

3.4 Wissenschaftsverständnis

Wissenschaftsverständnis (*Nature of Science*) geht über das Verständnis der Logik der Hypothesenprüfung hinaus und umfasst erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Aspekte. Zentral für ein adäquates Wissenschaftsverständnis ist Einsicht in die Rolle von Theorien im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess. Studien zum Wissenschaftsverständnis von Grund- und Sekundarschülern zeigten eine weitgehende Vernachlässigung von Theorien: Wissenschaft wird als konkrete Aktivität oder als Suche nach korrekten Fakten verstanden, nicht als Prozess der Suche nach Erklärungen und der Prüfung und Revision von Theorien und Hypothesen. Jedoch ist es möglich, durch wissenschaftstheoretisch orientierten Unterricht bereits in der Grundschule Ansätze eines konstruktivistischen Verständnisses von Wissenschaft zu vermitteln (Sodian, Thoenner, Kircher, Grygier & Günther 2002).

3.5 Ein kohärentes Modell

Bis vor kurzem wurden die verschiedenen oben angesprochenen Komponenten des formal wissenschaftlichen Denkens meist isoliert und nur mit einem kleinen Aufgabenstamm getestet. Im Projekt *Science P* wurde ein mehrere Komponenten umfassendes, theoriegeleitetes Entwicklungsmodell des wissenschaftlichen Denkens im Grundschulalter entwickelt und in einem Kompetenzstrukturmodell, das naive Vorstellungen, Zwischenvorstellungen und wissenschaftliche Vorstellungen umfasst, getestet (z.B. Koerber et al. 2014). Befunde aus groß angelegten Quer- und Längsschnittstudien zeigten die Gültigkeit dieses Modells und deckten auf, dass – entgegen früherer Annahmen – bereits in der zweiten Klasse wissenschaftliches Denken umfassend und reliabel erfasst werden kann und es sich in einer Dimension, separat von Intelligenz, Problemlösen und anderen kognitiven Fähigkeiten abbilden lässt. Es konnte deutlich gezeigt werden, dass schon die Grundschulzeit eine wichtige Phase in der Entwicklung des formalen wissenschaftlichen Denkens der Kinder in Richtung auf ein adäquateres Verständnis darstellt, in der gleichzeitig naive Vorstellungen abnehmen. Interessanterweise zeigen sich diese Zuwächse, obwohl in den deutschen Grundschulcurricula formal wissenschaftliches Denken nicht explizit und systematisch auf dem Stundenplan steht.

4 Zusammenfassung

Naturwissenschaftliches Denken umfasst die begriffliche Erschließung von naturwissenschaftlichen Domänen sowie den Erwerb von domänenübergreifenden Strategien der Hypothesenprüfung und Evidenzevaluation sowie ein metabegriffliches Verständnis des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses. Die neuere Entwicklungspsychologie hat frühe Kompetenzen schon im Vor- und Grundschulalter in domänenspezifischen und -übergreifenden Aspekten des wissenschaftlichen Denkens demonstriert. Veränderungen im Entwicklungsverlauf betreffen die Restrukturierung intuitiver Theorien, die spontane Produktion von Strategien und den Erwerb von metabegrifflichem Verständnis der Wissenskonstruktion. Diese oben beschriebenen aktuellen Ergebnisse zeigen eindringlich die Bedeutung der Grundschulzeit für die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Verständnisses auf und verweisen auf den Einfluss von schulischen und außerschulischen, alltäglichen Lerngelegenheiten, die wissenschaftliches Denken unterstützen können.

