

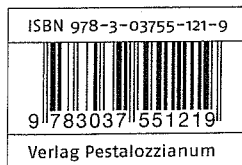
Wie werden Menschen zu dem, wie sie uns begegnen? Vor rund hundert Jahren setzte eine breite wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Entwicklung und der Sozialisation des Menschen ein. Das große Interesse daran kam auch und gerade von pädagogischer Seite, insbesondere von Lehrerinnen und Lehrern. Es gelang und gelingt der Forschung, wesentliche Merkmale und wichtige Bedingungen der Veränderungen über die gesamte Lebensspanne zu entdecken. In diesem Band wird die Entwicklung heranwachsender Kinder und Jugendlicher im aktuellen Jahrhundert fokussiert.

Menschen wachsen als reflexiv verarbeitende Wesen heute immer in institutionellen Kontexten auf. Sie übernehmen immer auch entscheidenden Anteil an den Aufgaben, die sie bewältigen wollen, können oder sollen. Die Heranwachsenden verarbeiten normative Erwartungen ihres Umfeldes sehr unterschiedlich. Sie lassen sich herausfordern und steigern dadurch ihre Kompetenzen oder wählen andere Wege sich mit Zugemutetem auseinander zu setzen.

Basiswissen zu Sozialisation und Entwicklung, über Entwicklungsaufgaben und die Bedeutung von Familie, Peers und Schule wird im ersten Teil dargestellt. Aktuelle Ergebnisse zu ‚Brennpunkten‘ der Entwicklungs- und Sozialisationsforschung (frühe Bildungsprozesse; Entwicklungs- und Autonomisierungsprobleme Jugendlicher; schulisch-berufliche Laufbahn- und Selektionsprobleme) folgen im zweiten Teil. Mit perspektivischen Erörterungen zu Selbstregulation und Gender Mainstreaming im Kontext von Schulentwicklung schließt der Band.

Autorinnen und Autoren des Bandes sind:

Anna Brake, Eva Dalhaus, Antje Ehlert, Anke Fuchs-Dorn, Marianne Horstkemper, Klaus Hurrelmann, Manuela Keller-Schneider, Katharina Maag Merki, Urs Moser, Markus P. Neuenschwander, Sonja Perren, Roberto Priore, Margrit Stamm, Ursula Streckeisen, Silke Werner, Jochen Wissinger sowie Stefan Albisser und Christine Bieri Buschor (als Herausgebende).



verlag
pestalozzianum

Stefan Albisser
Christine Bieri Buschor (Hrsg.)

Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender



Professionswissen
für Lehrerinnen und Lehrer

Hans-Ulrich Grunder
Katja Kansteiner-Schänzlin
Heinz Moser (Hrsg.)

Stefan Albisser • Christine
Bieri Buschor (Hrsg.)

Sozialisation und Entwicklungsaufgaben
Heranwachsender



Umschlag: PE-Mediendesign, Elke Boscher,
88521 Ertingen

Coverbild: Drawing Friends © Marcel Mooij – Fotolia.com

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer

	Deutschland	Schweiz
Band 1–10 zusammen:	ISBN 978-3-8340-0900-5	978-3-03755-120-2
Band 1: Sozialisation u. Entwicklung	ISBN 978-3-8340-0901-2	978-3-03755-121-9
Band 2: Lehren und Lernen	ISBN 978-3-8340-0902-9	978-3-03755-122-6
Band 3: Heterogenität und Differenz	ISBN 978-3-8340-0903-6	978-3-03755-123-3
Band 4: Diagnose und Beurteilung	ISBN 978-3-8340-0904-3	978-3-03755-124-0
Band 5: Gesellschaftl. Spannungsfeld	ISBN 978-3-8340-0905-0	978-3-03755-125-7
Band 6: Trends u. Perspektiven	ISBN 978-3-8340-0906-7	978-3-03755-126-4
Band 7: Schulentwicklung	ISBN 978-3-8340-0907-4	978-3-03755-127-1
Band 8: Lehrer-Identität ...	ISBN 978-3-8340-0908-1	978-3-03755-128-8
Band 9: Aus der Geschichte lernen	ISBN 978-3-8340-0909-8	978-3-03755-129-5
Band 10: Forschung	ISBN 978-3-8340-0910-4	978-3-03755-130-1

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

Verlag Pestalozzianum, Zürich
www.verlagpestalozzianum.ch

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2011
Printed in Germany – Druckerei Djurcic, Schorndorf

INHALTSVERZEICHNIS

STEFAN ALBISSER / CHRISTINE BIERI BUSCHOR

EINLEITUNG 9

BASISWISSEN

STEFAN ALBISSER / CHRISTINE BIERI BUSCHOR / MANUELA KELLER-SCHNEIDER

1. ENTWICKLUNGSAUFGABEN UND BILDUNGSGANG 17

MARKUS P. NEUENSCHWANDER

2. BASISWISSEN: SOZIALISATION UND ENTWICKLUNG 61

ANNA BRAKE

3. DER BILDUNGSORT FAMILIE. ANNÄHERUNGEN AN DIE ALLTÄGLICHEN
BILDUNGSPROZESSE IN FAMILIEN UND IHRE
RAHMENBEDINGUNGEN 91

EVA DALHAUS / ANKE FUCHS-DORN / ROBERTO PRIORE / JOCHEN WISSINGER

4. DER BILDUNGSORT SCHULE: DIE AMBIVALENZ SCHULISCHER
LEISTUNGSANFORDERUNGEN. SCHULPÄDAGOGISCHE
HERAUSFORDERUNGEN AM BEISPIEL SCHULAUSSERER VERHALTENS .. 119

BRENNPUNKTE

MARGRIT STAMM

5. FRÜHE BILDUNGSPROZESSE ALS GRUNDLAGEN SCHULISCHER
LERN- UND BILDUNGSPROZESSE 143

6 | INHALTSVERZEICHNIS

KLAUS HURRELMANN

6. SOZIALISATIONS- UND ENTWICKLUNGSPROBLEME VON
KINDERN UND JUGENDLICHEN 167

SONJA PERREN

7. ENTWICKLUNGSPROBLEME IM AUTONOMISIERUNGSPROZESS:
MODERNE FREIHEITEN UND IHRE
POTENTIELLEN RISIKEN IM JUGENDALTER 183

URS MOSER

8. DER ÜBERTRITT VON DER SCHULE IN DIE BERUFSBILDUNG IM
FOKUS DER BEURTEILUNGSPROBLEMATIK 203

URSULA STRECKEISEN

9. STÖRFAKTOR 'SELEKTION'. WIE LEHRKRÄFTE MIT DEM
ANWALT - RICHTER - DILEMMA UMGEHEN 225

PERSPEKTIVEN

ANTJE EHLERT / KATHARINA MAAG MERKI / SILKE WERNER

10. SELBSTREGULATION IM UNTERRICHT FÖRDERN 247

MARIANNE HORSTKEMPER

11. SCHULENTWICKLUNG UND GENDER MAINSTREAMING ALS BEDEUT-
SAME RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DAS BEWÄLTIGEN VON
ENTWICKLUNGSAUFGABEN KÜNFTIGER HERANWACHSENDER 267

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN 281

Einleitung

MARKUS P. NEUENSCHWANDER

2. BASISWISSEN: SOZIALISATION UND ENTWICKLUNG

Kinder wachsen nicht alleine auf, sondern sind in verschiedene soziale Kontexte eingebunden. Kleinkinder gehören zu einer Familie, später treten sie vielleicht in eine Krippe ein, in den Kindergarten, in die Schule möglicherweise auch in Freizeitgruppen. Sie verlassen alte Lebensbereiche und erkunden neue Bereiche. Dabei verändern sie sich. Es sind neue Erfahrungen, Anforderungen, Chancen, welche Kinder veranlassen, sich zu entwickeln. Solche Erfahrungen können von Personen mit Erziehungsverantwortung zielgerichtet ausgelöst werden: Eine Mutter legt ein kleines Kind auf eine Schaukel und bewegt sie. Das Kind macht eine neue Körpererfahrung und differenziert seine Körperwahrnehmung. Damit hat die Mutter absichtlich einen kleinen Entwicklungsschub ausgelöst. Oder eine Lehrerin erklärt ihren Schüler/innen, wie eine Landkarte zu lesen ist. Die Schüler/innen lernen, wie sie sich fortan unter Beizug einer Wanderkarte souveräner in den Bergen bewegen.

Kinder und Jugendliche entwickeln sich aber auch aufgrund von neuen Erfahrungen im Umgang mit Gleichaltrigen. Auf dem Schulhof lernt ein Kind, wie es sich gegen einen aggressiven Schulkollegen zur Wehr setzen kann; es vergrößert seine Konfliktfähigkeit im Umgang mit Gleichaltrigen. In unserer Kultur entwickeln sich Kinder in Auseinandersetzung mit den Werten und Regeln ihrer Bezugsgruppen. Solche soziale Prozesse zwischen Gleichaltrigen sind Gegenstand dieses Kapitels.

2.1 Begriffe und theoretische Unterscheidungen

Am Anfang werden Definitionen der Grundbegriffe erläutert, welche Vorgänge der individuellen Entwicklung beschreiben. Anschließend folgt eine Darstellung zentraler theoretischer Positionen.

2.1.1 Begriffe

Im Folgenden wird zwischen den Begriffen *Entwicklung*, *Sozialisation*, *Erziehung* und *Bildung* unterschieden. Jeder dieser Begriffe wird in einer Bezugswissenschaft spezifisch definiert (Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaft).

Entwicklung

Menschen verändern sich von der Zeugung bis zum Tod. Eine Gemeinsamkeit der kontinuierlichen, lebenslangen Entwicklungsprozesse ist der Aspekt, dass etwas

Neues entsteht. Ein Ausgangszustand A wird in gesetzmäßig ablaufenden Prozessen in einen Zustand B überführt. Entwicklung bezeichnet also einen nachhaltigen lebenslangen Veränderungsprozess, in dem etwas Neues entsteht und der sich in Abgrenzung zu Sozialisation, Erziehung und Bildung auf das Kind bezieht. Diese Veränderung muss nicht moralisch konnotiert sein, d. h. zu etwas Besserem oder moralisch Höherem führen; sie ist wertneutral. Sie umfasst in der Regel sowohl den Aufbau von neuen Kompetenzen und geistigen Strukturen als auch die Umstrukturierung und den Abbau früherer Fähigkeiten und Fertigkeiten (Baltes, 1990). So besitzen Kinder ausgezeichnete Fähigkeiten, Sprachen zu erlernen, die beim Übergang ins Erwachsenenalter wieder abnehmen. Oder junge Erwachsene haben eine große körperliche Kraft und Impulsivität, die zu Gunsten von größerer Ausdauer im mittleren Erwachsenenalter abnimmt. Oder sie strukturieren ihre Einstellungen um, um sich an besondere Umwelтанforderungen anzupassen. Während im Kindes- und Jugendalter Entwicklungsprozesse primär (aber nicht ausschließlich) durch Aufbau und Differenzierung gekennzeichnet sind, finden wir im hohen Alter eher Abbauprozesse als Aufbauprozesse. Allerdings umfasst die Entwicklung nicht nur reifungsbedingte Veränderungen. *Reifung* bezeichnet Veränderungsprozesse, die ausschließlich genetisch oder biologisch gesteuert sind. Umgekehrt resultiert Entwicklung auch nicht nur aus Lernprozessen – die Gegenposition zur Reifung. Vielmehr entsteht Entwicklung aus einer komplexen Kombination von genetisch angelegten biologischen Prozessen und Lernprozessen. Neugeborene treten mit einem angeborenen Genotyp an die Umwelt, beeinflussen diese und passen sich an diese an (Row, 1997). Biologische und Lernprozesse durchdringen sich in komplexer Weise.

Sozialisation

Während der Begriff der Entwicklung primär Veränderungen beim Individuum bezeichnet, geht der Begriff der Sozialisation von der Annahme aus, dass Menschen einer Gesellschaft angehören und Lernprozesse in einem sozialen Kontext durchlaufen, um ein vollwertiges Mitglied dieser Gesellschaft zu werden. Sozialisation bezeichnet demnach den Prozess, durch den das Individuum in eine Gruppe von Menschen oder in die Gesellschaft eingegliedert wird (Mühler, 2008). Dabei erlernt es die in der Gruppe bzw. Gesellschaft geltenden sozialen Normen und Rollenerwartungen, die zur Kultur der Gruppe bzw. Gesellschaft gehörenden Werte und Überzeugungen und nimmt sie in sich auf (Internalisierung).

Diese Definition bezieht sich auf die Funktion der Sozialisation, nämlich den sozialen Prozess, Mitglied einer Gruppe oder der Gesellschaft zu werden und sich lebenslang immer neu darin zu integrieren. Sozialisation in diesem Sinn beschreibt, wie gesellschaftliche Werte und Strukturen bewahrt werden (Hurrelmann, 2006). Im Sozialisationsprozess lernen Kinder und Jugendliche, sich an die geltenden Werte und Regeln anzupassen und so zu einem akzeptierten Mitglied der Gesellschaft zu werden. Diese Sicht kann durch die Perspektive ergänzt werden, dass Kinder und Jugendliche innovative Ideen entwickeln und damit zur Erneuerung

der Gesellschaft beitragen. Kinder und Jugendliche generieren aufgrund ihrer biologischen Ausstattung und kreativen Kräfte neue Ideen, die ihnen Individualität und der Gesellschaft neue Impulse vermittelt. Sozialisation entsteht insofern aus einer Balance von gesellschaftlicher Steuerung und individueller Innovation.

