunden und gegen die als ‚kalt' charakterisierte ‚spätkapitalistische' Konkurrenzgesellschaft in Stellung gebracht werden. Diese Gefühle sollten über den unmittelbaren Schulraum hinausweisen und – flankiert durch politische Aufklärungsprozesse – politisch wirksam werden, in Form von solidarischer, handlungsorientierter Empathie für alle von Unterdrückung, Ausbeutung und systemischer Repression Betroffenen.

Diese neue emotionalisierte und politisierte gesamtschulische Anforderungskultur wurde dabei von einem Teil der Schülerschaft unterstützt und bejaht, konnte aber auch grundsätzliche schulische Paradoxien verschärfen, indem Forderungen nach emotionaler Expressivität und Authentizität letztlich heteronom bleiben mussten in einem auf Schulpflicht, Rollenzwängen und Beurteilungspraktiken beherrschten sozialen Raum. Sozialwissenschaftlich geleiteter Verbesserungs- und Aufklärungsoptimismus und sozialtechnologisch intensivierter Zugriff auf den Menschen erscheinen auch hier als zwei Seiten einer Medaille. Die sich im Konzept ‚Soziales Lernen' manifestierende erhöhte emotional-soziale Erwartungskultur war dabei auch in besonderem Maße anfällig für Erfahrungen des Scheiterns. Im Verlauf der 1970er und zu Beginn der 1980er Jahre drifteten Imagination und Praxis so weit auseinander, wurden pädagogische, mit den Gesamtschulen verbundene Reformerwartungen, auch im Rahmen bildungspolitisch veränderter Konstellationen, so weit ausgehöhlt, dass man nun kritisch mit dem Konzept ‚Sozialen Lernens' abzurechnen begann. Auch vor dem Hintergrund der ernüchternden Ergebnisse empirischer Studien wie der sog. Fend-Studie erodierten ab

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

Ende der 1970er Jahre die pädagogisch-politischen Visionen einer durch ‚Soziales Lernen' zu befördernden anderen, weniger repressiven und solidarischeren Schule. Die pädagogische Antwort darauf war eine Rückbesinnung auf den im engeren Sinne schulischen Handlungsraum und die inhaltliche und soziale Gestaltung von Unterricht, in dem nun aber – ohne politischen ‚Überbau' – Lebenswelten und Gefühle der ‚Betroffenen' intensiv berücksichtigt werden sollten. Affektive schulische Energien wurden nun auf neue politische Themen wie Frieden und Umwelt gerichtet.

Dabei konnte allerdings mit Blick auf die konkrete Reformpraxis einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule gezeigt werden, dass mit den neuen Vorstellungen von ‚Sozialem Lernen' in den Gesamtschulen eine Reformpraxis etabliert wurde, die zumindest durch eine in den 1970er Jahren professionell und politisch sozialisierte GesamtschullehrerInnen-Generation bis mindestens in die 2000er Jahre hinein aufrecht erhalten worden ist. Die Ausbildung neuer, durch die Bildungsreformphase angestoßener pädagogischer Routinen, die die schulische Praxis der 1980er/1990er/2000er Jahre prägten und einen Teil der Reformhoffnungen bewahrten, vermag die in der Zeitgeschichtsschreibung verbreiteten Krisennarrative in Bezug auf eine Geschichte „nach dem Boom"[110] zumindest für die schulpraktische Ebene ein Stück weit zu relativieren. Auch wenn Gesamtschulen eingefügt wurden in ein Leistungsparadigma, das sich seit den 1970er Jahren durch immer engmaschigere Praktiken des Messens eher kontinuierlich verschärft als abschwächt hat, gehört es zu den bleibenden Erkenntnissen der gesamtschulischen Diskurse über ‚Soziales Lernen', dass Schule mehr ist als eine Institution der Wissensvermittlung, nämlich dass sie eine zentrale gesellschaftliche Sozialisationsinstanz ist, die auch die Gefühle der nachwachsenden Generationen modelliert. Im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozesse sind auch in den Schulen seit den 1970er Jahren neue Beziehungsformen und Interaktionsverhältnisse – in Diskurs und Praxis – begründet worden, die insbesondere in den damals neu gegründeten Gesamtschulen traditionsstiftend geworden sind und ab den 1980er Jahren auf die traditionellen Schultypen, insbesondere auf die Gymnasien, die lange auf sozial und kulturell heterogener werdende Schülerschaften kaum vorbereitet waren, ausgestrahlt haben könnten. Die schultypenspezifische Dimension solch schulkultureller Transformationsprozesse muss dabei in Zukunft noch genauer herausgearbeitet werden. Aber dass die in den Diskursen über ‚Soziales Lernen' in den 1970er Jahren gestellte Frage nach dem Zusammenhang von Beziehungsformen und Gefühlen einerseits und der politischen Ordnung anderseits angesichts gegenwärtiger Erosionsphänomene der Demokratie hochaktuell geblieben ist, lässt sich kaum bestreiten. Schon deswegen bleibt es eine zentrale Aufgabe Historischer Bildungsforschung, die Dynamik von Emotionalität und rahmender schulischer Struktur historisch weiter aufzuklären.