Literatur

Bullock, M. & Sodian, B. (2003): Die Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens. In: W. Schneider & M. Knopf (Hrsg.): *Entwicklung, Lehren, Lernen*. Göttingen, 75-92. – Carey, S. (1991): Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change? In: S. Carey & R. Gelman (Eds.): *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition*. Hillsdale, NJ, 257-291. – diSessa, A.A. (2008): A »theory bite« on the meaning of scientific inquiry: A

companion to Kuhn and Pease. *Cognition and Instruction*, 26, H. 4, 560-566. – Gopnik, A. & Wellman, H. M. (2012): Reconstructing constructivism: Causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory theory. In: *Psychological Bulletin*, 138, 1085-1108. – Koerber, S., Mayer, D., Osterhaus, C., Schwaninger, K., & Sodian, B. (in press, 2014). The development of early scientific reasoning. *Child Development*. – Koerber, S., Sodian, B., Thoenner, C. & Nett, U. (2005): Scientific reasoning in young children: Preschoolers' ability to evaluate covariation evidence. In: *Swiss Journal of Psychology*, 64, H. 3, 141-152. – Leuchter, M., Saalbach, H. & Hardy, I. (2014): Designing Science Learning in the First Years of Schooling. *An intervention study with sequenced learning material on the topic of floating and sinking*. In: *International Journal of Science Education (ahead-of-print)*, 1-21. – Leuchter, M. & Sodian, B. (2013): Inwiefern sind Kompetenzmodelle dazu geeignet, kognitive Prozesse von Lernenden zu beschreiben? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, H. 1, 27-33. – Möller, K. (2010): Lernen von Naturwissenschaft heisst: Konzepte verändern. In: Labudde, P. (Hrsg.): *Fachdidaktik Naturwissenschaft: 1.-9. Schuljahr*, 57-72. Bern. – Möller, K., Kleckmann, T. & Sodian, B. (2011). *Naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich*. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 3., vollst. überarb. Aufl., 509-517. Bad Heilbrunn. – Schneider, M. & Hardy, I. (2013): Profiles of inconsistent knowledge in children's pathways of conceptual change. In: *Developmental Psychology*, 49, 1639-1649. – Sodian, B., Thoenner, C., Kircher, E., Grygier, P. & Günther, J. (2002): Vermittlung von Wissenschaftsverständnis in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 192-206. – Sodian, B., Zaitchik, D. & Carey, S. (1991): Young children's differentiation of hypothetical beliefs from evidence. *Child Development*, 6, 753-766. – Spelke, E. (1994): Initial knowledge. Six suggestions. In: *Cognition*, 50, 431-445. – Vosniadou, S., Vamvakoussi, X. & Skopeliti, I. (2008): The framework theory approach to the problem of conceptual change. In: *International handbook of research on conceptual change*, 3-34.

57| Soziale Entwicklung
Hanns Petillon

Zu den zentralen Aufgaben des Sachunterrichts gehört die Förderung der *sozialen Entwicklung* von Grundschulkindern. Dabei ist der Gegenstand der pädagogischen Bemühungen auf den altersgerechten Erwerb *sozialer Kompetenz* gerichtet. Aus Sicht des Kindes erfolgt dabei *soziales Lernen*.

1 Soziale Kompetenz

Einen breiten Überblick über die verschiedenen Definitionen des Begriffes geben Brohm (2009), Hacker (2007), Roth (2006) und Döpfner (1989). In einer sehr allgemeinen und ursprünglichen Bedeutung versteht man unter sozial kompetentem Verhalten die Fähigkeit, sich wirkungsvoll mit seiner sozialen Umwelt auseinanderzusetzen. Döpfner (1989) bezeichnet soziale Kompetenz sehr umfassend »als die Verfügbarkeit und angemessene Anwendung von aktionalen (d.h. verbalen und nonverbalen), kognitiven und emotionalen Verhaltensweisen zur effektiven Gestaltung einer spezifischen sozialen Interaktion in einem spezifischen sozialen Kontext, sodass dieses Verhalten kurz- und langfristig ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für eine Person hat und von der Umwelt als positiv, zumindest aber als akzeptabel bewertet wird«.