Erziehung

Während mit Sozialisation in erster Linie ein Lernprozess gemeint ist, wie Menschen zu einem sozialen Gefüge von Mitmenschen zugehörig werden, bezeichnet Erziehung alle gezielten und absichtlichen Einflüsse auf einen Menschen (Hörner, 2008). Erziehung ist daher eine intendierte und reflektierte Handlung eines Erziehers oder einer Erzieherin. Typischerweise besteht zwischen Erziehendem und Zögling eine nahe und überdauernde Beziehung (vgl. etwa Nohl, 1970). In neuerer Zeit ist die Erziehungsaufgabe auf zahlreiche Akteure aufgeteilt worden (Vater, Mutter, Lehrperson, Sportlehrer, Krippenleiterin u. a.). In der Regel verläuft die Erziehungswirkung von der älteren Generation auf die jüngere Generation. Nur gelegentlich wird auch von Erziehung durch Gleichaltrige oder durch die eigenen Kinder gesprochen. Das erzieherische Handeln soll je nach Sichtweise die Erzogenen zum Guten führen (moralische Begründung, zum Beispiel Schleiermacher, 1985), auf ein unabhängiges und selbständiges Leben in der Kultur vorbereiten (Erziehung als Enkulturationsprozess, zum Beispiel Mollenhauer, 1974) oder die natürlich ablaufenden Entwicklungsprozesse eines Heranwachsenden unterstützen und Hindernisse bei deren Entfaltung beseitigen (anthropologische Erziehungsbegründung, zum Beispiel Rousseau, 1985). Die Erziehung richtet sich auf die Persönlichkeit eines Menschen und schließt die nachhaltige Beeinflussung von Werten, Kompetenzen und Einstellungen des Heranwachsenden ein.

Bildung

Bildung bezeichnet den angeleiteten Entwicklungsprozess, in welchem Kinder und Jugendliche durch sinnliche und gedankliche Auseinandersetzung mit der kulturellen, sozialen und ökonomischen Lebenswelt eigenständig und selbst bestimmt werden (vgl. Hörner, 2008). Insofern setzt Bildung den Aufbau von Fähigkeiten und Wissen voraus und geht darüber hinaus (vgl. auch Wilhelm von Humboldt). In Anbetracht eines globalisierten und stark enttraditionalisierten gesellschaftlichen Umfeldes nimmt die aktive Konstruktion eines eigenen Lebensentwurfs und einer entsprechenden Lernbiographie an Bedeutung zu; sie wird sich in den kommenden Jahren möglicherweise als die wesentliche neue Entwicklungsaufgabe herausstellen (vgl. den ersten Beitrag dieses Bandes). Die Schule spielt in diesem Bildungsprozess von Heranwachsenden eine zentrale Rolle, weil sie ihn gezielt und strategisch mitsteuert. Kinder und Jugendliche erwerben Wissen über verschiedene Lebenszusammenhänge (sog. Weltwissen), das nach einer gründlichen Verarbeitung zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit beiträgt. Dieses gründlich reflektierte und „gefühlte“ Wissen erlaubt Menschen einen souveränen Umgang mit Lebensanforderungen, schützt gegen die soziale und kulturelle Funktionalisierung des

Menschen und sichert ihm Individualität. Bildung ist insofern eine Voraussetzung dafür, dass Menschen selbstverantwortlich politisch mitbestimmen können, so dass eine Demokratie entstehen oder erhalten werden kann.

Fazit

Entwicklung, Sozialisation, Erziehung und Bildung beziehen sich auf ähnliche Phänomene, sind aber doch klar abgrenzbare Begriffe. Sie beschreiben das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen in vier verschiedenen Perspektiven und beziehen sich auf unterschiedliche wissenschaftliche Positionen und Theorien. Ihre Unterscheidung hilft, die Veränderungsprozesse von Menschen und ihre Bedingungen in verschiedener Hinsicht zu verstehen. Das vorliegende Kapitel geht primär auf Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse, d. h. auf die nachhaltigen Veränderungsprozesse bei Heranwachsenden ein. Lernprozesse mit kurzfristigen Wirkungen werden nicht thematisiert.

2.1.2 Theoretische Positionen und Grundfragen der Entwicklung

Zum besseren Verständnis von Entwicklungsprozessen trägt die klassische Unterscheidung in endogenistische und exogenistische Theorien bei, die später mit einer dritten Position, der Selbststeuerung von Entwicklung, ergänzt worden ist.

– Die *endogenistische Entwicklungsauffassung* geht davon aus, dass die Entwicklung intern, d. h. durch die genetischen Anlagen gesteuert wird (Beispiele sind die Theorien von Rudolf Steiner, Heinz Werner u. a.). Entwicklung wird damit der Reifung gleichgesetzt. Weil der größte Teil der genetischen Anlagen bei allen Menschen gleich ist, sind viele Entwicklungsprozesse universell, d. h. bei allen Menschen unabhängig von Kultur, Rasse und Geschlecht zu finden. Genetisch bedingt lassen sich verschiedene Stufen der lebenslangen menschlichen Entwicklung unterscheiden: Säuglingsalter, frühe Kindheit, Schulalter, Jugendalter, junges Erwachsenenalter, mittleres Erwachsenenalter, spätes Erwachsenenalter. Diese Stufen durchlaufen alle Menschen in der gleichen Reihenfolge und keine Stufe kann übersprungen werden. Die Regression (Rückfall) in eine frühere Entwicklungsstufe ist nicht möglich (irreversible Stufenabfolge). Die einzelnen Entwicklungsstufen sind bestimmten Lebensaltern zuzuordnen. Diese Theorien beschreiben primär die Merkmale und Besonderheiten der einzelnen Stufen, vernachlässigen aber die Prozesse, die von einer Stufe zur nächsten überleiten. Um Veränderungen erklären zu können, erhielten aber die Prozesse in den letzten Jahren in der Forschung mehr Aufmerksamkeit als die Beschreibung von Phasen.

Entsprechend wurde die Transitionsforschung zu einem wichtigen Paradigma entwicklungspsychologischer Forschung (Eccles et al., 1993). Sie untersucht den Eintritt in, den Wechsel zwischen und den Austritt aus einem Lebensbereich, mit welche Belastungen und Herausforderungen Menschen in Transitionssituationen konfrontiert werden und wie Menschen neue Entwicklungskontexte wählen bzw. von ihnen bestimmt werden. Beispiele für Transitionssituationen sind etwa der Schuleintritt, der Übergang von der Schule in die Berufslehre und der Auszug aus der

Herkunftsfamilie. Oft bilden Transitionen wichtige Statuspassagen in der Biografie eines Menschen mit weitreichenden Folgen.

– Die *exogenistische Entwicklungsauffassung* geht hingegen davon aus, dass die menschliche Entwicklung primär fremd- oder außengesteuert ist. Radikale Exogenisten wie J. B. Watson und Burrhus F. Skinner behaupteten, dass sie die menschliche Entwicklung in jede beliebige Richtung lenken könnten. Sie postulierten, dass nicht nur das menschliche Lernen und Verhalten, sondern auch die Entwicklung umweltabhängig ist. Daraus ergibt sich ein großer pädagogischer Optimismus: Pädagoginnen und Pädagogen haben nach dieser Auffassung viele Einflussmöglichkeiten auf die Entwicklung der Heranwachsenden. Oder umgekehrt formuliert: Pädagogische Einflussnahme setzt voraus, dass Entwicklung – mindestens teilweise – von außen beeinflusst ist. Damit ist aber die Gefahr der Manipulation verbunden; Eine Einflussnahme muss reflektiert und verantwortungsvoll (→ Erziehung) erfolgen (Abbildung 1).

Mit der Unterscheidung von endogenistischer und exogenistischer Entwicklungsauffassung ist eine Grundfrage angesprochen (sog. „Anlage-Umwelt-Problem“): Ist die Entwicklung durch die genetischen Anlagen oder die Umwelt gesteuert? Oder genauer: Wie vollzieht sich die Wechselwirkung von genetischen Anlagen und Umwelteinflüssen? Viele Entwicklungsschritte sind durch angeborene biologische Prozesse gesteuert. Wann und wie ein Kind gehen lernt, wie ruhig/aktiv ein Kind seinen Freunden begegnet, wie schnell ein Kind lernt und sich an neue Situationen anpassen kann, und wie schnell sich ein Kind entwickelt, ist in hohem Maß vererbt. Die Entwicklung der Kinder basiert auf dem sogenannten Genotyp.

Neuere Diskussionen in der Verhaltensgenetik gehen davon aus, dass das neugeborene Kind mit einer bestimmten genetischen Ausstattung eine Umwelt mitgestaltet und durch sie beeinflusst wird. Gleichzeitig macht ein Kind in verschiedenen Lebensbereichen vielfältige Erfahrungen, erhält Förderung und Anleitung oder aber wird isoliert und depriviert. Mit zunehmendem Alter kann ein Kind auch neue Entwicklungsumwelten wählen bzw. sich von gewissen Entwicklungsumwelten zurückziehen. Es erarbeitet auf dieser Grundlage Kompetenzen, Werte und Verhaltensweisen. Aus der Kombination von biologischen Grundlagen und neuen Erfahrungen entsteht ein individuelles, einmaliges Entwicklungsmuster. Kompetenzen, Persönlichkeit, Werte usw. eines Menschen resultieren aus einer komplexen Wechselwirkung zwischen dem biologischen Potenzial und den Umwelteaktionen. Im Folgenden werden die biologischen Prozesse in den Hintergrund rücken. Im Zentrum steht, wie sich Kinder in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt entwickeln, und welche pädagogischen Einflussmöglichkeiten sich daraus ergeben.

Implizit wurde mit der Beschreibung der endogenistischen und exogenistischen Position eine dritte Position bereits angedeutet (Abbildung 1): Auch das Kind selber trägt aktiv zu seiner Entwicklung bei (*Selbststeuerung von Entwicklung*). Neben der genetischen Steuerung und der Umwelteinwirkung tragen Kinder frei und kreativ zum eigenen Entwicklungsverlauf bei. Kinder und Jugendliche setzen sich Ziele, welche die eigene Entwicklung reguliert; sie wählen Kontexte (zum Beispiel Ausbildungsformen, Freizeit- und Gleichaltrigengruppen), in welchen sie

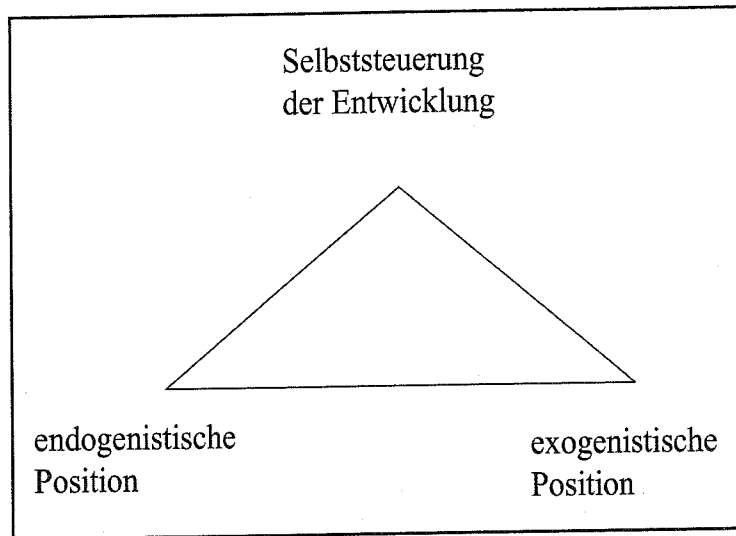


Abb. 1 drei entwicklungspsychologische Positionen

sich entwickeln wollen, und sie können eigenaktiv ihre Entwicklungsumwelt mitgestalten. Kinder sind nicht nur Gegenstand von biologischen Prozessen und von äußerer Einwirkung, sondern auch aktive Mitgestalter ihrer Zukunft. Diese Perspektive wurde schon vom Genfer *Jean Piaget*, einem der einflussreichsten Entwicklungspsychologen überhaupt, in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorbereitet. Nach Piaget (1947) konstruieren Kinder und Jugendliche ihre Erfahrungen selber, so dass sie zu einem Wissen gelangen, das sich in der Umwelt bewährt (sog. Konstruktivismus). Wissen und Kompetenzen sind demzufolge subjektive Leistungen von Kindern und lassen sich nicht direkt aus genetischen oder Umwelteinflüssen herleiten. Piaget (1947) präsentierte eine umfangreiche und differenzierte Theorie, mit welcher er die geistige und moralische Entwicklung zu erklären versuchte. Er postuliert, dass sich kognitive Strukturen ständig verändern und neu organisieren. Die grundlegenden und zeitstabilen Funktionen bezeichnet er als *Assimilation* und *Akkommodation*. Assimilation bezeichnet den Prozess, in welchem Menschen einen Gegenstand so verändern, dass dieser wahrgenommen werden kann. Ein Kind sieht zum Beispiel einen Wurzelstock und assimiliert ihn an seinen Begriff Stuhl, den es bereits besitzt. Das Kind kann sich nach dieser Assimilation auf den Wurzelstock setzen. Der Gegenbegriff zur Assimilation ist die Akkommodation: Vorhandene kognitive Strukturen (d. h. das eigene Vorwissen, eigene Begriffe) werden verändert, so dass sie mit den sinnesnahen Wahrnehmungen in

Passung gebracht werden können – sie werden akkommodiert. Ein Kind verändert beispielsweise seine Vorstellung eines Betts so, dass nicht nur eine Matratze in einem Bettgestell zu diesem Begriff passt, sondern auch ein Laubsack in einer Hütte, auf dem man schlafen kann. Die Vorstellung 'Bett' ist damit nicht an die Matratze geknüpft, sondern an eine bestimmte Funktion (man kann sich darauf legen und schlafen).

