

Cortina, Kai S.

Einleitung zum Thementeil „Schule und psychosoziale Entwicklung“

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 6, S. 741-743

urn:nbn:de:0111-opus-50434

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schule und psychosoziale Entwicklung

Kai S. Cortina

Einleitung in den Thementeil 741

Marten Clausen/Christoph Winkler/Maike Neu-Clausen

Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile? Eine Analyse der Kontingenzstundentafeln von Gymnasien in Baden-Württemberg 744

Kai S. Cortina/Jeanne Friedel/Julianne C. Turner

Der Einfluss der Zielorientierung im Unterricht auf die Verarbeitung negativer Rückmeldung bei Schülern. Befunde aus einer US-amerikanischen Übergangsstudie. 758

Urs Grob

Schulklima und politische Sozialisation – Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? 774

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Schule und psychosoziale Entwicklung“ 800

Allgemeiner Teil

Volker Lenhart

Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft 810

Stefan Danner

Pädagogische Mittel als Zweck – pädagogische Zwecke als Mittel? Antworten von Simmel, Dewey und Litt 825

<i>Torsten Schwan</i> „Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden“. Peter Petersen als politischer Reformpädagoge	843
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Walter Hornstein</i> Birgit Dahlke: Jünglinge der Moderne. Jugendkult und Männlichkeit in der Literatur um 1900	861
<i>Klaus Zierer</i> Ludwig Duncker: Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte	863
<i>Marcelo Caruso</i> Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung	865
<i>Petra Bauer</i> Jürgen Müller: Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven des Theorie-, Forschungs- und Methodenwissens der stationären Erziehungshilfe	869
<i>Jeanette Böhme</i> Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht	871
<i>Sven Steinacker</i> Ernst Berger (Hrsg.): Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung	874
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	877

Kai S. Cortina

Einleitung zum Thementeil „Schule und psychosoziale Entwicklung“

In den deutschsprachigen Ländern liegt empirische Bildungsforschung klar im Trend. Ganz gleich, ob man Buchpublikation pädagogisch orientierter Verlage, Aufsätze in den einschlägigen Fachzeitschriften oder die Entwicklung der Professorenstellen in der Pädagogik heranzieht – die quantitativ orientierte Forschung ist aus dem Schatten einer noch vor zehn Jahren erkennbar defensiven Position herausgetreten. Wer etwas genauer hinschaut erkennt, dass diese Entwicklung sich längerfristig abgezeichnet hat und nicht erst durch den PISA Schock verursacht wurde, auch wenn dieser den Prozess fraglos beschleunigt und ihm eine Zielrichtung gegeben hat. Wie immer man die Schwerpunkte und Erträge dieser „neuen Bildungsforschung“ einschätzen mag, sie hat die deutsche Bildungsforschung fraglos zu internationaler Anerkennung verholfen und zu einer kaum für möglich gehaltenen Offenheit des (deutschen) Schulwesens für wissenschaftlich fundierte Reformbemühungen geführt.

Das neu erwachte öffentliche Interesse an den Belangen der Schule und die jüngste Reformdynamik beziehen sich fast ausschließlich auf denjenigen Aspekt der Bildung, der in der Pädagogischen Psychologie als kognitive Entwicklung bezeichnet wird und sich im wesentlichen auf die Steigerung der Fachleistungen beschränkt. Für Wissenschaftler, die sich für die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der und durch die Schule interessieren, ergibt sich eine eigentümliche Diskrepanz zwischen dem Bildungsauftrag der Schule, wie er z.B. in Lehrplänen festgelegt ist, und der faktischen Entwicklung in der öffentlichen wie auch wissenschaftlichen Diskussion. In einer der wenigen empirischen Arbeiten, die sich der Balance zwischen kognitiven und psychosozialen Zielen widmete, zog Gruehn (1995) aus geltenden Lehrplänen den Schluss, dass „kognitive und nichtkognitive Ziele ... somit gleichwertige Aufgaben in der Schule dar[stellen].“ (Gruehn 1995, S. 532). Hatte die Autorin damals bereits leise Zweifel, dass die Erziehung zur „mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit“ in den Lehrplänen den detailliert ausgeführten kognitiven Lernzielen in Nichts nachstehe, so ist diese Behauptung ein Jahrzehnt später wohl kaum mehr aufrecht zu halten. Weder in der augenblicklichen Reformdiskussion noch in der empirischen Bildungsforschung kommt der psychosozialen Entwicklung mehr als eine Randstellung zu. Man vergleiche das PISA Erdbeben mit dem lauen Lüftchen, dass von der IEA Civic Education Study ausgegangen ist (Oesterreich 2002; 2003).

