

Erika Butzmann
Sozial-kognitive Entwicklung und Erziehung

CIP-Medien

Erika Butzmann

Sozial-kognitive Entwicklung und Erziehung

**Impulse für Psychologie, Erziehungswissenschaft
und Sozialpädagogik**

Psychozial-Verlag

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.

Komplett überarbeitete Neuauflage von
»Sozial-Kognitive Entwicklungstheorien in der Praxis« (Beltz, 2000)

© 2020 Psychosozial-Verlag, Gießen

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form

(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren)

ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert

oder unter Verwendung elektronischer Systeme

verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: © Andrey Kuzmin/adobe.stock.com

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

ISBN 978-3-8379-2982-9 (Print)

ISBN 978-3-8379-7701-1 (E-Book-PDF)

Inhalt

| | | |
|----------|--|----|
| 1 | Einleitung | 9 |
| 2 | Sozial-kognitive Entwicklungstheorien als Bezugsrahmen zur Förderung von Erziehungskompetenz | 15 |
| 2.1 | Die kognitive und soziale Entwicklungs- und Erkenntnistheorie von Piaget | 17 |
| | Die Entwicklungsstufen nach Piaget | 21 |
| | Der sensomotorische Entwicklungsprozess des Kindes | 22 |
| | Die Entwicklung der Personen- und Gegenstandsschemata | 25 |
| | Die Konstituierung des kindlichen Subjekts | 26 |
| | Die unbewusste radikale Ichbezogenheit des Kindes | 30 |
| | Der Beginn der Sozialisierung des Denkens und Handelns | 32 |
| 2.2 | Die auf Piagets Erkenntnistheorie aufbauenden Ansätze zur Entwicklung der sozialen Kognition | 40 |
| | Die Entwicklungsstufen des Selbst in den ersten sechs Lebensjahren | 42 |
| | Die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektive-Übernahme | 46 |
| | Die Entwicklung des moralischen Denkens und Urteilens | 52 |
| | Diskussion der strittigen Forschungsergebnisse zum präkonventionellen Niveau der moralischen Entwicklung | 55 |
| 2.3 | Einbeziehung von Ergebnissen der Temperamentforschung zur Klärung unterschiedlicher sozial-kognitiver Entwicklungsverläufe | 65 |
| | Stellenwert der Temperamentforschung innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung | 65 |

| | |
|--|-----|
| Definition des Temperamentbegriffs | 66 |
| Aggression und Angst als für soziales Handeln relevante bipolare Temperamentdimension | 70 |
| Der Zusammenhang von Empathiefähigkeit und der Temperamentkomponente >Angstbereitschaft/Sensibilität< | 77 |
| Die Bedeutung der bipolaren Temperamentdimension <i>Aggressionsbereitschaft</i> < > <i>Angstbereitschaft/Sensibilität</i> für die Interpretation der Forschungsergebnisse zum prä-konventionellen Niveau der moralischen Entwicklung | 86 |
| Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für pädagogische Theoriebildung und Praxis | 97 |
| 3 Sozial-kognitive Entwicklungstheorien in der Praxis | 101 |
| 3.1 Darstellung der häufigsten Erziehungsprobleme von Eltern kleiner Kinder | 103 |
| 3.2 Sozial-kognitive Entwicklungstheorien als Erklärungsrahmen für die als problematisch angesehenen kindlichen Verhaltensweisen | 107 |
| Die Entwicklung der Personen- und Objektschemata beim Kind: <i>Auswirkungen im Erziehungsalltag</i> | 107 |
| Die Konstituierung des kindlichen Subjekts: <i>Auswirkungen im Erziehungsalltag</i> | 115 |
| Das eindimensionale Denken des Kindes: <i>Auswirkungen im Erziehungsalltag</i> | 127 |
| Die Entwicklung der zweidimensionalen kognitiven Schemata: <i>Auswirkungen im Erziehungsalltag</i> | 141 |
| Entwicklung des Selbstbewusstseins unter dem Aspekt des sozial-kognitiven Denkprozesses: <i>Auswirkungen im Erziehungsalltag</i> | 158 |
| Zusammenfassende Entwicklungsverläufe einzelner Fähigkeiten unter dem Aspekt der emotionalen, sozialen und kognitiven Wahrnehmungen des Kindes | 168 |
| 3.3 Evaluation | 187 |
| Anwendungs-Evaluation: Rückmeldungen von Teilnehmenden aus Bildungsveranstaltungen für Familien | 187 |
| Prozess-Evaluation: Szenische Entwicklungsverläufe einiger Kinder von Seminarteilnehmenden | 190 |
| 3.4 Zusammenfassung | 204 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 4 | Ausblick | 211 |
| | Literatur | 215 |
| | Anhang | |
| | Die genetische Erkenntnistheorie von Piaget | |
| | Grundbegriffe und ihre Bedeutungen | 229 |