Die Dynamik der Funktionen Assimilation und Akkommodation erzeugt ein geistiges Gleichgewicht (Aequilibration). Wenn aber Kinder neue Erfahrungen weder assimilieren noch akkommodieren können, entsteht ein geistiges Ungleichgewicht. Dieses Ungleichgewicht muss bewältigt werden. Es bildet einen Entwicklungsmotor, der die Konstruktion neuer, besserer kognitiver Strukturen motiviert. Der Ausgangspunkt der Entwicklungsprozesse ist also ein psychisches Ungleichgewicht, das von mehr oder weniger intensiven Emotionen begleitet sein kann. Entwicklung ist nach Piaget damit einerseits genetisch gesteuert, andererseits löst ein kognitives Ungleichgewicht zwischen Umweltwahrnehmungen und dem Vorwissen nachhaltige Entwicklungsprozesse aus, welche vom Kind selber reguliert werden.

Fazit: Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse werden sowohl genetisch als auch durch die Umwelt beeinflusst, wobei manche Entwicklungsprozesse eher genetisch, andere eher umweltbasiert reguliert werden. Unabhängig davon können Kinder und Jugendliche ihre Entwicklung selber mitsteuern. Diese Idee des „aktiven Subjekts“ spielt eine große Rolle im Konzept der Entwicklungsaufgaben (Kapitel 3) und in neueren Ansätzen zur Selbststeuerung von Entwicklung.

2.2 Sozialisationskontexte und Sozialisationsfaktoren

Wie bereits angedeutet sind Sozialisationsprozesse (im Unterschied zu Entwicklungsprozessen) eng an Gruppen mit ihren eigentümlichen Strukturen, Werten und Regeln gebunden. In unserer Kultur sind für Kinder drei Gruppen oder soziale Kontexte besonders wichtig: Schule, Familie und Gleichaltrigengruppe. Sie werden im Folgenden eingeführt.

2.2.1 Schule als Sozialisationskontext

Die Schule ist ein komplexer und hoch differenzierter Sozialisationskontext, der in hohem Maß durch staatliche Gesetze, Normen und informelle Regeln strukturiert ist. In der öffentlichen Schule übt der Staat die Kontrolle und die Aufsicht über das Aufwachsen und die Erziehung der Kinder aus.

2.2.1.1 Funktionen der Schule

Schulen werden eingesetzt, um die Schülerinnen und Schüler in definierten Bereichen der Entwicklung zu fördern. Der Auftrag der Schule liegt also darin, einen Kontext zu bilden, in welchem die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder maximal gefördert werden. Sie trägt damit Mitverantwortung für das Erreichen des Bildungsziels, dass die Lernenden als Erwachsene souverän, sozial verantwort-

lich und unabhängig in der Gesellschaft leben können. Sie trägt zudem die Hauptverantwortung für ausgewählte Lern- und Probleminhalte.

Die Schule wird dadurch begründet, dass gewisse, von der Gesellschaft als wichtig erachtete Lernprozesse nicht im Familienalltag, sondern in einer Institution getrennt vom Kinderalltag ausgelöst und intentional von professionell ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen angeleitet werden (Qualifikationsfunktion der Schule, vgl. auch Neuenschwander, 2005). Damit sind insbesondere Lernprozesse gemeint, die zielgerichtet organisiert werden müssen. Dies betrifft vor allem komplexe, eher abstrakte Gegenstände, die nicht durch unmittelbare Erfahrung erlernt werden (zum Beispiel Geschichtsunterricht über die Antike), oder zu deren Vermittlung außerordentliche Anstrengungen nötig wären (zum Beispiel Geografieunterricht über fremde Kontinente). Dazu gehören auch Lernanlässe, die so wichtig sind, dass sich alle Menschen mit ihnen auseinandersetzen müssen, und es nicht dem Zufall überlassen werden darf, ob im Alltag eine entsprechende Situation auftritt (zum Beispiel Kulturtechniken). Die Vermittlung dieser Inhalte erfordert besonderes Material und ist auf Erklärungen professioneller Lehrpersonen angewiesen. Staatliche Schulen sollen überdies Angebotsgerechtigkeit für die Bildung aller Kinder bzw. Schüler/innen garantieren. D. h. alle Schüler/innen sollen eine Ausbildung erhalten, die sie ihren Fähigkeiten entsprechend fördert. Denn in einem demokratischen Staat sollen alle Bürgerinnen und Bürger über ausreichende Kompetenzen verfügen, um ihre staatspolitischen Aufgaben wahrzunehmen und kompetent und souverän an Wahlen und Abstimmungen teilzunehmen. Auch sollen die Kinder durch systematische schulische Förderung befähigt werden, als Bürgerinnen und Bürger autonom am gesellschaftlichen Austausch teilzunehmen und im Arbeits- und Wirtschaftsleben zu bestehen. Die Schule wird insofern primär aus einem gesellschaftlichen Bedarf und nicht über ethisch hergeleitete Bildungsziele oder aus einem Bedürfnis des Kindes (Anthropologie) gerechtfertigt.

Es wurde gezeigt, dass Entwicklungsprozesse von zahlreichen sozialen Akteuren initiiert und begleitet werden. In der Tat haben die einzelnen Sozialisationsinstanzen verschiedene Funktionen und Aufträge. In Abgrenzung zur Familie soll die Schule komplexe Lernprozesse initiieren und steuern sowie fachliche und überfachliche Kompetenzen vermitteln (Qualifikationsfunktion). Zudem soll sie eine gerechte Leistungsbeurteilung und Selektion vornehmen (Selektionsfunktion) und Jugendliche unterschiedlich anspruchsvollen Bildungskanälen bzw. verschiedenen Segmenten des Arbeitsmarktes zuführen (Legitimationsfunktion). Sie soll beitragen, Kinder auf Beruf, politische Verantwortung und psychosoziale Souveränität vorzubereiten. Zusätzlich stellt die Schule soziale Lernanlässe – teilweise geplant, teilweise zufällig – bereit, die Kinder in unterschiedlicher Art nutzen. Nicht zuletzt beaufsichtigt die Schule das Aufwachsen der Kinder und greift bei Bedarf ein (gesellschaftliche Kontrolle). Zusammenfassend sind der Schule in Anlehnung an Fend (1981) die Funktionen Qualifikation, Selektion, Legitimation und gesellschaftliche Kontrolle zuzuordnen.

Während die Bildungsbemühungen der Schule, die vor allem von Lehrpersonen konkret umgesetzt werden, geplant und zielgerichtet erfolgen, sind die Sozialisationsprozesse in der Familie meist ungeplant, nicht arrangiert und laufen unreflektiert ab. Trotz der fehlenden Planung sind diese Sozialisationsprozesse sehr wirksam. Allerdings gibt es keine Kontrolle darüber, ob diese Sozialisationsprozesse zu erwünschten oder unerwünschten Wirkungen der Schule führen.

Dies bedeutet generell, dass der Auftrag der Schule nicht in der Lösung beliebiger gesellschaftlicher Probleme liegen kann. Vielmehr muss er Profil bildend und fokussiert sein. Der Schulauftrag soll sich vom Auftrag anderer Institutionen klar unterscheiden. Die Differenzierung der Gesellschaft in verschiedene Sozialisationskontexte macht nur Sinn, wenn diese auch unterschiedliche Funktionen und Zwecke haben. Die Schule trägt daher zur gesunden Entwicklung der Heranwachsenden bei. Primär obliegen ihr aber die Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie die Vorbereitung der Kinder auf ihre berufliche Tätigkeit und ein Leben in Souveränität und Unabhängigkeit.

2.2.1.2 Sozialisationsfaktoren in der Schule

Im Unterricht lernt ein Schüler/eine Schülerin nicht nur fachliche Wissensbestände und Methoden, sondern auch wie man sich mit Anweisungen und Eigenarten von Lehrpersonen arrangieren kann. Schülerinnen und Schüler lernen, wie die zu erbringenden Leistungen innerhalb von bestimmten Zeitabschnitten erledigt werden müssen und wie die Kriterien für die Leistungsbeurteilung durch die Lehrperson beeinflusst werden. Schulen bilden eine kleine geschützte Welt, in welcher Schülerinnen und Schüler Vorbilder und Beispiele erhalten, wie sie Alltagsanforderungen bewältigen können. Solche Vorbilder geben einerseits Lehrpersonen ab, andererseits Mitschülerinnen und Mitschüler und ihre Art, die sozialen Erwartungen zu erfüllen und Regeln einzuhalten – oder zu umgehen.

Damit ist die Unterscheidung zwischen dem offiziellen Lehrplan und dem *heimlichen Lehrplan* angesprochen. Der offizielle Lehrplan enthält die Inhalte, Ziele und Methoden, die explizit im Unterricht verfolgt werden oder umschreibt die Kompetenzen und Problemstellungen, die im Unterricht thematisiert werden sollen. Er enthält die expliziten staatlichen Vorgaben an den Unterricht. Der heimliche Lehrplan (z. B. Jackson, 1975; Fend et al., 1976) ist dagegen nicht aufgeschrieben, sondern implizit. Er beschreibt die Regeln und Prozesse, die unreflektiert und latent während des Unterrichts und in der Schule gelten, aber oft sehr wirksam die Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Er definiert die faktischen Regeln des sozialen Umgangs der Kinder untereinander und mit den Lehrpersonen. Er gibt vor, wie sich die Kinder gegenüber Leistungserwartungen und Disziplinforderungen verhalten sollen, wie sie unerwünschten Sanktionen entgehen können und einen hohen Status (d. h. Macht im Sinne von Einfluss) und hohes Prestige (Ansehen, Beliebtheit) in der Klasse und im Unterricht erhalten. Insbesondere definiert er den Spielraum für Taktiken und Strategien von Schülerinnen und Schülern, um den Schulalltag schadlos und mit geringem Aufwand durchzustehen.

Diese Unterscheidung wird auch durch den Befund illustriert, dass Schulleiter/-innen, Lehrpersonen, Kinder und Eltern sehr unterschiedliche Wahrnehmungen von Schule haben. Die Bildungsziele werden von Lehrpersonen und Jugendlichen unterschiedlich bewertet (Neuenschwander, 2005). Erstaunlicherweise berichten Lehrpersonen und Schülergruppen nach einer gemeinsamen Lektion sehr unterschiedlich über diese Lektion; ihre Wahrnehmungen differieren erheblich, wie Videoanalysen und Gespräche zum gymnasialen Englischunterricht von Meyer & Jessen (2000) exemplarisch und eindrücklich belegt haben. Offenbar ist es für Lehrpersonen wichtig, Rückmeldungen einzuholen und sicher zu stellen, dass ihre Lehrziele und die Ziele der Lernenden bzw. die Unterrichtswahrnehmungen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern übereinstimmen.

Strukturelle Bedingungen: Grundsätzlich haben Lehrpersonen und Schülerinnen/Schüler unterschiedliche Rollen, die je mit besonderen sozialen Erwartungen, Status und fachlichen und pädagogischen Kompetenzen verbunden sind. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist durch Professionalität und Fachlichkeit sowie Instruktion und Fürsorge charakterisierbar und unterscheidet sich dadurch von anderen Beziehungen (zum Beispiel Eltern-Kind-Beziehung, Vorgesetzter-Mitarbeiter-Beziehung, Peer-Beziehungen, Verkäufer-Kunde-Beziehung). Die Kinder einer Klasse sind einander formal gleichgestellt, haben aber in der Klasse informell einen unterschiedlichen Status (Klassenstar, Mitläufer, Unbeachtete, Ausgestoßene, Ambivalente). Sie bilden in der Klasse informelle Binnenstrukturen (Freundschaften, Interessengruppen, Dreiecksbeziehungen, Feindschaften usw.). Vor allem im Umgang mit guten Freunden/-innen lernen Kinder soziale Kompetenzen wie Empathie (Einfühlungsvermögen), Konfliktlösefähigkeiten, Offenheit (Preisgabe von persönlichen Informationen), Durchsetzungsfähigkeit. Die Struktur von Klassen (verfeindete Subgruppen, Cliques mit schulkritischen Werten) beeinflusst wesentlich das Entstehen von Gewalt und Aggression unter Kindern und Jugendlichen.

