

Digitales Brandenburg

hosted by Universitätsbibliothek Potsdam

Lernen in den Klassen 5 und 6

Wegner, Barbara

Potsdam, 1998

Felger-Pärsch, Anneliese, Heranwachsende beim Übergang vom Kind zum Jugendlichen begleiten

urn:nbn:de:kobv:517-vlib-4841

Heranwachsende beim Übergang vom Kind zum Jugendlichen begleiten

Einige entwicklungspsychologische Aspekte dieser Altersgruppe

Den Kindern in den Klassen 5 und 6 werden eine Reihe von Lebensaufgaben gestellt, die sehr komplex sind und deren Bewältigung oft mit Problemen behaftet sind. Die Gesellschaft stellt Aufgaben, die die Kinder in einem bestimmten Entwicklungsabschnitt lösen müssen. Die Entwicklungsaufgaben (vgl. R. J. Havighurst; in: D. Ulich 1987) sind eingebettet in den Prozeß der gesamten Persönlichkeitsentwicklung.

Das Kind entwickelt sich nicht nur passiv, sondern durch die tägliche Auseinandersetzungen mit Aufgaben im sozialen Kontext von Eltern, von Gleichaltrigen, von Freunden und Lehrern (Fend 1991). Wesentliche Entwicklungsaufgaben für diesen Zeitraum sind, u.a.

- Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als einem wachsenden Organismus,
- Lernen, mit Altersgenossen zurechtzukommen,
- Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen,
- Entwicklung von Konzepten und Denkschemata, die für das Alltagsleben notwendig sind,
- Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Wertskala,
- Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen.

10 bis 12jährige besser verstehen

Auf die Schülerinnen und Schüler stürmen in Klasse 5 und 6 eine Menge neuer Eindrücke und Erwartungen ein, die grundlegende Veränderungen mit sich bringen, ein körperlicher und seelisch-geistiger Umbruch vollzieht sich. Die Alltagserfahrungen zeigen, daß Kinder in diesem Alter schon außerordentlich verschieden sind. Um den Entwicklungsstand dieser Altersgruppe genauer zu charakterisieren, werden die Kinder je nach Periodisierungsansatz in den Entwicklungsabschnitt der mittleren/späteren Kindheit eingeordnet. Damit wird die Zeit zwischen dem Schuleintritt und der körperlichen Reife (Vorpubertät) bezeichnet. Dieser Lebensabschnitt ist durch wachsenden Realismus gekennzeichnet. Kinder diesen Alters befinden sich

in der Übergangsphase vom naiven zum kritischen Realismus.

Dominant sind in dieser Phase nicht nur die einzelnen Aspekte der Entwicklung, sondern es vollziehen sich strukturelle Wandlungen in allen Persönlichkeitsbereichen - u.a. dem kognitiven, sozialen und emotionalen.

Kennzeichnend für die Phase der Entwicklung sind folgende Merkmale (nach Schenk-Danziger 1990)

- größere Selbständigkeit,
- größere Distanz vom Eigenerlebnis,
- größere Komplexität,
- größere Fähigkeit zur Strukturierung und Planung,
- Abstraktionsfähigkeit und zunehmende Bedeutung der Sprache beim Lösen von Problemen.

Charakterisiert man den allgemeinen Entwicklungsstand um das 10. bis 12. Lebensjahr, so ist dieser Abschnitt von entscheidenden organismischen Veränderungen geprägt. Das Bild, das hier in knappen Zügen dargestellt wird, ist notwendigerweise einer Zusammenschau der unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Literatur unterworfen, älterer und neuerer (u.a. Schenk-Danziger 1988; Nickel 1975; Oerter/Montada 1987; Fend, 1991; Damon 1989; Baacke 1993).

Oft wird bei allen Erwartungen in diesem Schulabschnitt die innere Entwicklung der heranwachsenden Kinder übersehen.

Körperliche Entwicklung

Anhand der Kenntnisse über den Entwicklungsabschnitt Pubertät sollen die Lehrkräfte der Grund- und weiterführenden Schulen sensibel und neugierig gemacht werden auf die umfassenden und vor allem unterschiedlich widerspruchsvollen Entfaltungen der Heranwachsenden. Bei aller Kenntnisnahme der Veränderungen sollte allerdings auch die Individualität jedes einzelnen Kindes berücksichtigt werden.

In diesem Alter erreicht die allgemeine Leistungsfähigkeit den ersten Höhepunkt. Für beide Geschlechter hat sich die Körperkraft in diesem Alter gegenüber dem Vorschulalter mehr als verdoppelt, wenn auch die Mädchen allgemein etwas geringere Leistungen aufweisen (Nickel 1975). Ein beträchtlicher Entwicklungsfortschritt wird im psychosomatischen Bereich erzielt, z.B. in der Bewegungs- und Reaktionsgeschwindigkeit, in der Bewegungsgeschicklichkeit und der Bewegungskoordination. Die stetige Zunahme der motorischen Leistungsfähigkeit findet ihren Niederschlag in dem gleichermaßen steigenden Interesse an körperlicher Bewegung, körperlichem Einsatz und dem gegenseitigen Messen der Geschicklichkeit und der sportlichen Leistungsfähigkeit. Verschiedene Personvariablen, wie

z.B. emotionale Sicherheit und Motivation sowie sozialer Status innerhalb einer Bezugsgruppe, werden durch körperliche Leistungsfähigkeit und psychomotorische Leistungen beeinflusst, andererseits wirken sie sich auf Geltung, Ansehen und Selbstbewußtsein eines Individuums aus. Nickel (1975) weist in seinen Untersuchungen nach, daß Ansehen und körperliche Leistungsfähigkeit korrelieren.