In die Definition zu *prosozialem* Handeln fließen normative, sozial-kulturelle und pädagogische Aspekte ein (Hacker 2007). Dabei bezieht sich prosoziales Handeln auf Verhaltensweisen, die freiwillig und intentional zugunsten anderer ausgeführt werden, unabhängig von der Art der dahinter liegenden Motive (Warneken 2013).

Aus vorliegenden Begriffsbestimmungen, diagnostischen Verfahren und empirischen Forschungsprojekten lassen sich fünf zentrale Dimensionen finden, die das breite Spektrum des Konstrukts »soziale Kompetenz« repräsentieren (vgl. auch Grob & Maag Merki 2001; de Boer 2008; Kanning 2002):

- Kommunikationsfähigkeit: verbale und nonverbale Fähigkeiten.
- Kontaktfähigkeit: Fähigkeit zur Kontaktaufnahme- und -gestaltung.
- Perspektivenübernahme: Fähigkeit, die Perspektive anderer einzunehmen und sich in andere einzufühlen.
- Kooperationsfähigkeit: Fähigkeit, Gruppensituationen und die dort gestellten Aufgaben zu bewältigen.
- Konfliktfähigkeit: Fähigkeit zur Gestaltung konstruktiver Konfliktlösungen.

Der *soziale Erfolg* (Akzeptanz und Einfluss in der Gruppe der Peers) resultiert aus den genannten sozialen Kompetenzen (vgl. Seifermann & Buhl 2012; Walker 2004) und wird dementsprechend als zentraler Indikator für soziale Kompetenz und als Hinweis auf adaptive Fähigkeiten betrachtet. Die soziale Position des Kindes in der Gruppe der Peers wird als Merkmal (und als Korrelat) sozialer Kompetenz gesehen und in zahlreichen Studien empirisch bestätigt (Schmidt-Denter 2005; Krüger & Grunert 2008; Oswald & Krappmann 2006).

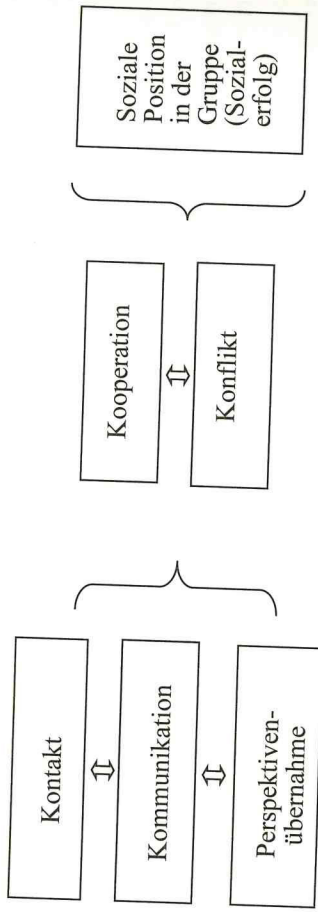


Abb. 1: Kategorien für den Bereich »soziale Kompetenz«

2 Soziale Entwicklung

Generell ist Entwicklung ein gezielter Prozess, bei dem durch Differenzierung, Spezialisierung und Integration Strukturen aufgebaut werden, die eine möglichst adäquate Anpassung an Umweltgegebenheiten gewährleisten (Bischof-Köhler 2011, 24). Dabei erfolgen Veränderungen, »die in einem Zusammenhang stehen, geordnet sind, aufeinander bezogen, nicht zufällig erklärbar und von nachhaltiger Wirkung sind« (ebd., 21). Entwicklung ist *Wachstum* im Sinne einer optimalen »Anpassung an Umweltgegebenheiten« (ebd., 23). *Entwicklungsrichtungen* beschreiben dieses Wachstum und nennen »Richtungen, auf die Entwicklung im einflussreichen Fall

zustrebt« (Flammer 2009, 23). Entwicklungsrichtungen formulieren den individuellen *Zugewinn* und enthalten damit gleichzeitig auch Hinweise auf *Förderziele*, indem sie anzustrebende Qualitäten benennen.