Schulklima, Unterrichtsklima: Während die strukturellen Bedingungen die Verteilung von Macht, Einfluss und Prestige in einer Gruppe umfassen, bezieht sich das Schulklima auf die wahrgenommene Qualität der Beziehungen und die Werte, die in einer Gruppe vertreten werden. Konkret meint Schulklima, wie positiv die Beziehungen in der Schülerschaft, in der Lehrerschaft und zwischen der Schülerschaft und der Lehrerschaft einer Schule wahrgenommen werden. Das Schulklima ist offenbar für die Motivationslage der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, aber auch für die Befindlichkeit der Lehrpersonen in ihrem Beruf bedeutsam. Überdies beugt ein positives Klima in Schule und Unterricht Gewalt und Aggression vor. Es beeinflusst aber den Lernerfolg bzw. die Schülerleistungen nicht direkt.

Lehrer-Schüler-Beziehung: Die Lehrer-Schüler-Beziehung bildet den Hintergrund aller sachbezogenen Lehr- und Lernprozesse im Unterricht. Sie ist nicht nur für die Befindlichkeit der Kinder im Unterricht, sondern auch für ihre Motivationslage bedeutsam. Überdies beugt eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung Jugendgewalt und Regelverstößen im Unterricht vor. Schülerinnen und Schüler bewerten die Beziehung zu einer Lehrperson dann als gut, wenn sie von Vertrauen, gegenseitiger Akzeptanz und einer liberalen Haltung gekennzeichnet ist. Wenn umgekehrt

Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler öffentlich bloßstellen, die Noten als Bestrafungsinstrumente einsetzen und offensichtliche eigene Fehler nicht eingestehen, wird die Beziehung als schlecht beschrieben und verhalten sich Jugendliche häufiger aggressiv.

Klassenführung: Klassenführung (engl. classroom management) bezeichnet das Lehrerverhalten im Unterricht, das soziale Ordnung im Unterricht herstellen und aufrechterhalten soll (Doyle, 1986). Während sich die Didaktik auf die Unterrichtsinhalte bezieht, ist die Klassenführung auf die sozialen Prozesse im Unterricht ausgerichtet und trägt damit zum Sozialisationsprozess in der Schule bei (Neuenschwander, 2006). Die Klassenführung ist also ein zielgerichtetes und geplantes Lehrerhandeln. Ein wichtiges Ziel der Klassenführung liegt in der sog. Optimierung von gegenstandsbezogener Lernzeit (engl. 'time on task'): Unterrichtsprozesse sollen so organisiert werden, dass sich die Kinder während eines möglichst hohen Anteils der Unterrichtszeit mit dem Lerngegenstand beschäftigen – ohne ihnen jegliche Selbst- und Mitbestimmung zu nehmen. Außerdem soll die Klassenführung durch den Einsatz geeigneter Verhaltensstrategien zum Vorbeugen von Unterrichtsstörungen beitragen bzw. Störungen unterbinden. Diese Ziele werden erreicht, wenn die Lehrperson klare Regeln vereinbart, Übersicht über die Unterrichtsprozesse hat, allgegenwärtig und präsent ist, klare Aufträge zur Unterrichtsorganisation erteilt und gut verständlich erklärt.

2.2.2 Familie als Sozialisationskontext

Die Familie bildet einen besonders zentralen Sozialisationskontext für die Heranwachsenden (vgl. dazu auch den Beitrag von Brake in diesem Band). Die Eltern gehören zu den primären und wichtigsten Bezugspersonen für Kinder – auch wenn 'Familie' sehr unterschiedliche Formen des Zusammenlebens umfasst (Kernfamilien, Einelternfamilien, Fortsetzungsfamilien, Mehrgenerationenfamilien, Pflegefamilien oder Adoptivfamilien usw.). Die Generationenverhältnisse und Erziehungsformen, aber auch die Einstellungen und Werthaltungen der Eltern sind vielfältig und sie befinden sich im Wandel. Im Unterschied zur Schule stellt die Familie sichere und langfristige Bindungen zwischen Personen mehrerer Generationen bereit. Durch die Art des Zusammenlebens und sozialen Austauschs vermittelt sie Regeln, Normen und Werte. Die Besonderheit der Familie liegt also nicht in einer vorgeblichen Intimität, die während des Elternablösungsprozesses oder in manchen Familienformen keineswegs ausgeprägt ist.

Das Konzept der *sicheren Bindung* hat Ainsworth (1982) in ihrer Forschungsarbeiten mit Kleinkindern im 1. Lebensjahr formuliert und weiterentwickelt. Es beschreibt in Abgrenzung zur *vermeidend-unsicheren Bindung* und *abweisend-unsicheren Bindung* eine entscheidende Voraussetzung für eine günstige Entwicklung des Kindes. Eine Bindung im Kleinkindalter ist sicher, wenn ein Kind zu mindestens einer erwachsenen Bezugsperson Vertrauen hat, gut alleine spielen kann und sich nach einer Phase der Trennung über die Rückkehr der Bezugsperson freut. Kinder mit einer unsicheren Bindung meiden hingegen den Kontakt zur Bezugsperson.

person nach einer Trennung (vermeidend-unsichere Bindung) oder sind nach einer Trennung gar verwirrt oder abweisend gegenüber ihrer Bezugsperson (abweisend-unsichere Bindung). Kinder mit einer sicheren Bindung haben gegenüber Kindern mit einer unsicheren Bindung in ihrer sozialen, kognitiven und emotionalen Entwicklung kurz-, mittel- und langfristig nachweisbare Vorteile. Vermögen Kinder im ersten Lebensjahr keine sichere Bindung zu mindestens einem Elternteil aufzubauen, ist nicht nur ihre soziale und emotionale Entwicklung im Kindesalter beeinträchtigt, sondern auch die Identitätsentwicklung im Jugendalter und im jungen Erwachsenenalter sowie der Aufbau von nahen Beziehungen zu Gleichaltrigen. Entsprechend ist es eine Kernaufgabe der Familie, sichere Bindungen zu ermöglichen (vgl. auch den Beitrag von Stamm in diesem Band).

Überdies vermitteln Eltern ihren Kindern berufliche, moralische und politische Werte und Einstellungen, die eine persönliche und berufliche Lebensperspektive eröffnen (Übersicht in Grob & Jaschinski, 2003). Die elterlichen Werte werden im Alltag mit Kleinkindern eingeführt und werden von den Kindern übernommen und als Handlungsgrundlage akzeptiert. Mit zunehmendem Alter der Kinder werden sie zunehmend reflektiert und kritisch diskutiert. Kinder erarbeiten in der Familie Wissen, das ihnen bei der Lebensbewältigung, aber auch bei der Lösung schulischer Aufgaben hilft. Zusammenfassend lässt sich der Auftrag der Eltern mit der primären Sozialisation ihrer Kinder umschreiben. Kinder erlernen in der Familie Kompetenzen (Fähigkeiten) und Performanzen (Fertigkeiten) sowie wichtige Einstellungen, was ihnen erlaubt, sich in unserer Gesellschaft sozial angemessen zu verhalten.

Sozialisationsprozesse in der Familie basieren auf geteilten Genen, weil die Eltern einen Teil ihrer Gene ihren Kindern weitergegeben haben. Eltern beeinflussen ihre Kinder wesentlich, indem sie deren genetische Ausstattung mitbestimmen. Daneben haben Familien auf die Entwicklung der Kinder auch Einfluss aufgrund struktureller Faktoren: Anzahl, Geschlecht und Alter der Geschwister, biologische Basis der Eltern-Kinder-Bindung (im Gegensatz zu Pflege- oder Adoptivfamilien), Schichtzugehörigkeit, Ausbildung und Berufswahl von Vater und Mutter sowie Migrationserfahrungen in der Familie.

Neben genetischen und strukturellen Faktoren sozialisieren Familien die Kinder mittels kontinuierlich ablaufender Interaktionen. Die regelmäßigen Gespräche in der Familie, die Verhaltensvorbilder der Eltern, aber auch die Impulse und die Persönlichkeit der Kinder selbst und die sich entwickelnden gegenseitigen Einstellungen von Eltern und Kinder bestimmen den Familienalltag und die Entwicklung der Kinder. Beispielsweise fördern Gespräche am Familientisch über kulturelle und andere Sachthemen sowie die Ermutigung und entsprechendes Vorbildverhalten zur Lektüre von Büchern (sog. *kognitive Stimulation*) nachweislich die Lernmotivation und die Leistungen in der Schule (Neuenschwander et al., 2005).

Erziehungsstil: Der Umgang von Eltern, Lehr- und weiteren mitwirkenden Erziehungspersonen mit Kindern wird mittels verschiedener Erziehungsstile umschrieben. Ein Erziehungsstil ist ein stabiles Verhaltensmuster von Erziehungsberechtigten gegenüber Kindern und bildet einen Aspekt der Persönlichkeit des Erziehers/

der Erzieherin. In den letzten Jahren erwiesen sich zwei Dimensionen des Erziehungsstils als bedeutsam (Abbildung 2): Wärme/Respekt schenken und Kontrolle/Grenzen setzen. Wenn man hohe und tiefe Ausprägungen der beiden Dimensionen miteinander kombiniert, ergeben sich vier Erziehungsstile: Eltern, die hart und kühl (*autoritärer Erziehungsstil*) führen, oder die die Kinder sich selbst überlassen (sog. *vernachlässigender Erziehungsstil*) oder den Kindern Wärme schenken, aber nicht anleiten und Grenzen setzen (sog. *permissiver Erziehungsstil*) sind weniger erfolgreich. Wenn das Verhalten der Eltern von Führung und Wertschätzung/Wärme gekennzeichnet ist, wirkt sich das auf die Entwicklung und Leistungen der Kinder günstig aus (sog. *autoritativer Erziehungsstil*). Eltern sollten also einerseits klare Erwartungen und Regeln gegenüber den Kindern formulieren und diese auch einfordern. Sie sollten das Verhalten des Kindes steuern und bei Bedarf Grenzen setzen. Andererseits sollten sie den Kindern auch Wärme, Respekt, Fürsorge entgegenbringen und sich für eine gute Beziehung zu den Kindern bemühen. Der autoritative Erziehungsstil ist also durch die Kombination charakterisiert, Regeln durchzusetzen und gleichzeitig den Kindern Wertschätzung entgegenzubringen.

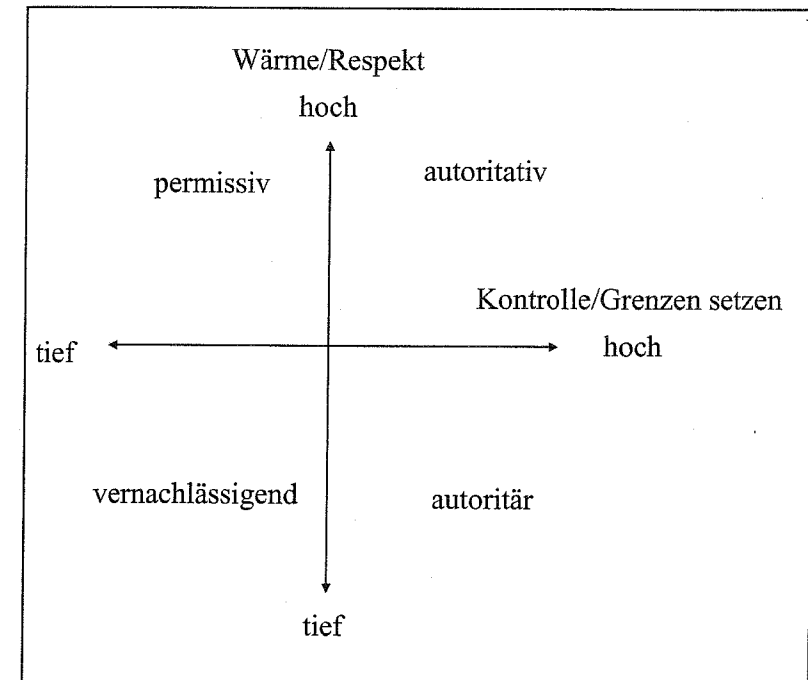


Abb. 2 Dimensionen des Erziehungsstils

2.2.3 Gleichaltrigengruppe als Sozialisationskontext

Nach dem Schuleintritt erhalten die Gleichaltrigen (engl. Peers) wachsende Bedeutung für das Aufwachsen der Kinder. Schulkinder verbringen mit zunehmendem Alter immer mehr Zeit mit Gleichaltrigen und diese werden bei immer mehr Themen zu wichtigen Bezugspersonen – wobei die Eltern ihre Bedeutung gerade bei Bildungs- und berufsrelevanten Fragen lange Zeit behalten. *Gleichaltrige haben ambivalente Wirkungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*: (1) Einerseits tragen *Gleichaltrige*, vor allem Freunde/-innen, zu einer gesunden Entwicklung bei, indem sie zum *Experimentieren mit Rollen, Einstellungen und Regeln ermutigen*, vielfältige Erfahrungen und Rückmeldungen vermitteln sowie viel Spaß in der Freizeit ermöglichen. (2) Andererseits können *Gleichaltrige zum Entstehen von deviantem Verhalten beitragen*, von Gewalt und Delinquenz, Schulverdrössenheit, Suchtmittelkonsum und anderen Formen von selbstgefährdendem Verhalten, indem Gleichaltrige eine Subkultur bilden, die gegenüber staatlichen Gesetzen und gesellschaftlichen Werten und Normen kritisch eingestellt ist.