1 Einleitung

Psychohistoriker wie deMause (1980), Ariès (1981) und aktuell Fuchs (2019) beschreiben eindringlich die negativen gesellschaftlichen Auswirkungen von Gewalt im Umgang mit Kindern. Besonders jüngere Kinder waren und sind zum Teil auch heute noch von Gewalthandlungen und Missachtung der kindlichen Bedürfnisse betroffen. Angesichts der vorsozialen Verhaltensweisen kleiner Kinder ist das unter den Bedingungen einer autoritären Erziehung und ohne entwicklungspsychologische Kenntnisse nicht verwunderlich.

Die genetische Erkenntnistheorie von Jean Piaget und die darauf aufbauenden sozial-kognitiven Entwicklungstheorien bieten zur Verhinderung einer solchen Entwicklung umfassendes Wissen. Die zentrale Aussage Piagets, die in der heutigen Forschung zur sozialen Entwicklung nicht mehr beachtet wird, bezieht sich auf den Egozentrismus, von dem aus sich das soziale Verstehen und Handeln in den ersten sechs Jahren entwickelt.

Das Verständnis für die >vorsozialen< Verhaltensweisen von Klein- und Vorschulkindern entsprechend den sozial-kognitiven Entwicklungstheorien bewirkt sowohl eine gewaltfreie als auch eine autoritätsunabhängige Erziehung und reduziert den in unserer heutigen Gesellschaft häufigen Stress im Familienalltag mit Kleinkindern.

Doch in der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Theorie Diskussion hat der gesamte Bereich keinen Stellenwert mehr. Über die Gründe dafür müsste spekuliert werden, an einer mangelnden Anwendbarkeit in der Praxis kann es jedoch nicht liegen.

Diese Anwendbarkeit steht im Mittelpunkt des vorliegenden Buches. Die Gültigkeit der strukturgenetischen Entwicklungspsychologie von Piaget, einer der großen theoretischen Entwürfe, die unter den psychologischen Theorien einzigartig ist, wird damit bewiesen.

Piaget begründete in den letzten Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts eine neue Sicht des Kindes:

- das Kind als aktives Wesen, das sich entwickelt, indem es in der Auseinandersetzung mit der Umwelt diese strukturiert und dabei sich selbst verändert (Kombination von Konstruktion und Entwicklung),
- das Kind als kompetentes Wesen, das zunehmend über Fähigkeiten der Weltaneignung verfügt (Konstruktion der Umwelt),
- das Kind als Interaktionspartner, der nicht ausschließlich nach den Vorstellungen der Erwachsenen geformt, gebildet und sozialisiert wird, sondern den Prozess der Erziehung aktiv mitgestaltet (Konstruktion von Beziehungen),
- das Kind, dessen Denkstruktur im Vergleich zum Erwachsenen als qualitativ andersartig angesehen werden muss (vgl. Fatke 1983, S. 19).