Ein Beispiel für generelle Entwicklungsrichtungen findet sich bei Textor (2000, 224):

»Die kindliche Entwicklung verläuft in eine voraussagbare Richtung, und zwar vom Einfachen zum Komplexen, vom Bekannten zum Unbekannten, von sich selbst zu den Anderen, vom Ganzen zu den Teilen, vom Konkreten zum Abstrakten, vom taktilen zum symbolischen Erfassen, vom Suchenden zum Zielgerichteten, vom Ungenauen zum Genauen, vom Impulsiven zur Selbstkontrolle«.

Folgende *allgemeinen* Entwicklungsrichtungen lassen sich aus vorliegenden entwicklungstheoretischen Überlegungen herausfiltern:

- Umgang mit zunehmender Komplexität und Differenziertheit
- Erweiterung eines bereichsspezifischen Vokabulars
- Vergrößerung des Repertoires an Routinen und Strategien
- zunehmende Eigenständigkeit und Kreativität
- Erweiterung des Repertoires an wertorientierten Handlungen

Besonders für den Entwicklungsbereich »soziale Kompetenz« fehlt es in vielen Fällen an konkreten Hinweisen zu Entwicklungsverläufen. Dementsprechend werden im Sinne eines heuristischen Vorgehens allgemeine Entwicklungsrichtungen mit den o.g. Dimensionen sozialer Kompetenz verknüpft und als Aufgaben bzw. Themen für soziales Lernen in der Grundschule konkretisiert.

Soziale Kompetenz					
	Kommunikation	Kontakt	Perspektiven- übernahme	Kooperation	Konflikt
Umgang mit zunehmender Komplexität und Differenziertheit	differenzierte De- und Encodierung	Beziehung zu Gruppen; differenzierte Kontakte	Koordination von Perspektiven	Beteiligung an anspruchsvollen Aufgaben	anspruchsvolle Kompromisse finden
Erweiterung eines bereichsspezifischen Vokabulars	Metakommunikation	Gespräche initiieren, leiten, aufrechterhalten	Perspektive anderer verbalisieren	Ziele und Lösungen verbalisieren	Standpunkte überzeugend verteidigen
Vergrößerung des Repertoires an Routinen und Strategien	Einsatz von verbalen Strategien und Taktiken	Taktiken anwenden, erwünschte Beziehungen initiieren	strategischer Umgang mit den Perspektiven anderer	Ergebnisse festhalten; eigene Ziele durchsetzen	Eskalation vermeiden; fair streiten,
zunehmende Eigenständigkeit und Kreativität	eigenen Standpunkte vertreten; originelle Gesprächsbeiträge	Unabhängigkeit; originelle Beziehungsgestaltung	Erkennen der eigenen Perspektive; »Rollenspiel«	Gruppenleitung; originelle Beiträge	Selbstbehauptung; originelle Lösungen
Erweiterung des Repertoires an wertorientierten Handlungen	aktives Zuhören; adressatengerechte Sprache	partnerbezogene Beziehungsgestaltung; Rücksicht	helfen, trösten, toleranter Umgang mit »Andersartigkeit«	gemeinsame Ziele mittragen; Regeln einhalten	beziehungsschönende Lösungen anbieten; sich versöhnen

Abb. 2: Entwicklung sozialer Kompetenzen im Grundschulalter (ein heuristisches Modell)

2.1 Beschreibung einzelner Entwicklungsbereiche

2.1.1 Kontakt

Für diesen Entwicklungsbereich sind drei Aspekte bedeutsam:

Kontaktaufnahme: Fähigkeit (Strategien), sich für spezifische Interaktionen gewünschte und geeignete Partner auszuwählen und diese auch für eine Beziehung zu gewinnen, um Freundschaft zu schließen, Arbeits- und Spielpartner zu finden, Beistand in Konflikten zu erhalten. In unterschiedlichen sozialen Situationen erwirbt das Kind Techniken der erfolgreichen Kontaktaufnahme (Petillon 2010).