(1) Die erste Sicht, nämlich eine positiv-entwicklungsfördernde Peer-Beziehung, wurde etwa von Piaget (1932) gestützt, wonach Kinder nur in Beziehung zu gleichrangigen Gleichaltrigen ein autonomes moralisches Urteil entwickeln können, nicht aber durch Zwang oder Unterordnung gegenüber Erwachsenen. Nur in der freien Auseinandersetzung mit einem Gegenstand unter Gleichgestellten bauen Kinder eigenständige Meinungen, politische Überzeugungen und moralische Werte auf.

Freunde/-innen und intime Partnerschaften vermitteln die Gelegenheit, die Welt in der Perspektive eines anderen zu sehen (Empathie), Persönliches mitzuteilen (Offenheit) und Wertschätzung zu erhalten (Selbstwert). Freundschaften und Partnerschaften helfen daher, die eigenen sozialen Fähigkeiten zu verbessern und alternative Werte und Überzeugungen zu denjenigen der Eltern zu entwickeln. Entsprechend können Freundschaften die Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen substantziell beeinflussen.

Neben den Freundschaften und Partnerschaften haben Gleichaltrigengruppen mit hohem innerem Zusammenhalt eine stark sozialisierende Wirkung. Solche Gruppen entwickeln Normen und Regeln, die in hohem Ausmaß von den Gruppemitgliedern verinnerlicht werden. Sie weisen den einzelnen Gruppenmitgliedern Position und Status zu, der ihnen Selbstwert und Anerkennung verleiht. Solche Gruppen können auch einen Verhaltenskodex, Kleidervorschriften und Regeln zum Umgang mit anderen Gruppen erlassen, deren Missachtung von der Gruppe sanktioniert wird (Ingroup-Outgroup-Dynamik).

(2) Die zweite Sicht sucht in Gleichaltrigengruppen *Gründe für deviantes Verhalten*. Dieser Zugang ist nahe liegend, weil Norm brechendes, deviantes Verhalten im Jugendalter oft mit Gleichaltrigen geschieht – wenn es auch selten ist. Beispielsweise ist nachgewiesen, dass unangemessenes Erziehungsverhalten, insbesondere Misshandlung und körperliche Strafen sowie ein autoritärer Erziehungsstil, aggressive Verhaltenstendenzen von Kindern begünstigt (Hurrelmann, 2006).

Dadurch werden sie von Peers eher abgelehnt und schließen sich deshalb vermehrt devianten Freunden/-innen an, die diese aggressiven Verhaltenstendenzen wiederum verstärken. Wenn sich beispielsweise Jugendliche illegal verhalten, suchen sie den Kontakt zu anderen Jugendlichen außerhalb der Legalität, so dass Jugendsubkulturen entstehen, die sich über ihre Differenz von gesellschaftlichen Gesetzen und Regeln definieren und sich dadurch weiter von der Gesellschaft abgrenzen (Teufelskreis). Diese negative Dynamik ist beispielsweise bei Jugendlichen, die illegale Suchtmittel konsumieren, zu beobachten.

2.3 Konzept der Entwicklungsaufgaben

Schon in den 1940er Jahren wurde vorgeschlagen, Entwicklung als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu verstehen (Havighurst, 1948). Damit ist gemeint, dass sich Menschen nicht von selbst entwickeln, sondern dies aufgrund ihrer engagierten *Auseinandersetzung mit den Anforderungen, Erwartungen und Aufgaben* tun, die sich ihnen in den verschiedenen Lebensaltern stellen. Diese Anforderungen haben eine biologische, psychologische oder kulturelle Grundlage und zahlreiche pädagogische Implikationen. *Entwicklungsaufgaben* sind Aufgaben, deren Lösung durch gesellschaftliche Normen und/oder durch individuelle Werte beeinflusst wird, die in einer bestimmten Lebensphase das dominante Thema bilden, und deren Bearbeitung nachhaltige und irreversible Veränderungen auslöst (Erikson, 1959). *Einfache Aufgaben* wie zum Beispiel die Schuhe zu binden, können *nicht* als Entwicklungsaufgaben bezeichnet werden, weil sie keine nachhaltigen und irreversiblen Veränderungen auslösen. *Wenn Entwicklungsaufgaben erfolgreich gelöst werden, erhalten die Kinder gesellschaftliche Anerkennung, nehmen die Kompetenzen zu und steigt das Wohlbefinden an, so dass zukünftige Entwicklungsaufgaben besser bewältigt werden*. Nach dieser Konzeption resultiert also Entwicklung aus gesellschaftlichen und ökologischen Faktoren in Wechselwirkung mit individuellen Entwicklungszielen und dem genetischen Potenzialen.

Entwicklungsaufgaben gelten als kultur- und epochenspezifisch. Welche Aufgaben und Anforderungen Menschen in verschiedenen Lebensaltern zu lösen haben, unterscheidet sich zwischen verschiedenen Kulturen und im Wandel der Zeit. Entsprechend hat sich der Katalog von Entwicklungsaufgaben über die Jahre verändert. Havighurst hat 1948 erstmals solche Aufgaben für verschiedene Entwicklungsstufen von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter beschrieben und in den Jahren 1956 und 1972 überarbeitet. Die Modifikationen lassen sich primär auf zeitgeschichtliche Modernisierungen zurückführen.

Während Entwicklungsaufgaben ursprünglich als Anforderungen an die Heranwachsenden gedacht wurden, erhielten sie bei manchen Autoren (zum Beispiel bei Rolf Oerter) den Charakter von *Entwicklungsnormen*, welche definieren, welche Kompetenzen Kinder in einem bestimmten Lebensabschnitt beherrschen müssen. Diese Sichtweise hat sich aber nicht durchgesetzt. Ein Grund dafür mag der schwindende Konsens über diese Entwicklungsnormen sein, wie er für die gesellschaftliche Modernisierung im 20. Jahrhunderts kennzeichnend ist.

Entsprechend wurden neben den Entwicklungsaufgaben *nonnormative Entwicklungsanlässe* postuliert, die keinen gesellschaftlichen oder biologischen Bezug haben. Man spricht auch von *bedeutsamen Lebensereignissen*, die Kinder und Jugendlichen unerwartet widerfahren und hohe Anpassungsleistungen erfordern. Solche bedeutsamen Lebensereignisse beschäftigen Menschen stark und können sie krank machen, wenn sie nicht bewältigt werden. Bei einer erfolgreichen Bewältigung sind sie aber in der Regel von einem Entwicklungsschub begleitet ('Krise als Chance'). So kann zum Beispiel eine nicht bestandene Prüfung in ein anspruchsvolles Schulniveau zu einem individuellen Entwicklungsanlass werden, gewisse persönliche, fachliche und überfachliche Defizite zu bearbeiten und zu einer Stärke zu entwickeln. Das Versagen in einer Prüfung kann jedoch auch Frustrationen auslösen und den Selbstwert nachhaltig beeinträchtigen, wenn es nicht gelingt, den Misserfolg zu bewältigen. Oder der frühe Tod eines Elternteils kann zu einem Entwicklungsanlass werden, indem Kinder früh selbständig und sozial unabhängig werden. Er kann aber Kinder auch in die Verzweiflung stürzen, wenn sie nicht ausreichend Unterstützung im Trauerprozess erhalten. Schließlich können Kinder und Jugendliche selber Entwicklungsanlässe herbeiführen, indem sie beispielsweise eine Ausbildung wählen und anfangen oder auf eine Reise gehen, auf der sie viele neue Erfahrungen machen. Mit solchen selbst herbeigeführten Entwicklungsanlässen können Kinder und Jugendliche zielgerichtet die eigene Entwicklung steuern. Damit wird deutlich, dass Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsanlässe noch nicht per se Entwicklung sind, aber Entwicklungsprozesse auslösen. Die erfolgreiche Bearbeitung bzw. Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsanlässen ist bei Kindern und Jugendlichen mit einem Entwicklungsprozess verbunden ('Entwicklung durch Bewältigung'). Der *Bewältigungsprozess* umfasst einerseits die Analyse der Entwicklungsaufgabe bzw. des Entwicklungsanlasses (Problemanalyse), und andererseits die Suche nach Lösungen, gegebenenfalls unter Beizug von nahen Bezugspersonen (Eltern, Freunde, Lehrpersonen usw., sog. soziale Ressourcen). Der Bewältigungsprozess ist in der Regel von Gefühlen der Trauer oder der Freude begleitet, welche ihn erschweren bzw. verlangsamen oder aber unterstützen und beschleunigen.

Systematisierend kann das *Fazit* gezogen werden, dass sich die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsanlässen in *drei Schritten* vollzieht (Abbildung 3, vgl. auch Neuenschwander, 1996): (1) Jugendliche werden mit Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsanlässen konfrontiert, (2) die sie bewältigen müssen. (3) Eine erfolgreiche Bewältigung mündet in höheres Wohlbefinden, höhere Kompetenzen und höheren Status.

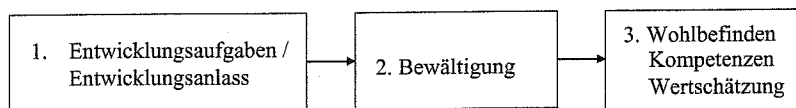


Abb. 3 Phasenmodell zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Daraus lassen sich drei Arten von pädagogischen Einflussmöglichkeiten in der Schule ableiten:

1. *Anforderungen formulieren*: Schulen und Lehrpersonen verdeutlichen Kindern und Jugendlichen den Charakter von Entwicklungsaufgaben und konfrontieren sie mit den damit verbundenen Anforderungen. Kinder und Jugendliche erfahren nun eine Drucksituation, die belastend sein kann, aber sie zur Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe motiviert. Beispielsweise können Lehrpersonen Schulkinder auffordern, eigene moralische Werte zu entwickeln, einander zu helfen und einzelne Klassenkameraden in schwierigen Situationen zu unterstützen. Oder es könnte hilfreich sein, wenn Lehrpersonen moralische Dilemmata in der Form von Geschichten erzählen, mit denen sich die Kinder auseinandersetzen (vgl. etwa Lawrence Kohlberg).
2. *Ressourcen bereitstellen*: Schulen und Lehrpersonen können Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsanlässen beistehen. Sie können konkrete Anleitung geben, beraten oder anhand konkreter Beispiele und Situationen zur Auseinandersetzung motivieren. Beispielsweise tragen Lehrpersonen intensiv im Rahmen des Unterrichts zur Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe bei, die grundlegenden Kulturtechniken zu erlernen, indem sie Regeln instruieren (zum Beispiel in Grammatik, Mathematik), Übungen vorschlagen und Anwendungen zeigen. Oder das Lernen des sozialen Umgangs mit Gleichaltrigen können Lehrpersonen anhand von Rollenspielen in Deutsch unterstützen, in welchen sprachlich-kommunikative und soziale Fähigkeiten trainiert werden.
3. *Wertschätzung geben*: Schulen und Lehrpersonen belohnen Kinder und Jugendliche für die erfolgreiche Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und räumen ihnen aufgrund der neu erworbenen Kompetenzen höhere Mitsprache und höheren Status ein.

Während manche Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsanlässe explizit vom Lehrplan aufgegriffen werden, liegen andere außerhalb des Lehrplans und damit nicht im Kernauftrag von Schulen. Allerdings dürften nicht nur die von Schulen und Lehrpersonen geplanten Interventionen Kinder und Jugendliche bei der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und -anlässen unterstützen. Vielmehr tragen die vielfältigen Erfahrungen, welche die Schülerinnen und Schüler im Schulkontext mit Gleichaltrigen und Lehrpersonen machen, ebenso wirksam dazu bei (vgl. Abschnitt 2, Unterkapitel 'Sozialisation').

2.4 Entwicklungsaufgaben in der Kindheit und pädagogische Implikationen

Zur Illustration sollen im Folgenden die neun Entwicklungsaufgaben vorgestellt werden, die Havighurst (1972) für die Kindheit vorgeschlagen hat. Diese Entwicklungsaufgaben umschreiben die zentralen Entwicklungsthemen von Kindern im frühen Schulalter und geben eine gute Übersicht darüber. Sie erlauben es, pädagogische Schlussfolgerungen für Lehrpersonen und Eltern zu ziehen.

1. Körperliche Fertigkeiten für Spiel und Sport lernen

Kinder lernen und üben ihre körperlichen Fertigkeiten, um attraktive Spiele wie schwimmen, Fußball spielen oder mit anderen Kindern umher rennen auszuüben. Kinder, die Sport treiben, sind schulisch erfolgreicher. Durch Sport und Bewegung erleben Kinder ihren Körper. Sie können soziale Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe erhalten. Entsprechend werden diese Fertigkeiten primär in der Gleichaltrigengruppe erlernt. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe wird durch das altersgemäße Körper- und Muskelwachstum unterstützt. Die Kinder erhalten Wertschätzung und andere Belohnungen von Lehrpersonen und Eltern, wenn sie diese Fertigkeiten erwerben. Eltern können in der Freizeit, Lehrpersonen im Rahmen des Sportunterrichts, Kinder zum Üben körperlicher Fertigkeiten ermutigen und anleiten. Dabei hilft es, wenn Eltern selber Sport treiben (Modelllernen). Kinder mit geringen körperlichen Fertigkeiten bzw. mit verzögerter körperlicher Entwicklung können in Gruppen besondere Trainingsmöglichkeiten wahrnehmen, so dass sie ohne Frustrationen ihre Fertigkeiten verbessern.