110 Doering-Manteuffel/Raphael 2012.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

Ich danke Hella Polze für wissenschaftliche Recherche und Unterstützung. Der Aufsatz ist entstanden im Zusammenhang des DFG-geförderten Projekts „Schulen im Wandel (SchiWa)“ und der an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation entstehenden historischen Teilstudie des Projekts. Mehr Informationen: https://bbf.dipf.de/de/forschen-publizieren/forschungsprojekte/schiwahist (zuletzt abgerufen: 17.05.2024).

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Interviews: Dateien „Transkript_Lehrer A_ 230821_0016“ und „Transkript Lehrer B_230822_0017“, abgelegt und archiviert in der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation unter dem Titel „Schulen im Wandel (Schiwa)“.

Broschüren aus der Geschichte der Gustav-Heinemann-Gesamtschule Mülheim an der Ruhr: Stadtarchiv Mülheim an der Ruhr, Aktenbestände Gustav-Heinemann-Gesamtschule, Dokumente 1351/12.

Gedruckte Quellen

Arbeitsgruppe soziales Lernen, Norddeutscher Gesamtschulkongreß in Neumünster im November 1974. In: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.): Gesamtschulkontakte 2/1975: Berichte der Arbeitsgruppen, S. 7–9.

Beck, Gertrud (1977): Soziales Lernen in der Grundschule. In: Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Soziales Lernen in der Schule. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Berlin, S. 12–26.

Biermann, Rudolf/Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.) (1986): Soziale Erziehung. Orientierung für pädagogische Handlungsfelder. Heinsberg.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1969): Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar. Bad Godesberg.

Fend, Helmut (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim, Basel.

Fend, Helmut (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim, Basel.

Fritz, Jürgen (1975): Gruppendynamisches Training in der Schule. Zur Theorie und Praxis der Interaktionspädagogik und des Sozialen Lernens. Heidelberg.

Fromm, Martin/Keim, Wolfgang (1982) (Hrsg.): Diskussion Soziales Lernen. Baltmannsweiler.

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (1977): Gesamtschule 77 – Soziales Lernen im Fachunterricht. Bundeskongreß Gesamtschule 19. bis 21.05.1977 in Hannover. Referate – Berichte der Arbeitsgruppen. Ammersbek.

Habermas, Jürgen (1985): Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. In: Habermas, Jürgen (Hrsg.): Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V. Frankfurt a. M., S. 141–163.