Kontaktbereitschaft: Fähigkeit und Bereitschaft, Kontaktangebote anderer Kinder anzunehmen und Kontaktangebote zu machen. Dieser Bereich ist eng verknüpft mit dem Ausmaß an Zurückhaltung und Scheu, die unter dem Begriff Schüchternheit beschrieben werden.

Interaktionsqualität: Fähigkeit, Interaktionen partnereerecht, zielbezogen und sensibel zu gestalten. Elementar ist dabei neben anderen die Fähigkeit zur Bildung *positiver Beziehungen* zu Gleichaltrigen. In ihrer Metaanalyse finden Caldarella und Merrell (1997) Hinweise auf entsprechende Basisfertigkeiten sozialer Kompetenz, die für die erfolgreiche Gestaltung sozialer Kontakte für Kinder und Jugendliche von großer Bedeutung sind. Elementar ist dabei neben anderen die Fähigkeit zur Bildung *positiver Beziehungen* zu Gleichaltrigen.

Kontakt: Entwicklungsrichtungen im Verlauf der Grundschulzeit

- Das Kind erweitert die Anzahl von sozialen Kontakten zu anderen, die Kontaktbereitschaft nimmt zu;
- die Wahl von Spiel- und Arbeitspartnern wird gezielter;
- gemeinsame Aktivitäten besitzen im Hinblick auf Prozesse der Koordination höhere Qualität;
- das Repertoire an interpersonalen Verhandlungsstrategien erweitert sich.

2.1.2 Kommunikation

Kommunikative Kompetenz ist das zentrale »Werkzeug« für andere soziale Kompetenzen, insbesondere bei der Aushandlung von Konflikten und der Gestaltung von kooperativen Situationen. Darüber hinaus hat sie eine Schlüsselfunktion für personale und emotionale Kompetenzen. Kommunikation ist ein Vorgang, bei dem zwischen Individuen Informationen ausgetauscht werden. Alles mündliche Sprechen ist dabei bestimmt von der Beziehung zwischen den Sprechenden: Über zahlreiche verbale und nonverbale Zeichen wird im Gespräch mit dessen Inhalt immer auch über die wechselseitige Beziehung verhandelt.

Besondere Bedeutung kommt dem *Enkodieren* (Verschlüsseln als Tätigkeit des Sprechers beim Sprechvorgang) und dem *Dekodieren* (Entschlüsseln als Tätigkeit des Hörers) zu. Die kommunikative Kompetenz ist die Grundlage dafür, erfolgreich die eigenen Bedürfnisse, die des anderen und die Sachthemen wahrzunehmen. Darüber hinaus befähigt sie den Einzelnen, diese Wahrnehmungen auszutauschen und bei Dissonanzen die eigenen Interessen zu artikulieren und zu vertreten, um gemeinsam Lösungswege auszuhandeln und zu verwirklichen.

Kommunikation: Entwicklungsrichtungen im Verlauf der Grundschulzeit

- Das Vokabular des Kindes für soziale Inhalte erweitert sich;
- die Qualität der eigenen Mitteilung im Hinblick auf persönliche Interessen und Standpunkte nimmt zu;
- die Dekodierung von Botschaften (Absichten) anderer nimmt an Genauigkeit und Differenziertheit zu;
- die Fähigkeit zu aktivem Zuhören und zur Metakommunikation erweitert sich.