Die aktuelle Säuglings- und Kindheitsforschung hat diese Erkenntnisse vereinzelt aufgegriffen (z. B. Dornes 1997), insgesamt aber nicht rezipiert, sondern eigene Deutungen vorgenommen. Diese stimmen zwar mit der von Piaget dargestellten Sicht des Kindes weitgehend überein, was jedoch keine Beachtung fand. Im Laufe der Arbeit wird diese Übereinstimmung an einzelnen Beispielen belegt.

Die Position des Kindes ist nach Piaget eine reflexiv-konstruktivistische. Der Erkenntnisfortschritt besteht in einer progressiven Strukturierung: Das Kind >konstruiert< reflexiv seine Begriffe, Vorgehensweisen, seine Schemata und Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit Objekten und Personen (vgl. Piaget 1975b, S. 275f.; Krappmann & Oswald 1994, S. 7). Diese selbstgesteuerte Strukturierung kann jedoch nur in einem für das Kind zuträglichen Umfeld geschehen. Hirnforscher beschreiben heute die grundlegenden Lernprozesse des Kindes mit fast identischen Formulierungen (Roth 2001, z. B. S. 337; Grzesik 2002; Spitzer 2002; Roth 2015; Strüber 2019).

Die Aussagen der genetischen Erkenntnistheorie und der darauf aufbauenden sozial-kognitiven Entwicklungstheorien implizieren, dass Erwachsene die Perspektive des Kindes in ihrem Erziehungshandeln berücksichtigen müssen, um den Entwicklungsprozess des Kindes zu fördern bzw. nicht zu behindern. Konflikte in der Erzieher-Kind-Interaktion werden gleichzeitig auf das unvermeidliche Maß begrenzt. Das bedeutet, *mit dem Wissen über die spezifischen Verhaltensmerkmale, die die Besonderheiten des Entwicklungsprozesses aufzeigen, kann Erziehenden ein >roter Faden< für alltagstaugliche Handlungsansätze zur Verfügung gestellt werden.* Damit werden Kinder

in ihrer emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung gefördert und die dafür wichtige sichere Bindung an die Eltern kann sich störungsfrei entwickeln.

Der Bedarf nach Informationen zur Erziehung ist auch im digitalen Zeitalter sehr hoch. Die Ursachen dafür liegen einerseits in der im Erziehungsprozess implizierten Unsicherheit; denn wie Oelkers bereits 1990 konstatierte, trifft pädagogische Intervention immer auf einen Chaosfaktor. Andererseits sind die hohen Erwartungen, die Erziehende durch die sich überschlagende wirtschaftlich-technische Entwicklung und den rapiden gesellschaftlichen Wandel an ihre Erziehungsleistung stellen, kaum noch zu übertreffen. Der daraus resultierende gesellschaftliche Druck auf Erzieher*innen verursacht auch in den Kitas immer mehr Stress, der die Entwicklungsbedingungen der Kinder verschlechtert. Hinzu kommen die individuellen Erfahrungen mit der erlebten Erziehung in der Herkunftsfamilie, die unter psychoanalytischen Gesichtspunkten Unsicherheit im Erziehungshandeln verstärken. Aus diesem Grund kommt es auch zu dem immer wieder beklagten Fehlverhalten des Betreuungspersonals in den Kitas.

Es gibt also mehrere schwerwiegende Gründe, Erziehende durch einen >roten Faden< für Erziehungshandeln zu entlasten, der das Verständnis für die >vorsozialen< Verhaltensweisen der kleinen Kinder nachhaltig verbessert und Überforderungen vermeiden hilft. Auch wenn es inzwischen vielfältige zutreffende Veröffentlichungen zur sozialen Entwicklung des Kindes gibt, bleiben die Schwierigkeiten in der psychologischen und sozial-pädagogischen Ausbildung, dies auf einen *lehrbaren Nenner* zu bringen. Die mit der vorliegenden Arbeit darzustellende Verbindung der Erkenntnistheorie von Piaget und den darauf aufbauenden sozial-kognitiven Entwicklungstheorien mit der Praxis kann den Rahmen bzw. den Nenner für diese Ausbildungsgänge bieten.