2. Ganzheitliche Einstellungen gegenüber sich selber als wachsendem Organismus aufbauen

Diese Entwicklungsaufgabe enthält die Anforderung, Körperpflege, Sauberkeit und Sicherheit zur Gewohnheit werden zu lassen. Es soll ein Gefühl für die eigene körperliche Normalität entwickelt werden, so dass der eigene Körper geschätzt und akzeptiert wird. Dazu gehört der Erwerb einer gesunden Esskultur und Schlafgewohnheit. Die Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgabe wird wesentlich durch die Eltern angeleitet, die ihren Kindern ein Vorbild sind und entsprechende Erwartungen an ihre Kinder formulieren. Lehrpersonen bitten zudem die Eltern, für die erfolgreiche Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgabe zu sorgen. Denn eine positive Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu sich selber bildet eine Voraussetzung für eine produktive Arbeit im Unterricht.

3. Den sozialen Umgang mit Gleichaltrigen lernen

Kinder müssen lernen, wie sie Freundschaften bilden und erhalten, wie sie sich in Gruppen sozial angepasst verhalten und nicht zu Außenseiter oder zu schwarzen Schafen werden. Kinder lernen im Umgang mit Gleichaltrigen eine neue Sprache und neue Umgangsformen, die sich von denjenigen in der Familie unterscheiden. Sie lernen, wie sie neue Beziehungen initiieren, wie sie sozialen Status in der Gruppe erhalten, was für ihren Selbstwert bedeutsam ist. Sie üben, sich in andere Kinder einzufühlen, soweit es ihre kognitive Entwicklung zulässt. Umgekehrt lernen Kinder von der Gruppe Normen und Einstellungen, wie Kinder miteinander umgehen sollen, aber auch, wie schulische und persönliche Aufgaben angegangen und bearbeitet werden. Die Schule und die Schulklasse vermitteln dafür Übungsgelegenheiten. Lehrpersonen und Eltern können Kinder im Umgang mit Gleichaltrigen beraten und Gelegenheiten zu positiven Erfahrungen mit Gleichaltrigen billigen oder herbeiführen. Bei Bedarf greifen Eltern und Lehrpersonen in die Gruppenprozesse ein und unterbinden unerwünschte Entwicklungen.

4. Eine angemessene Geschlechtsrolle als Junge oder Mädchen erlernen

Kinder müssen lernen, wie sie sich angemessen als Knabe oder Mädchen verhalten sollen, so dass sie soziale Akzeptanz erhalten. Trotz biologischer Unterschiede zwischen den Geschlechtern resultieren die Geschlechtsrollen primär aufgrund von unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Erwartungen der Gesellschaft. Die Herausforderung besteht darin, dass die Geschlechtsrolle die eigenen Verhaltensmöglichkeiten nicht übermäßig einschränkt bzw. dass sich kein negatives Selbstbild entwickelt. Vielmehr gilt es, eine positive Einstellung zum eigenen Geschlecht zu entwickeln. Entsprechend sind Kindergruppen in diesem Alter oft geschlechtergetrennt; die Kinder üben mit Kindern des gleichen Geschlechts ihre Geschlechterrolle. Mädchen wirken in diesem Alter im Durchschnitt größer und körperlich weiter entwickelt als Jungen. Sie verhalten sich in Schule und Freizeit oft sozial angepasst und erhalten daher entsprechende Wertschätzung. Jungen explorieren mehr und treten eher aktiv gestaltend an die Welt – was zu ambivalenten Rückmeldungen von Bezugspersonen führt. Eltern und Lehrpersonen sind aufgefordert, Kindern beiderlei Geschlechts die gleiche Aufmerksamkeit, die gleiche Wertschätzung und die gleichen Möglichkeiten anzubieten.

5. Grundlegende Fertigkeiten in Lesen, Schreiben und Rechnen entwickeln

Fertigkeiten in Lesen, Schreiben und Rechnen sind für das erfolgreiche Leben und Arbeiten in unserer Kultur grundlegend. Kinder bringen im Alter des Schuleintritts die erforderlichen biologischen und kognitiven Grundlagen für diesen Lernprozess mit. Daher sollten alle Kinder unabhängig von Geschlecht, sozialer Herkunft und Wohnort diese elementaren Fertigkeiten erwerben. Konsequenterweise bildet der Erwerb dieser Fertigkeiten ein zentrales Lehrplanziel und nimmt im schulischen Unterricht sehr viel Zeit ein. Dieser Lernprozess wird in hohem Ausmaß von den Lehrpersonen angeleitet und von den Eltern unterstützt. Lehrpersonen haben bei der Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgabe eine hohe Bedeutung, der sie dank ihrer umfangreichen didaktischen Ausbildung gerecht werden können. Ihre Professionalität soll sicherstellen, dass auch Kinder mit Lernschwierigkeiten und besonderen Bedürfnissen diese Fertigkeiten erwerben.

6. Begriffe für den Alltag entwickeln

Kinder vergrößern im frühen Schulalter ihren Wortschatz und erwerben viele Begriffe, mit denen sie ihre Erfahrungen ordnen und unsere Welt besser verstehen können. Mit Begriffen denken Kinder über sich und ihre Umwelt nach. Begriffe sind grundlegende Elemente der Wahrnehmung und des Denkens. Mit Begriffen erkennen und interpretieren sie Objekte. Begriffe sind Namen für Wahrnehmungen und konkrete Erfahrungen. Sie erlauben uns, Wahrnehmungen und Gedanken zu ordnen und weiter zu entwickeln. Das Erlernen neuer Begriffe basiert entsprechend auf konkreten Erlebnissen oder konkreter Handlungen. Es setzt die Sprachentwicklung fort und erlaubt Menschen, sich präziser auszudrücken. Lehrpersonen leisten im Rahmen des Unterrichts einen großen Beitrag zu diesem Lernprozess, indem sie neue Begriffe erklären, zur Lektüre von Texten ermutigen oder Erfahrungen von Kindern begrifflich ordnen. Aber auch in der Familie werden neue Begriffe er-

worben, wenn Eltern den Kindern unsere Umwelt erklären und mit ihnen über ihre Alltagserfahrungen sprechen. Regelmäßige und engagierte Gespräche in der Familie tragen wesentlich zur Entwicklung neuer Begriffe im Alltag bei.

7. *Gewissen, moralische Überzeugungen und Werte hierarchie entwickeln*

Kindern obliegt die Aufgabe, Werte und moralische Regeln zu erlernen und anzuwenden. Diese Werte geben Kindern Orientierung und Sicherheit, sie ermöglichen aber auch Selbstkontrolle und beugen Gewalt vor. Werte und Regeln werden durch Identifikation und Nachahmung der Eltern übernommen, aber auch im Umgang mit Gleichaltrigen und in der Schule erlernt. Verbindliche Verhaltensregeln in der Schule werden von den Kindern übernommen und verinnerlicht und damit zu einer Orientierungshilfe bei der Planung und Steuerung des eigenen Verhaltens. Lehrpersonen und Eltern beeinflussen die Entwicklung von moralischen Werten von Kindern durch ihr Vorbild, ihre Instruktionen über Moral, ihre Belohnung und Bestrafung des Kindes und durch gesteuerte Erfahrungen in der Gleichaltrigen-gruppe.

Lawrence Kohlberg zeigte, dass die Kinder, die mit Dilemma-Situationen in Geschichten konfrontiert werden, ein höheres moralisches Bewusstsein entwickeln. Wird ein Kind mit konkreten Geschichten konfrontiert, in denen sich Menschen mit moralischen Entscheidungen auseinandersetzen, fördert dies das Niveau der moralischen Argumentation. Eine solche Geschichte könnte sein:

Klaus hat seiner Mitschülerin Gitta in einer wichtigen Prüfung mit seinem Spickzettel geholfen. Nun bemerkte Gitta, dass Klaus die Schulumgebung am Mittag verunstaltet hat, was sie verabscheut und von Schule und Elternschaft verurteilt wird. Als sie ihn stellt, meinte er, dass er den Kick brauche, Regeln zu brechen. Wenn er und seine Bande dies nicht machten, werde die andere Bande der Region die Gegend 'gestalten'. Als Gitta dies nicht akzeptiert, reagiert Klaus sauer. Soll sie einem Lehrer ihres Vertrauens davon berichten? Was ist schlimmer, jemanden wegen einer unerlaubten Tat zu verraten und dessen Bestrafung in Kauf zu nehmen, oder die Absprachen der (Schul-) Gemeinschaft zu verletzen?

8. *Persönliche Unabhängigkeit erreichen*

Kinder werden autonom und selbständig, indem sie sich Ziele vornehmen und Pläne erarbeiten. Dieser Prozess wird in der Kindheit nicht abgeschlossen, aber wesentlich vorangetrieben. Eltern können zu diesem Prozess beitragen, indem sie ihren Kindern schrittweise und altersangemessen Verantwortung übertragen. Lehrpersonen tragen zur Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgabe wesentlich bei, indem sie von den Kindern im Unterricht Selbständigkeit und Eigenverantwortung einfordern und eine gewisse Autonomie zulassen.

9. *Demokratische Einstellungen gegenüber Gruppen und Institutionen entwickeln*

Kinder beginnen sich für den Staat und das öffentliche Leben zu interessieren. Sie sollten politische Einstellungen erarbeiten, die im Grundsatz demokratisch sind. Diese – eher US-amerikanisch anmutende – Entwicklungsaufgabe verlangt von Kindern ein Verständnis über Institutionen, in denen Mitbestimmung besteht und auch Minderheiten Rechte haben. Die Schule kann dazu wesentlich beitragen,

indem sie die Kinder altersangemessen in Entscheidungsverfahren involviert (zum Beispiel Planung der Schulreise, Auswahl von Unterrichtsinhalten, Schülermitwirkung in Schulentscheidungen, Schülerparlament usw.).

Die beschriebenen Entwicklungsaufgaben thematisieren die körperliche, geistige und soziale Entwicklung der Kinder und konkretisieren diese anhand anschaulicher Inhalte. Der Wert dieser Konzeption liegt einerseits in der Systematik konkreter Entwicklungsinhalte, andererseits in der Verbindung von biologischen, psychologischen und kulturellen Anforderungen mit pädagogischen Maßnahmen. Angesprochen sind verschiedene pädagogische Akteure wie Eltern, Lehrpersonen, Sportlehrpersonen, Verwandte und andere Personen mit Erziehungsverantwortung. Die Schule trägt zur Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben bei, einerseits weil manche Entwicklungsaufgaben mit wichtigen Lehrplanzielen korrespondieren und damit im Unterricht explizit und ausführlich aufgegriffen werden, andererseits weil die Schule als Institutionen beiläufig Situationen und Lernanlässe bereitstellt, deren Auseinandersetzung zur Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben beitragen (latentes Lernen).

2.5 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und pädagogische Implikationen

Havighurst (1972) nannte für das Jugendalter acht Entwicklungsaufgaben. Sie wurden von Dreher & Dreher (1991) zu einer Liste von zehn Aufgaben aktualisiert. Eine andere Darstellung wählten Grob und Jaschinski (2003), indem sie vor allem auf Entwicklungsaufgaben fokussierten, welche als *neue* Herausforderungen im 21. Jahrhundert gelten können. Mit dem in Anlehnung an Dreher und Dreher (1991) aktualisierten Katalog von Entwicklungsaufgaben werden zentrale Entwicklungsthemen im Jugendalter aufgegriffen, gruppiert und mit pädagogischen Kontexten in Beziehung gesetzt.

1. *Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung: Veränderungen des Körpers und das eigene Aussehen annehmen*

Bei Mädchen beginnt im Durchschnitt zwischen 10 und 12 Jahren, bei Jungen etwa zwei Jahre später, die Pubertät. Mädchen und Jungen entwickeln sekundäre Geschlechtsmerkmale, erleben einen Wachstumsschub – ihr Körper verändert sich. Mädchen und Jungen beobachten sich im Spiegel, wie Mitmenschen auf sie reagieren, verbringen Zeit mit der Gestaltung des eigenen Körpers (schminken, evtl. Tattoos, usw.) und ihrer Kleidung (Mode), um sich bewusst zu gestalten. Jugendliche merken, wie sie allmählich an körperlicher Kraft ihren Lehrpersonen und Eltern ebenbürtig werden. Jugendliche sind mit der Aufgabe konfrontiert, diese Veränderungen wahrzunehmen, sie zu reflektieren und zu akzeptieren, so dass sie ein positives Körperbild entwickeln. Sie merken, wie sie auf Gleichaltrige attraktiv wirken und wie sie die körperliche Leistungsfähigkeit steigern können (Sport). Eltern und Lehrpersonen können Jugendlichen Rückmeldung geben und ihnen ihre körperlichen Wirkungen aufzeigen. Sie sind als Mann und Frau ein Vorbild, wie sie mit körperlicher Fitness und Attraktivität leben und Wirkungen erzeugen.