Es ist natürlich unsinnig, beide Forschungsrichtungen gegeneinander ausspielen zu wollen, zumal PISA lehrt, dass Bildungsforschung nicht nur gut gemacht sein muss, sondern auch zum historisch richtigen Zeitpunkt kommen muss, um Wirksamkeit zu entfalten. Die Diskussion um die Bedeutung der Schule für die psychosoziale Entwick-

lung taucht lediglich im Zusammenhang mit gewalttätigen Übergriffen von Jugendlichen bzw. Rechtsradikalismus auf. Dass es zudem schultheoretische Gründe für eine gewisse Asymmetrie bezüglich der kognitiven und nicht-kognitiven Ziele der Schule gibt, sei hier bloß am Rande erwähnt (Leschinsky/Cortina 2003). Die psychosoziale Entwicklung Jugendlicher im schulischen Kontext wird allzu oft mit denjenigen Variablen gleichgesetzt, für die sich die sozial-kognitiv ausgerichtete Pädagogische Psychologie seit jeher besonders interessiert hat, allen voran das „akademische Selbstkonzept“ und die Lernmotivation. Diese Variablen nehmen in der Forschung aber nur deshalb einen so breiten Raum ein, weil sie – wohl auch zu Recht – als wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Fachleistungsentwicklung gelten. Aus der Perspektive der psychosozialen Entwicklung jedoch sind viele diese Variablen, insbesondere das geradezu „überforschte“ Selbstkonzept, jedoch erst dann bedeutsam, wenn der direkte Bezug zu nicht-kognitiven Lernzielen expliziert ist.

Vor diesem Hintergrund soll mit den folgenden drei Beiträgen gezeigt werden, dass es durchaus empirische Bildungsforschung gibt, die sich um die psychosoziale Entwicklung im eigentlichen Sinne kümmert und sich aus dieser Perspektive die Akzente in der Forschung verschieben. Ohne großen programmatischen Anspruch geht es in diesem Themenschwerpunkt darum, ein wenig Gegenruder zu legen in einer Zeit, in der die Bildungsforschung in der Gefahr steht, von einem politischen Wind mitgerissen zu werden, der auf die Sandbank eines auf Fachleistungen reduzierten Bildungsbegriffs zu steuert.

Dass die Verschiebung von der Input- zur Outputsteuerung und der damit einhergehenden Definition von (kognitiven) Bildungsstandards ein wichtiger und – zumindest in Deutschland – überfälliger Modernisierungsschritt darstellt, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein solches Vorgehen für psychosoziale Lernziele nur sehr begrenzt möglich ist, ihnen mitunter sogar abträglich sein kann. Denn sie verlangen nach einer pädagogischen Authentizität, die sich einer curricularen Festlegung weitgehend entzieht. Produktive Konfliktregulation lernt man eben am besten dort wo (und dann, wenn) Konflikte entstehen. In Lehrpläne für Jahrgangsstufen gegossen verdörnt eine offen-diskursive Lernerfahrung zur veranschaulichenden „Kunde“, die Mühe hat, den notwendigen lebensweltlichen Bezug zu schaffen.