In *Kapitel 2* wird der Rahmen mit der Ausarbeitung der erziehungsrelevanten Inhalte der genetischen Erkenntnistheorie von Piaget und der darauf aufbauenden sozialkognitiven Entwicklungstheorien in den ersten sechs Lebensjahren dargestellt. Da diese Forschungen hauptsächlich zwischen 1970 und 1990 stattfanden und später nicht mehr intensiviert wurden, beziehe ich mich hier weitgehend auf die sehr differenzierten und umfassenden Veröffentlichungen aus dieser Zeit.

Der über diese Fachliteratur geführte bemerkenswerte wissenschaftliche Diskurs, der eine intensive Auseinandersetzung mit den Forschungen Pi-

agents zur Folge hatte, macht auch heute noch den besonderen Wert der sozial-kognitiven Entwicklungstheorien aus. Die derzeitigen Forschungen zur sozialen Entwicklung, die sich hauptsächlich auf die Untersuchungen zur *Theory of Mind* beziehen, scheinen vordergründig den Aussagen der sozial-kognitiven Entwicklungstheorien zu widersprechen. Dass dem nicht so ist, wird mit *Kapitel 2.2* ausführlich erörtert. Die Bedeutung der dort geführten Diskussion zeigt sich darin, dass es durch die verallgemeinernden Aussagen der *Theory of Mind* häufig zu überhöhten Erwartungen an das soziale Verstehen und Handeln von Vorschulkindern kommt. Die darüber hinaus in Fachbüchern wenig an das spezifische Alter der Kinder angepassten Aussagen zum sozialen Verstehen und Handeln (z. B. Sarimski 2019, S. 30f.) können bei Erziehenden zu Fehleinschätzungen führen. Auf diese Weise wird normales Verhalten schnell zur Verhaltensauffälligkeit erklärt.

Aktuelle Erkenntnisse der Neurobiologie sind in Kürze jeweils zur Bestätigung der Gültigkeit des Theoriegebäudes einbezogen. Diese Beiträge sind im laufenden Text markiert durch einen Texteinzug.

Auf die neuere *Säuglingsforschung*, die *Mentalisierungstheorie* und die *Theorie of Mind*, die heute im wissenschaftlichen Fokus stehen, wird jeweils an den passenden Stellen Bezug genommen. Ein wichtiger Bereich, der den sozial-kognitiven Entwicklungsverlauf verändert, wird in *Kapitel 2.3* mit der Einbeziehung der Temperamentforschung dargestellt. Hierbei ergeben sich die Differenzierungen, die die damaligen strittige Forschungsergebnisse aufklären und die in der Diskussion zur *Theory of Mind* fehlen.

Kapitel 3 bringt den Nachweis für die Praxistauglichkeit der genetischen Erkenntnistheorie von Piaget und der darauf aufbauenden sozial-kognitiven Entwicklungstheorien. Dieser wird auf der Basis meiner dreißigjährigen Erfahrung mit der Vermittlung der Theorien im Rahmen von Bildungsveranstaltungen für Familien und Erzieherinnen vorgenommen. Die Praxisrelevanz wird anhand der während dieser Bildungsarbeit ermittelten Probleme im Erziehungsalltag mit Kleinkindern aufgezeigt. Aus den langjährigen Praxiserfahrungen ergaben sich Ergänzungen zur Theorie, die jeweils als theoretische Implikationen am Ende eines Unterkapitels erläutert sind.

Mit meiner Dissertation wurden diese Inhalte und die zugrundeliegenden Daten teilweise bereits im Jahr 2000 veröffentlicht. Auf diese Daten nehme ich in Kapitel 3 Bezug, ohne diese im Einzelnen wieder darzustellen. Das wachsame Verfolgen neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse seit dieser Zeit, insbesondere die der Neurobiologie, veranlassen mich, die In-