2.1.3 Kooperation

Kooperation betrifft die »Koordination von Tätigkeiten zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels oder zur Bewältigung einer Aufgabe« (Schmidt-Denter 2005, 85). Fachliches und soziales Lernen nehmen in der Gruppenarbeit einen gleichwertigen Rang ein und werden zur multikriterialen Zielerreichung genutzt (Martsinke & Kopp 2011, 380). Dabei bilden die bisher genannten Kompetenzen die Grundlage im Hinblick auf die Hauptakteure der Kooperation: die Bewältigung der Gruppensituation und der gestellten Aufgabe. Diese Fähigkeit, gemeinsam an Problemen oder Aufgaben zu arbeiten, die alleine nicht zu bewältigen wären, lassen sich in zwei Teilkompetenzen aufschlüsseln (vgl. Jurkowski 2010): *Aufgabenbezogenes Interaktionsverhalten* (z.B. kritisieren, verbinden und weiterentwickeln von Beiträgen) und *Kompetenzen zur Bewältigung der Gruppensituation* (z.B. Umgang mit Konflikten und Kritik, Kompromisse finden).

Kooperation: Entwicklungsrichtungen im Verlauf der Grundschulzeit

- Das Kind bringt sich zunehmend aktiver in den sozialen Gruppenprozess ein;
- es kennt und beachtet dabei zunehmend differenziertere soziale Spielregeln;
- die Bereitschaft, sich zugunsten von Gruppenzielen unterzuordnen, nimmt zu, und Vorteile gemeinsamen Handelns werden zunehmend erkannt;
- der Anspruch an die Qualität der zu bewältigenden Kooperationsaufgaben nimmt zu.

2.1.4 Konflikt

Konflikt kann als Aufeinandertreffen von schwer miteinander zu vereinbarenden Vorstellungen, Wünschen und Verhaltensweisen beschrieben werden. Dem Phänomen »Konflikt« – als zentrales soziales Übungsfeld – wird eine bedeutende Rolle in der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung zugeschrieben (Roth 2006; Petillon 2010). Dabei gehören der Erwerb und die Ausbildung adäquater Konfliktlösungsstrategien zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben in der frühen und mittleren Kindheit (Roth 2006; Shantz & Hartup 1995). Schmidt-Denter (1988) legt dar, wie sich bei Kindern übergreifende Konzepte für interaktionale Regelungen entwickeln, und stellt den Begriff *Reziprozität* in den Mittelpunkt der Betrachtung. Reziprozität meint dabei den Zustand oder das Ideal ausgewogener Beziehungen, die durch Prozesse des Aufeinanderabstimmens und das Prinzip des Austauschs gekennzeichnet sind und für die an einem Konflikt Beteiligten zu einer »Win-Win-Situation« führen.

Konflikt: Entwicklungsrichtungen im Verlauf der Grundschulzeit

- Das Kind erweitert die Fähigkeit und Bereitschaft zu einvernehmlichen Konfliktlösungen;
- es analysiert Inhalte des Konflikts zunehmend differenzierter;
- es arbeitet auf zunehmendem Niveau an Kompromissen;
- der Grad an Selbstständigkeit bei der Findung von Konfliktlösungen nimmt zu;
- es geht mit ablehnenden Haltungen Anderer zunehmend angemessen um.

2.1.5 Perspektivübernahme/Empathie

Perspektivübernahme und Empathie sind Schlüsselkompetenzen, die die Umsetzung sozialer Fertigkeiten moderieren (Hacker 2007) und zur Initiierung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen von großer Bedeutung sind. Fähigkeiten zu Empathie und Perspektivübernahme gehören zu den zentralen Entwicklungsaufgaben dieser Altersstufe (Elias et al. 1997). *Perspektivübernahme* als Grundlage für erfolgreiches Handeln in sozialen Beziehungen umfasst neben dem Wissen über den Standpunkt und die intrinsischen Eigenschaften (Denken, Fühlen, Wollen) einer anderen Person (vgl. Eisenberg, Spinrad & Sadovsky 2006) vor allem das Verständnis

3 Soziales Lernen im Sachunterricht

Soziales Lernen ist ein zentrales Element grundlegender Bildung im Primarbereich (Einsiedler 2005). Eine Synopse vorliegender Befunde macht deutlich, dass die Grundschulzeit als »sensible Phase« für die soziale Entwicklung – insbesondere des sozialen Verstehens und sozialer Sensibilität – betrachtet und dementsprechend erfolgreich gefördert werden kann (Petillon 2009). In Lehrplänen zum Sachunterricht werden soziale Beziehungen thematisiert, die sich in einer Synopse nach drei Perspektiven aufschlüsseln lassen (Petillon & Laux 2002):