Keim, Wolfgang (1973): Soziales Lernen zwischen „angstfreier Erziehung“ und „politischer Sozialisation“ – Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Sozialen Lernens in der Gesamtschule. In: Keim, Wolfgang (Hrsg.): Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis. Hamburg, S. 297–325.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

Keim, Wolfgang (2008): 1968 und die Gesamtschule. Vergessene, verdrängte, unabgegoltene Zusammenhänge. In: 1968 und die neue Restauration. Jahrbuch für Pädagogik, S. 221–238.
Klafki, Wolfgang (1968): Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch. In: Zeitschrift für Pädagogik 14, S. 521–581. Wiederabgedruckt in: Klafki, Wolfgang (2021): Schulreformen und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Hg. und eingel. von Karl-Heinz Braun, Frauke Stübig und Heinz Stübig. Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-23593-2.
Krappmann, Lothar (1973): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 3. Aufl. Stuttgart.
Mastmann, Horst/Flößner, Wolfram/Teschner, Wolfgang-P. (Hrsg.) (1968): Gesamtschule. Ein Handbuch der Planung und Einrichtung. Schwalbach bei Frankfurt a. M.
Mertens, Wolfgang (1974): Erziehung zur Konfliktfähigkeit. Vernachlässigte Dimensionen der Sozialisationsforschung. 2. Aufl. München.
Preuss-Lausitz, Ulf (1982): Beitrag zur Grablegung des „Sozialen Lernens" auf dem Friedhof der pädagogischen Erfindungswut. In: Fromm Martin/Keim Wolfgang (Hrsg.): Diskussion Soziales Lernen. Baltmannsweiter, S. 1–11.
Priesemann, Gerhard (1976): „Erziehungsbegriff und Schulreform". In: Die höhere Schule 29, S. 14–19.
Prior, Harm (1977): Soziale Organisation der Gesamtschule und soziales Lernen. In: Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Soziales Lernen in der Schule. Berlin, S. 27–50.
Rekus, Jürgen (1986): Gesamtschule und soziale Erziehung. In: Biermann, Rudolf/Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.): Soziale Erziehung. Orientierung für pädagogische Handlungsfelder. Heinsberg, S. 171–181.
Richter, Horst E. (1979): Lernziel Solidarität. Reinbek bei Hamburg.
Schreiner, Günter (1977): Was kann in der Schule im Bereich des sozialen Lernens erreicht werden? In: Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Soziales Lernen in der Schule. Berlin, S. 5–11.
Schreiner, Günter (1977a): Soziales und politisches Lernen. In: Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Soziales Lernen in der Schule. Berlin, S. 51–82.
Schreiner, Günter (1986): Sozialerziehung als Moralerziehung? Erneutes Plädoyer für eine soziomoralische Erziehung. In: Biermann, Rudolf/Wittenbruch, Heinrich (Hrsg.): Soziale Erziehung. Orientierung für pädagogische Handlungsfelder. Heinsberg, S. 152–170.
Stubenrauch, Herbert (1974): Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule. 3., erweiterte Auflage. München.
Tillmann, Klaus-Jürgen (1976): Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt a. M..
Ulrich, D. (1976): Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim, Basel
Villa, Paula-Irene (2018): Intermezzi 3. In: Nassehi, Armin/Felixberger, Peter (Hrsg.): Kursbuch 193 – 301 Gramm Bildung (v. März 2018), S. 131–146.
Vorauspapier der Arbeitsgruppe „Soziale Organisation, soziales Lernen und Differenzierung" für den Kongreß in Kassel (1974). In: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule: Soziale Organisation, soziales Lernen und Differenzierung. Arbeitspapiere der Kongresse in Kassel (1974) und Wetzlar (1975), S. 31–77.
Wellendorf, Franz (1982): „Soziales Lernen" in der Schule. Überlegungen zur institutionellen Dynamik. In: Fromm, Martin/Keim, Wolfgang (Hrsg.): Diskussion Soziales Lernen. Baltmannsweiler, S. 99–119.

Literatur

Baader, Meike Sophia (2008): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche". Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim, Basel.
Biess, Frank (2008): Die Sensibilisierung des Subjekts: Angst und „Neue Subjektivität" in den 1970er Jahren. In: Werkstatt Geschichte 49. Essen, S. 51–71, https://werkstattgeschichte.de/wp-content/uploads/2017/01/WG49_051-071_BIESS_SENSIBILISIERUNG.pdf.