2. *Verhalten aneignen, das in unserer Gesellschaft von einem Mann bzw. einer Frau erwartet wird*

Bereits bei der Einschulung entwickeln Kinder ein Geschlechtsselbstkonzept, das in diesem Alter an konkreten Situationen festgemacht ist und undifferenziert ist. Jugendlichen obliegt die Aufgabe, abgestimmt auf biologisch bedingte Erfahrungen, die gesellschaftlichen Erwartungen an die beiden Geschlechter zu erkennen und zu reflektieren, so dass eine differenzierte und positive Einstellung zum eigenen und zum anderen Geschlecht entsteht. Dabei gilt es, die beiden Geschlechter als gleichwertig anzuerkennen und gesellschaftliche und eigene Ansprüche an die Geschlechtlichkeit auszubalancieren. Diese Aufgabe hat sich im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und der Emanzipierung der beiden Geschlechter verändert. Lehrpersonen und Eltern sind Vorbilder in vielen verschiedenen Situationen für geschlechtsspezifisches Verhalten, formulieren implizit oder explizit Erwartungen und Werte und tragen damit als Menschen, weniger als Funktionsträger, zur Entwicklung einer differenzierten Geschlechtsidentität der Heranwachsenden bei.

3. *Aufbau eines Freundeskreises: Zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts werden neue, tiefere Beziehungen hergestellt*

Zum Erwachsen werden gehört es, zu Gleichaltrigen eine neue Qualität von Beziehungen zu erarbeiten. Während Kinder mit ihren Gleichaltrigen in erster Linie spielen und gemeinsam Freizeit verbringen, erhalten die Gleichaltrigen für Jugendliche eine hohe subjektive Bedeutung, die über das gemeinsam Freizeit verbringen und Spaß haben hinaus geht. Gleichaltrige werden wichtige Vorbilder und Gesprächspartner für persönliche Probleme. Sie regen zur Erarbeitung neuer Werte und Einstellungen an. Die Schule ist ein Ort, wo Jugendliche Gleichaltrige kennen lernen und mit ihnen in Beziehung treten. Diese Kontakte strukturieren Lehrpersonen nur punktuell. Lehrpersonen können aber in Rollenspielen und mit Geschichten versuchen, den Aufbau sozialer Kompetenzen zu fördern, so dass sie leichter Zugang zu Gleichaltrigen erhalten. Oder sie können durch den Einsatz von Regeln/Normen und geeigneter Interventionen (zum Beispiel Soziometrie nach Moreno) versuchen, Gruppenstrukturen aufzubrechen und neu zu strukturieren.

4. *Aufnahme intimer Beziehungen zu einem Partner bzw. einer Partnerin (Freund/Freundin)*

Im Laufe des Jugendalters und jungen Erwachsenenalters steht die Aufgabe an, intime Beziehungen zu einem Partner/einer Partnerin zu entwickeln. Diese Beziehungen haben am Anfang noch wenig Verbindlichkeit und eher den Status eines Erkundens, in welchem sich Jugendliche im Verhältnis zu einer nahen anderen Person wahrnehmen, und in welcher sie die eigene Sexualität kennen lernen. Ein intimer Partner/eine intime Partnerin bildet eine wichtige Ressource bei der Bewältigung von persönlichen Aufgaben und kann die Lebensqualität erhöhen (vgl. Kapitel 2). Eltern und Lehrpersonen unterbinden und erschweren bei Bedarf die Bildung von Partnerschaften mit entsprechenden Normen, oder sie können diese zulassen oder gar fördern. Sie beeinflussen damit die Jugendlichen, früh eine Freundschaft aufzunehmen oder aber sich erst später dafür zu öffnen.

5. *Vorstellungen entwickeln, wie die Partnerschaft und eine zukünftige Familie sein sollen*

Auf der Grundlage von eigenen oder beobachteten Partnerschaftserfahrungen entwickeln Jugendliche Vorstellungen von Lebensgemeinschaften. Denn nicht zuletzt soll eine feste Partnerschaft Grundlagen dafür schaffen, die gesellschaftliche Aufgabe der Reproduktion der eigenen Nachkommenschaft zu erfüllen. Allerdings ist das Alter der ersten Heirat in den letzten 20 Jahren kontinuierlich gestiegen – auch wegen der gestiegenen Ausbildungsdauer – und liegt in der Schweiz gegenwärtig bei Männern bei rund 30 Jahren, bei Frauen etwa zwei Jahre früher. Zudem erleben insbesondere weibliche Jugendliche die Frage als Herausforderung, wie sie ein Familienleben mit ihrer beruflichen Karriere verbinden. Immerhin zeigen Studien, dass der Status der gewählten Ausbildung bzw. des gewählten Berufs zwischen den Ehepartnern in der Regel ähnlich ist. In Schule und Ausbildung werden Jugendliche über juristische Aspekte des Zusammenlebens (Eherecht) und über Formen des partnerschaftlichen und ehelichen Zusammenlebens informiert. Sie beobachten Vorbilder, wie verschiedene Erwachsene die Verbindung von Familie und Beruf umsetzen – oder daran scheitern.

6. *Vom Elternhaus unabhängig werden bzw. sich vom Elternhaus lösen*

Während Kinder noch von ihren Eltern und anderen erwachsenen Autoritätspersonen abhängig sind, obliegt Jugendlichen die Aufgabe, zunehmend eigenverantwortlich ihr Leben zu meistern. Sie müssen sich emotional von ihren Eltern lösen, Konflikte ertragen und eine neue symmetrische Beziehung auf der Basis von Interdependenz zu ihren Eltern aufbauen. Dieser Schritt ist für Eltern manchmal belastender als für Kinder. Eine neue Beziehungsdefinition muss von beiden Seiten gesucht und etabliert werden. Die Aufgabe ist gelöst, wenn Kinder unabhängig von den Meinungen ihrer Eltern ihr Leben meistern können und gleichzeitig eine Beziehung zu ihren Eltern gefunden haben, die auf gegenseitigem Respekt und Autonomie basiert. Die gleichaltrigen Freunde sind im Ablösungsprozess oft wichtige Gesprächspartner, um Beziehungsformen zu den Eltern und neue Regeln für die Gestaltung der Elternbeziehung zu suchen oder um Frustrationen zu bewältigen.

7. *Wissen, was man werden will, und was man dafür können (lernen) muss*

Im Laufe des 20. Jahrhunderts bestimmten Eltern immer weniger den Beruf ihrer Kinder – die beruflichen Optionen haben für Kinder beiderlei Geschlechts zugenommen. Entsprechend wichtig und anspruchsvoll ist für Jugendliche die Aufgabe geworden, ihren Ausbildungsverlauf und konkrete berufliche Perspektiven zu entwickeln (Berufswahlprozess). Zur Sicherung einer optimalen beruflichen Ausgangslage und Karriere investieren viele Jugendliche besonders viel Zeit in ihre Ausbildung und sind bereit, ihre Ausbildungszeit bei Bedarf zu verlängern (Jugendalter als verlängerte Ausbildungszeit). 'Berufswahl' ist begrifflich irreführend, weil Jugendliche ihre Berufsausbildung nicht frei wählen können. Ihre Chancen werden wesentlich von den verfügbaren Ausbildungsangeboten (Lehrstellen, Studienplätze, usw.), aber auch von ihren schulischen Leistungen beeinflusst. Tatsächlich treten leistungsschwächere Jugendliche oft in eine Ausbildung, zu der sie

überhaupt zugelassen werden (Motto: „Hauptsache eine Lehrstelle“). Auch wenn der erste Beruf in vielen Fällen im Laufe des Lebens wieder aufgegeben wird, bleibt die Mehrheit der Jugendlichen dem Berufsfeld treu, in dem sie ursprünglich ausgebildet worden sind.

8. *Entwicklung einer eigenen Weltanschauung: Sich darüber klar werden, welche Werte man hoch hält und als Richtschnur für eigenes Verhalten akzeptiert*

In modernen Gesellschaften gibt es – im Unterschied zu traditionellen Gesellschaften – keinen Wertekonsens. Es lassen sich auch keine gesellschaftlichen oder moralischen Werte identifizieren, die von allen akzeptiert und mitgetragen werden. Damit ist eine große Werteunsicherheit und Unverbindlichkeit entstanden. Jugendlichen obliegt die Aufgabe, eine persönliche Weltanschauung zu erarbeiten, die sie subjektiv begründen können, und die für sie persönlich handlungsleitend ist. Ohne die Entscheidung für konkrete moralische Werte entsteht eine große Verunsicherung und Orientierungslosigkeit. Grundlage dafür sind einerseits die geltenden Werte in der Herkunftsfamilie, andererseits Werte, die Gleichaltrigengruppen und andere Gruppierungen vertreten und nun verinnerlicht worden sind. Schulen vertreten durch ihre Organisation und Kultur explizite und implizite Werte, die von Lehrpersonen konkretisiert und für die Schülerinnen und Schüler handlungsleitend werden. Darüber hinaus werden in literarischen und anderen Texten oder in Filmen und weiteren Medien Wertealternativen vorgeführt und zur Diskussion gestellt. Sie tragen damit zur Entwicklung individueller Werthaltungen von Jugendlichen bei.

9. *Entwicklung einer Zukunftsperspektive: Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man sie erreichen kann*

Mit dem Schritt ins Erwachsenenalter sind Jugendliche mit der Aufgabe konfrontiert, einen persönlichen zukunftsgerichteten Lebensentwurf zu entwickeln. Dazu gehören Vorstellungen über die eigene Partnerschaft und Familie, Beruf und Karriere, Mobilität, Freundeskreis usw. Die Zukunftsperspektiven, Visionen und Lebensziele sind manchmal allgemein, ohne handlungsrelevant zu werden. Oft bestimmen aber Zukunftsperspektiven mittel-/langfristige Handlungsstrategien und sind wichtige Referenzen bei der Handlungsplanung. Zukunftsperspektiven basieren auf Reaktionen von wichtigen Bezugspersonen, aber auch auf eigenen früheren Leistungen, Interessen und Werten. Beispielsweise zeigen Studienergebnisse, dass Elternreaktionen auf gute und schlechte Noten in der Schule die Art der Lebensziele im jungen Erwachsenenalter vorbereiten. Wenn Eltern gute Noten in der Schule finanziell belohnen, entwickeln ihre Kinder eher materielle Lebensziele. Wenn Eltern aber die Autonomie ihrer Kinder ernst nehmen, sie ermutigen, sich selbstständig mit ihren Aufgaben zu beschäftigen, werden sie als Erwachsene eher immaterielle, soziale Lebensziele verfolgen.

10. *Über sich selbst im Bild sein: Wissen, wer man ist und was man will*

Jugendliche verändern sich, erarbeiten Werte, Einstellungen, Kompetenzen und entwickeln ein differenziertes Selbstbild. Dieses Selbstbild ist einerseits ein Ergebnis aus der Bewältigung anderer Entwicklungsaufgaben, andererseits auch eine

Voraussetzung dafür. Diese Entwicklungsaufgabe ist also den anderen Entwicklungsaufgaben übergeordnet und schließt diese ein. Jugendliche entwickeln ein persönliches Anforderungsprofil, was sie erreichen möchten, aber auch welche Stärken und Schwächen, Interessen und Ressourcen sie mitbringen. Ein wichtiges Merkmal dieser Entwicklungsaufgabe besteht darin, klare Überzeugungen und Sicherheit in der Einschätzung der eigenen Kompetenzen und Interessen angesichts von konkreten Herausforderungen zu entwickeln. Dazu gehören ein hoher Selbstwert und ein stabiles Selbstkonzept, um selbstbewusst die anstehenden Aufgaben angehen zu können. Die Erfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen und mit den wichtigen Bezugspersonen bilden dafür eine zentrale Grundlage.

Insgesamt ist festzuhalten: Entwicklungsaufgaben stellen zwar Anforderungen an jedes einzelne Individuum, doch ihre Bewältigung kann durch pädagogisch reflektierte und intendierte Interventionen unterstützt werden. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist ein ökologisches Konzept, weil ihr Ursprung sozialer (oder biologischer) Art ist und ihre Bewältigung auf sozialen Ressourcen in Schule, Familie und Gleichaltrigengruppe basiert. Im Unterschied zu Sozialisationsprozessen stellen Entwicklungsaufgaben Leistungsanforderungen an das Individuum, die die Möglichkeit des Scheiterns enthalten. Kinder und Jugendliche müssen sich anstrengen, die anstehenden Entwicklungsaufgaben zu lösen. Sie sind einerseits „Opfer“ gesellschaftlicher Erwartungen und Forderungen, andererseits Gestalter von Bewältigungs- und Entwicklungsprozessen. Das Individuum spielt nach dieser Konzeption eine größere Rolle in der Gestaltung seines Entwicklungsprozesses als in vielen soziologischen Sozialisations-theorien, in denen die gesellschaftlichen Erwartungen an das Individuum und der Gruppenprozess im Zentrum stehen.

2.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden die vier Grundbegriffe Entwicklung, Sozialisation, Bildung und Erziehung eingeführt und voneinander abgegrenzt. Diese Begriffe verkörpern vier wissenschaftliche Perspektiven, wie das Heranwachsen der Kinder beschrieben und erklärt wird. Insofern geht es um mehr als nur um Definitionen, sondern auch um Erklärungsansätze von Veränderungsprozessen in der Zeit.