- soziale Kompetenzen des *einzelnen Kindes* (vgl. die o.g. Dimensionen)
- *Interaktionen* (z.B. Konflikt, Freundschaft, Beziehung zwischen Mädchen und Jungen)
- *Gruppe* (z.B. Regeln, Kooperation, Mitbestimmung, Klassenrat, Gemeinschaft)

Offene Methoden im Sachunterricht sind auf soziale Kompetenzen der Kinder angewiesen und bieten eine Möglichkeit des sozialen Lernens und des metakognitiven Austauschs, bei der Weg und Methode zur Erlangung von Wissen in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken. Das Kind in seiner Bewährung in einzelnen sozialen Interaktionen und in der Auseinandersetzung mit der Gruppe wird zum Thema, wenn sich aus der »pädagogischen Logik« der Situation ein Klärungs- und Handlungsbedarf entwickelt. Der Lernweg zu der angestrebten Lösung, insbesondere im Hinblick auf Kommunikations- und Kooperationsprozesse, wird dabei zu einem zentralen Gegenstand gemeinsamer Bemühungen (z.B. in der Wochenplanarbeit, Stationenarbeit und bei Projekten).

In unterschiedlichen *Sozialformen* können soziale Verhaltensweisen erprobt werden (vgl. Petillon 2009), z.B. im Plenum, in Gruppen- bzw. Partnerarbeit. Spezifische Kommunikationssituationen bieten gute Möglichkeiten zur Gestaltung des sozialen Umgangs der Kinder, z.B. bei Kreisgesprächen, Blitzlicht, Partnerinterview, Rollenspielen, Theater, Interaktionsspielen, Tutoriensystemen, Klassenrat, außerschulischen Engagements.

In Unterrichtssituationen, die dem Erwerb *elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken* dienen, ergeben sich wichtige Anregungen, z.B. bei der Informationsweitergabe (berichten, referieren, präsentieren, visualisieren, dokumentieren, frei reden usw.), beim Diskutieren oder in der Übernahme von Gesprächsleitungen.

Literatur

Bischof-Köhler, D. (2011): Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Stuttgart. – Brohm, M. (2009): Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Intervention. Weinheim. – Caldarella, P. & Merrell, K.W. (1997): Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviours. *School Psychology Review*, 26, 264-278. – De Boer, H. (2008): Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess. In: Rolf, C., Harrig, M. & Palentin, C. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, 19-34. – Döpfner, M. (1989): Soziale Informationsverarbeitung: Ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Inkompetenzen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 1-8. – Eckerman, T., Mailk, H., Heinzl, F., Lipowsky, F. & Schoret, E. (2010): Sind leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler auch beliebter? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3, 34-46. – Einsiedler, W. (2011): Grundlegende Bildung. In: Einsiedler, W. u.a. (Hrsg.): *Handbuch der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn, 225-233. – Eisenberg, N., Spinrad, T.L. & Sadovsky, A. (2006): In: Killen, M. & Smetana, J. (Eds.): *Handbook of moral development*. Mahwah, 517-549. – Elias, M.J., Gara, M.A., Ubrico, M., Rothbaum, P., Clabby, J. & Schuyler, T. (1997): Impact of a prevention social problem solving intervention on children's coping with middle school stressors. In: *American Journal of Community Psychology*, 14, 259-275. – Flammer, A. (2009): *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern. – Grob, U. & Maag Merki, K. (2001): *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatoren-systems*. Zürich. – Hacker, S. (2007): *Implementation und Evaluation eines sozial-kognitiven Kompetenztrainings*