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93

Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz (2012): Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970. 3., ergänzte Auflage. Göttingen.
Elberfeld, Jens (2020): Anleitung zur Selbstregulation. Eine Wissensgeschichte der Therapeutisierung im 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M..
Esposito, Fernando (2014): Zeitenwandel. Transformationen geschichtlicher Zeitlichkeit nach dem Boom. In: Reitmayer, Morten/Schlemmer, Thomas (Hrsg.): Die Anfänge der Gegenwart. Umbrüche in Westeuropa nach dem Boom. München, S. 95–108.
Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
Gelhardt, Andreas (2020): Die Politisierung institutioneller Widersprüche. Honneth – Hegel – Rancière. In: Herrmann, Steffen/Flatscher, Matthias (Hrsg.): Institutionen des Politischen. Perspektiven der radikalen Demokratietheorie. Baden-Baden, S. 293–319, https://doi.org/10.5771/9783748904618-293.
Helsper, Werner (2008): „Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung". In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 1, S. 63–80. https://doi.org/10.25656/01:4336.
Kurig, Julia (2018): ‚Planung' und ‚Rationalität': Saul B. Robinsohns „Bildungsreform als Revision des Curriculum" und das Modernisierungsparadigma der 1960er Jahre. In: Göttlicher, Wilfried/Link, Jörg.-W./Matthes, Eva (Hrsg.): Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn, S. 195–211.
Landahl, Joakim (2015): „Emotions, Power and the Advent of Mass Schooling". In: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education 51, H. 1–2, S. 104–116. https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997750.
Levsen, Sonja (2019): Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945–1975. Göttingen.
Mattes, Monika (2017): Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren. In: Reh, Sabine/Glaser, Edith/Behm, Britta/Drope, Tilman (Hrsg.): Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. 63. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 187–206, https://doi.org/10.25656/01:20803.
Mattes, Monika (2017a): Gesamtschule im Flächenversuch: Erfahrungen mit einem bildungspolitischen Experiment im hessischen Wetzlar 1965–1990. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 23, S. 29–58.
Mattes, Monika/Reh, Sabine (2019): „Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er Jahren. Monika Mattes und Sabine Reh im Zeitzeugengespräch mit Helmut Fend". In: Zeitschrift für Pädagogik 65, S. 6–23, https://doi.org/10.25656/01:23924.
Raphael, Lutz (1996): „Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts". In: Geschichte und Gesellschaft 22, H. 2, S. 165–193.
Reckwitz, Andreas (2020): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Überarbeitete Neuauflage. Berlin.
Reddy, William M. (2001): The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions. Cambridge, https://doi.org/10.1017/CBO9780511512001.
Reichardt, Sven (2014): Authentizität und Gemeinschaft: Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren. Berlin.
Schregel, Susanne (2011): Der Atomkrieg vor der Wohnungstür. Eine Politikgeschichte der neuen Friedensbewegung in der Bundesrepublik 1970–1985. Frankfurt a. M.
Soares, Claudia (2023): „Emotions, Senses, Experience and the History of Education". In: History of Education 52, H. 2–3, S. 51–538, https://doi.org/10.1080/0046760X.2022.2127005.
Stearns, Peter N./Stearns, Carol Z. (1985): "Emotionology. Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards". In: The American Historical Review 90, Heft 4, S. 813–830.

Tändler, Maik (2015): Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik. In: Eitler, Pascal/Elberfeld, Jens (Hrsg.): Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung, Politisierung, Emotionalisierung. Bielefeld, S. 85–112, https://doi.org/10.14361/9783839430842-004.
Tändler, Maik (2016): Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen.

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/8X5JLUEY

Autorin

Kurig, Dr. Julia
https://orcid.org/0000-0001-9739-1877

https://doi.org/10.25658/bx80-0t93