Angeichts der sich langsam tatsächlich materialisierenden Schulautonomie im deutschen Schulwesen muss dies nicht notwendigerweise auf ein Dilemma hinauslaufen, wie sich in den Befunden des Beitrags von Clausen/Winkler/Neu-Clausen andeutet. Wenn auch mit deutlichen Abstrichen, so zeigt sich an vielen der von ihnen untersuchten Gymnasien in Baden-Württemberg doch, dass diese frei verfügbare, nicht curricular gebundene Stunden vielfach für psychosoziale Lernziele einsetzen.

Der Beitrag von Cortina/Friedel/Turner folgt dem klassischen Forschungsparadigma der Pädagogischen Psychologie, wonach sich kausale Effekte in der Schule primär im Unterrichtsgeschehen abspielen. Im Unterschied zu ähnlich angelegten Längsschnittstudien, die in der Vergangenheit mit eher bescheidenem Erfolg versucht haben kausale Bezüge zwischen Elementen des Unterrichts und der nicht-kognitiven Entwicklung nachzuweisen, sind sie in der Lage, solche Effekte an der Übergangschwelle in die Se-

kundarstufe zu zeigen. Demnach verändert sich die Verarbeitung negativer Rückmeldung für den Fall, dass es mit dem Lehrerwechsel auch zu einer deutlichen Verschiebung in der Zielorientierung kommt.

Abschließend berichtet Urs Grob Befunde aus einer der umfangreichsten und langjährigsten Entwicklungslängsschnittsstudien im deutschsprachigen Raum, die man mit Fug und Recht in Fachkreisen anerkennend die (Helmut) „Fend-Studie“ nennt. Wenn auch methodisch und in der statistischen Auswertungen dem Beitrag von Cortina/Friedel/Turner verwandt, kommt dieser Beitrag dem klassischen Verständnis von Schuleffekten auf die langfristige psychosoziale Entwicklung am nächsten. Dass sich ein 20 Jahre zuvor erlebtes positives Sozialklima in der Schule noch in seinem Einfluss auf tolerante Einstellungen nachweisen lässt, ist angesichts der über diesen langen Zeitraum nahezu unbegrenzten Anzahl sonstiger Einflussgrößen schlichtweg verblüffend. Dieser Befund steht aber im Einklang mit vielen retrospektiv angelegten Interviewstudien, in denen zur selbstkonstruierten Erklärung sozialen Engagements oder politischer Überzeugungen vielfach auf Erfahrungen in der Schulzeit Bezug genommen wird (Flanagan 2003).

Wie die drei Beispiele exemplarisch belegen, gibt es eine Reihe sehr unterschiedlicher Zugänge, um die Zusammenhänge zwischen schulstrukturellen Aspekten, Lehrerverhalten und allgemeinem Schulklima einerseits und Elementen der psychosozialen Entwicklung zu untersuchen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist die Schule als Sozialisationsinstanz kaum zu überschätzen – und zwar für die kognitive wie die psychosoziale Entwicklung gleichermaßen. Es bleibt abzuwarten, ob die jüngste Belebung des Diskurses um die Schule auch zu einer Debatte über ihre Rechenschaftspflicht bezüglich nicht-kognitiver Ziele führt. Es wäre eine spannende Diskussion.

Literatur

- Flanagan, C.A. (2003): Developmental roots of political engagement. *PS: Political Science and Politics*, 36, S. 257–261.
- Gruehn, S. (1995): Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, S. 531–553.
- Leschinsky, A./Cortina, Kai S (2003): Zur zeitgeschichtlichen Einbettung bildungspolitischer Trends [The historical embeddedness of trends in educational politics]. In: Cortina, Kai S./Leschinsky, A./Trommer, L./Baumert, J./Mayer, K.-U. (Hrsg.): *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt, S. 20–51.
- Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen: Leske & Budrich.
- Oesterreich, D. (2003): Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung von Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, S. 817–836.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Kai S. Cortina, University of Michigan, Department of Psychology, 530 Church St, Ann Arbor, MI, 48109-1043, E-mail: kai.cortina@umich.edu