dauer, wie verschiedene Blickwinkel zueinander in Beziehung stehen und miteinander koordiniert werden können (Roth 2006; Silbereisen & Ahnert 2002). Als Pendant zu dem kognitiven Bereich der Perspektivenübernahme ist auf der sozial-emotionalen Ebene *Empathie* zu nennen. Diese bezieht sich auf das Erkennen und Unterscheiden von Gefühlen sowie auf das Sich-Einfühlen in Andere (Eisenberg et al. 2006) und betrifft darüber hinaus auch das Miterleben und Verstehen der Folgen des eigenen Handelns für Andere (Warneken 2013). Als empirisch gesichert gilt, dass das so definierte Mitgefühl in aller Regel zu prosozialen Reaktionen führt wie z.B. Trösten, Mitleid, Mitfreude, Rücksicht, Hilfe, Kooperation (Kienbaum 2008).

Perspektivenübernahme/Empathie: Entwicklungsrichtungen im Verlauf der Grundschulzeit

- Das Kind nimmt zunehmend die Subjektivität von Perspektiven wahr;
- die Fähigkeit, das eigene Handeln aus dem Blickwinkel des Anderen zu reflektieren, nimmt zu;
- Perspektiven werden angemessener koordiniert;
- es nimmt die Reaktion auf das eigene Handeln zunehmend präziser vorweg und geht mit Andersartigkeit angemessener um;
- das Erkennen und Unterscheiden von Gefühlen sowie das Sich-Einfühlen werden differenzierter und zeigen sich in unterstützenden Verhaltensweisen.

2.1.6 Position in der Gruppe (Akzeptanz durch Gleichaltrige)

Die *Position in der Gruppe* manifestiert sich konkret in Form des *Peer-Status* und beschreibt die Stellung des Einzelnen in der Klassengemeinschaft (vgl. Eckermann et al. 2010, 34). Diese Position äußert sich in unterschiedlichen Facetten:

- Beliebtheit (z.B. als Freund gewählt oder abgelehnt werden)
- Akzeptanz (z.B. als Persönlichkeit anerkannt oder verunsichert werden)
- Einfluss (z.B. bei Entscheidungen Mitsprache erhalten oder ausgeschlossen werden)
- Teilnahme (z.B. an Gruppenaktivitäten beteiligt oder von ihnen ausgeschlossen werden)

Die Akzeptanz durch Gleichaltrige ist u.a. das Ergebnis adaptiven Sozialverhaltens (Gresham 1986). Es kann davon ausgegangen werden, dass Kinder, die eine günstige Position in der Gruppe der Gleichaltrigen haben, mehr Gelegenheit für den Erwerb sozialer Kompetenzen erhalten. Gleichzeitig erfahren sie wegen ihres kompetenten Verhaltens mehr Akzeptanz durch andere Kinder (vgl. z.B. Ladd, Birch & Buhs 1999; Walker 2004). Die Möglichkeit, Zugang zu entsprechenden Interaktionen zu erhalten oder ausgeschlossen zu werden, ist daher für den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen besonders wichtig. »Kinder, die integriert und akzeptiert sind, fühlen sich eher unterstützt und sicher, was auch ein angemessenes Verhalten in der Klasse fördert« (Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell 2009, 17).

Für die Förderung der sozialen Entwicklung erscheint das frühzeitige Wissen von Lehrerinnen und Lehrern über den sozialen Status – insbesondere auch für Kinder in problematischen Positionen – wichtig. Dies gilt vor allem auch für den Schulanfang, an dem in der Gleichaltrigengruppe Beliebtheit, Einfluss und Teilhabe neu ausgehandelt werden (Petillon 2010).

Position in der Gruppe: Entwicklungsrichtungen im Verlauf der Grundschulzeit

- Das Kind ist bei anderen Kindern beliebt;
- sein Verhalten findet in der Gruppe Anerkennung;
- es findet Kontakt zu »Wunschpartnern« (Freunden);
- es wird an gemeinsamen Aktivitäten beteiligt;
- es wird in Gruppenentscheidungen einbezogen.