Danach habe ich drei theoretische Positionen eingeführt, um Entwicklung zu erklären. Diese entwicklungspsychologischen Zugänge werden mit Sozialisations-theorien kontrastiert und zwar am Beispiel dreier Sozialisationskontexte: Schule, Familie und Gleichaltrigengruppe. Die Schule erhält den größten Raum, weil sie die komplexeste Institution ist. Der Schulauftrag ist über die Qualifikations- und Selektionsfunktion begründet. In der Schule werden komplexe Lern- und Entwicklungsprozesse ausgelöst, die eine hohe Professionalität und einen entsprechenden Lernkontext erfordern. Daneben sollen Kinder in differenzierte Bildungskanäle eingeteilt und damit unterschiedlichen Segmenten des Arbeitsmarktes zugeführt werden. Obwohl die Selektion Unterschiede voraussetzt und Unterschiede schafft, soll sie Chancengerechtigkeit sichern. Von der staatlichen Schule kann am ehesten Chancengerechtigkeit erhofft werden. Während Bildungs- und Erziehungspro-

zesse reflektiert, geplant und zielgerichtet gesteuert werden, vollziehen sich Sozialisationsprozesse latent, indem Kinder und Jugendliche die impliziten und expliziten Normen der Schule übernehmen und eine Strategie im Umgang mit den Regelungen und sozialen Erwartungen finden (heimlicher Lehrplan).

Neben der Schule trägt die Familie sehr wesentlich zur Entwicklung der Kinder und Jugendlichen bei. Die Familie hat viele verschiedene Formen angenommen und in der Familie werden sehr unterschiedliche Werte vertreten. Ein Kennzeichen von Familie liegt darin, dass sichere Bindungen zwischen Personen verschiedener Generationen aufgebaut werden. Solche Bindungen bilden eine wichtige Grundlage für den Einfluss der Eltern auf ihre Kinder, aber auch für eine positive kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder. Daneben ist ein autoritativer Erziehungsstil günstig. Studien zeigen, dass auch Lehrpersonen effektiv unterrichten, wenn sie ihren Schülerinnen und Schülern autoritativ begegnen.

Neben Schule und Familie bilden die Gleichaltrigen einen wichtigen Sozialisationskontext. Die Gleichaltrigen beeinflussen die Entwicklung von moralischen Werten, aber auch die sozialen Kompetenzen wie Empathie, Konfliktlösefähigkeit, Durchsetzungsvermögen u. a. Sie spielen mit zunehmendem Alter der Jugendlichen im subjektiven Erleben eine immer größere Rolle. Allerdings können Gleichaltrige die Entwicklung auch ungünstig beeinflussen, wenn Jugendliche in deviante Subgruppen driften, die selbst- und fremdgefährdendes Verhalten fördern.

Eine andere Perspektive auf die Entwicklung von Kindern wird mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben eingenommen. Entwicklungsaufgaben resultieren aus gesellschaftlichen Erwartungen oder aus biologischen Prozessen und sind bei einer erfolgreichen Bewältigung von einer Zunahme von Kompetenzen und Wohlbefinden sowie gesellschaftlicher Anerkennung begleitet. Jedes Lebensalter ist von bestimmten Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet, wodurch die zentralen Entwicklungsthemen von Kindern und Jugendlichen umschrieben werden. Überdies können nonnormative individuelle Entwicklungsanlässe auftreten oder von den Kindern selber ausgelöst werden. Auch diese belasten die Kinder, sind aber während des Bewältigungsprozesses von produktiven Entwicklungsprozessen begleitet.

Entwicklungsaufgaben fordern von Kindern und Jugendlichen erhebliche Anstrengungen, die sie dank geeigneter sozialer Ressourcen erbringen können. Daraus lassen sich zahlreiche pädagogische Interventionen ableiten, wie Lehrpersonen, Eltern und andere Erziehungsberechtigte den Entwicklungsprozess von Kindern nachhaltig beeinflussen und unterstützen können.

2.7 Anregungen zur Reflexion

1. Manche Lehrpersonen beklagen sich darüber, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht undiszipliniert verhalten und elementare Anstandsregeln missachten. Sie gehen davon aus, dass sie primär für die Bildung der Heranwachsenden zuständig sind und setzen die Bereitschaft zur Kooperation mit den Lernenden voraus. Diese Position wird von Auszubildenden im Berufsbildungswesen

gestützt, für die Teamfähigkeit und sog. Arbeitstugenden (Pünktlichkeit, Höflichkeit, angenehme Umgangsformen usw.) von Berufslernenden ein wichtiges Einstellungskriterium sind. Allerdings stellt die Forschung mit hoher Konsistenz fest, dass der Beitrag der Eltern zum Schulerfolg und zur Entwicklung der Kinder sehr groß ist. Vermutlich ist dieser Einfluss weniger in der direkten Instruktion der Kinder durch ihre Eltern begründet, als in den Bildungseinstellungen, welche die Eltern ihren Kindern vermitteln, in der kognitiven Stimulation und im Elternvorbild. Elternmerkmale erklären die Unterschiede der Schülerleistungen von Kindern sogar stärker (i. S. von Varianzaufklärung) als Lehrpersonen, d. h. Eltern beeinflussen die Schülerleistungen in hohem Ausmaß. Daraus ergibt sich die normative Frage, wie der Erziehungs- und Bildungsauftrag von Eltern im Verhältnis zu dem der Lehrpersonen definiert werden soll. Schule und Familie machen nur Sinn, wenn sie voneinander abgrenzbare Funktionen und Aufträge haben, wenn Eltern und Lehrpersonen unterschiedliche Aufgaben haben. Überdies dürfte die Aufgabentrennung von Eltern und Lehrpersonen ihre Arbeit erleichtern und Konflikte vorbeugen. Es gilt Funktionen zu diskutieren und zu definieren, die Schule und Familie in den Dienste der Gesellschaft stellen und gleichzeitig erfüllbar sind. Gleichzeitig sind die Situationen zu definieren, wann eine Koordination von Erziehungsbemühungen zwischen Eltern und Lehrpersonen einen Mehrwert bringt.

2. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht davon aus, dass Menschen Irritationen, soziale Erwartungen und soziale oder biologische Anregungen für ihre Entwicklung brauchen. Wenn dieses Entwicklungsmodell stimmt, müssten wir regelmäßig Kinder mit neuen Situationen und Anforderungen konfrontieren, welche zwar mehr oder weniger belastend sind, aber bei geeigneten Bewältigungsstrategien und Ressourcen nachhaltige Veränderungen auslösen. Diesem Entwicklungsmodell steht die Idee gegenüber, dass Menschen aus Freude und Interesse an einer Sache, d. h. intrinsisch motiviert lernen und sich nachhaltig verändern. Diese alternative Entwicklungsvorstellung postuliert, dass Entwicklung nur gelingt, wenn sie von den Kindern auch gewollt ist. Nur wenn Kinder lernen wollen, was sie lernen müssen, kommt es zu nachhaltigen Entwicklungsprozessen. Widersprechen sich diese beiden Entwicklungsideen oder lassen sie sich miteinander verbinden? Denn die pädagogischen Strategien unterscheiden sich grundlegend, je nachdem welche Entwicklungsidee wir ihnen zu Grunde legen.

3. Lehrpersonen reflektieren und planen Bildungsprozesse in der Schule, so dass sich die Kinder möglichst in die gewünschte Richtung entwickeln. Dabei dient die Reflexion insbesondere der Sicherung, dass die angestrebten Ziele auch die wünschbaren Ziele sind. Allerdings scheinen Reflexion und Planung der Lehrerhandlungen nur teilweise ihre Wirkungen auf die Kinder zu verstärken. Denn die ungeplanten Sozialisationsprozesse in Schule und Unterricht, die in der Gleichaltrigenengruppe, aber auch zwischen Lehrpersonen und Lernenden ablaufen, beeinflussen die Kompetenzen von Kindern nachhaltig. Solche *latenten Lernprozesse* beeinflussen die Entwicklung von Kindern sehr wirksam. Weil sie per definitionem nicht reflektiert sind, unterliegen sie keiner Kontrolle durch die Lehrpersonen und dürften erwünschte, aber auch unerwünschte Nebenwirkungen haben. Beispielsweise

erwerben manche Kinder mit Gleichaltrigen eine sozial unerwünschte Sprache (zum Beispiel sexualisierte Sprache, usw.), sie können eine erhöhte Gewaltbereitschaft entwickeln, sie können Suchtmittel kennen lernen und davon abhängig werden, sie können Schülertaktiken entwickeln, wie sie Schulregeln umgehen oder brechen können, ohne Sanktionen zu erfahren usw. Gerade in großen Schulen mit einer Schülerschaft aus gesellschaftlich negativ bewerteten Milieus lernen Kinder immer wieder Kompetenzen, die sozial unerwünscht sind. Diskutieren Sie das Verhältnis der erwünschten und unerwünschten Wirkungen der Schule in verschiedenen Wohnregionen und nach verschiedenen Schultypen. Beschreiben Sie mögliche Wirkungen und Nebenwirkungen, wie Sie das von Beipackzetteln eines Medikaments her kennen.

2.8 Literatur

- Ainsworth, M.D.S. (1982). Attachment: Retrospect and Prospect. In C.M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behavior* (pp. 3–30). London: Tavistock.
- Baltes, P.B. (1990). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. *Psychologische Rundschau*, 41, 1–24.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and 392–432. New York: Mac Millan.
- Dreher, E., & Dreher, M. (1991). Entwicklungsrelevante Ereignisse aus der Sicht von Jugendlichen. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 50, 24–33.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90–101.
- Erikson, E.H. (1959). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Vaih-Szudziara, R. (1976). *Sozialisierungseffekte der Schule. Soziologie der Schule II*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl. ed.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien*. Bern: Huber. (S. 285–300).
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.
- Havighurst, R.J. (1948). *Developmental task and education*. New York: McKay.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental task and education*. New York: McKay.
- Hörner, W. (2008). *Bildung, Erziehung, Sozialisation: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Hurrelmann, K. (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie: über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit (6., überarb. und erg. Aufl. ed.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Eds.). (2007). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Jackson, P.W. (1975). Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrformen im Klassenzimmer. In J. Zinnecker (Ed.), *Der heimliche Lehrplan* (pp. 19–34). Weinheim: Beltz.
- Meyer, M.A. & Jessen, S. (2000). Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 711–730.
- Mollenhauer, K. (1974). *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa.
- Mühler, K. (2008). *Sozialisation: eine soziologische Einführung*. Paderborn: Fink.
- Neuenschwander, M.P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M.P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M.P. (2006). Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(3), 243–258.
- Neuenschwander, M.P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Nohl, H. (1970). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a. Main: Verlag G. Schulte-Bulmke.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant* (dt. *Das moralische Urteil beim Kinde*. Stuttgart: Klett, Trans.). Paris: Alcan.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence* (dt. *Psychologie der Intelligenz*. Stuttgart: Klett, Trans. 8 ed.). Paris: Colin.
- Rousseau, J.-J. (1985). *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Schleiermacher, F.E.D. (1959). *Ausgewählte Pädagogische Schriften*. Paderborn: Schöningh.
- Rowe, D.C. (1997). *Genetik und Sozialisation. Die Grenzen der Erziehung*. Weinheim: Beltz.

Weiterlesen

- Hurrelmann, K., Grundmann, M., & Walper, S. (Eds.). (2008). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
Das Lehrbuch gibt einen Überblick über wichtige Felder der modernen Sozialisationsforschung. Es eignet sich sowohl als Nachschlagewerk zu ausgewählten Themen wie auch zum Erarbeiten aktueller Forschungsthemen.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien*. Bern: Huber.
Dieses Lehrbuch präsentiert die wichtigsten aktuellen Theorien der menschlichen Entwicklung und liefert einen Ein- und Überblick über entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse.
- Neuenschwander, M.P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
Das Buch präsentiert eine Analyse zum Verhältnis von Schule und Familie in der Schweiz und wie sie die Leistungen von Kindern in der Schule beeinflussen. Auf dieser Grundlage werden Konzepte und empirische Daten zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen gut lesbar präsentiert.
- Brandtstädter, J., & Lerner, R.M. (Eds.). (1999). *Action and self-development: Theory and Research through the life span*. Thousand: Oaks.
Das Buch illustriert anhand verschiedener Beiträge die These, dass Kinder und Jugendliche nicht nur Objekte von Sozialisations- und Erziehungsinstanzen sind, sondern dass sie wesentlich ihre eigene Entwicklung planen und gestalten.
- Harris, J.R. (2000). *Ist Erziehung sinnlos?* Reinbek: Rowohlt.
Das Buch enthält einerseits eine interessante Kritik an der Wirksamkeit der Erziehung aufgrund verhaltensgenetischer Befunde und formuliert als Alternative eine Theorie der Sozialisation in Gleichaltrigengruppen.

Weitersurfen

- <http://www.familienhandbuch.de>
Das online Handbuch enthält wissenschaftsbasierte praktische Erziehungstipps für Eltern von Kindern im Vorschulalter.