Die körperliche Entwicklung und die damit verbundenen motorischen Veränderungen können zu einem ernststen inneren Konflikt des heranwachsenden Kindes werden. Die Mädchen und Jungen bemühen sich, um eine Neubesinnung des eigenen Konstitutionsverhältnisses. Schon frühzeitig sind bereits bei Mädchen und Jungen geschlechtstypische Merkmale erkennbar, die sich im Verlaufe der Pubertät noch verändern (Baur/Mietling 1991). So zeigen Mädchen größere Aufmerksamkeiten und Sorgen für ihr Aussehen, ihr "body image" und ihre Gesundheit. Jungen dagegen sorgen sich mehr um eine "sportlich - fitte Körperlichkeit". Während bei den Mädchen sich im Gegensatz zur kindlichen Phase der Bewegungsdrang verringert, erhöht sich dieser bei den Jungen. Sie setzen vielmehr auf Mobilität.

Der allmähliche Übergang vom Kind zum Jugendlichen

Die Pubertät beginnt

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit nimmt in dieser Altersphase zu. Der Heranwachsende muß sich ständig neu um eine Bestimmung seines Körperverhältnisses bemühen. Dieses wird durch die soziale Umwelt beeinflusst. Mit dem Beginn der Pubertät vollzieht sich der allmähliche Übergang zum Jugendlichen.

In den letzten Jahrzehnten kommt es zu einer Vorverschiebung des Einsetzens der Pubertät; den physiologischen Beginn kennzeichnet das Einsetzen der Menarche bzw. der Spermarche. Die geschlechtsspezifischen Veränderungen beeinflussen das Erleben und Verhalten der Kinder stark.

Fend (1990) stellt in seinem Konstanzer Forschungsprogramm u.a. fest, daß Mädchen, aber auch Jungen die Übergangsphase von der Kindheit in die Jugendphase besonders wahrnehmen. Gerade Jungen und Mädchen zeigen in diesem Alter ein sehr widersprüchliches Bild. So sitzen in den 5. und 6. Klassen "oft ausgewachsene 'Damen' neben noch kindlichen Jungen". Die Mädchen dieses Alters fallen durch "Albernheiten" auf; die Jungen wirken dagegen sehr bewegungsintensiv, aber auch häufig grob. Wortstark werfen sie mit "Ausdrücken" herum, die Hinweise auf Sexualität geben. Diese Worte werden von ihnen oft situationsunangemessen plaziert. In vielen Fällen kann man hier auf Unsicherheit und Angst vor der Sexualität schließen. Hier zeigt sich dann, wie das Elternhaus, aber auch die

Schule eine offene Sexualerziehung anstrebt, um den Heranwachsenden auf dem Wege vom Kind zum Jugendlichen zu begleiten.

In dieser Übergangszeit, der im schnellen Wachstum besonders auffällig erscheint, müssen die Kinder jetzt mehrere Herausforderungen bestehen, wie u.a. das Einsetzen der Geschlechtsreife, den Übergang vom konkreten zum abstrakten Denken. Weiterhin ergeben sich Veränderungen im sozialen Umfeld der Heranwachsenden. Um diese Übergangszeit zu bewältigen, brauchen sie Erwachsene, die ihnen helfen, diesen Weg zu gehen, gemeinsam eine Brücke zu bauen.

Kognitive Entwicklung

Neben den körperlichen Veränderungen spielt der Stand der geistigen Entwicklung eine entscheidende Rolle. Aus diesem Grund ist es notwendig, einige Aussagen zum allgemeinen Stand der Entwicklung dieser Altersgruppe zu treffen, auch wenn große individuelle Unterschiede existieren. Geht man von der Piagetschen Einteilung (1975) aus, so befinden sich Kinder dieses Alters in der konkret-operationalen Periode. Diese Phase umfaßt das Alter von neun bis zwölf Jahren. In der Sozialisation treten Fortschritte auf, da das Kind seinen eigenen Standpunkt dezentrieren kann. Es beginnt, den Egozentrismus zu überwinden.

Kennzeichnend für diese Ebene der Denkentwicklung ist, daß das Kind Operationen ausführen kann, die sich unmittelbar auf Objekte beziehen. Konkret heißt nicht, das Kind müsse Objekte tatsächlich anfassen oder sehen, um Probleme lösen zu können, sondern es heißt, das Kind beschäftigt sich entweder mit direkt wahrnehmbaren oder vorstellbaren Objekten. Während der konkret-operationalen Periode werden Kinder immer sicherer im Umgang mit geistigen Operationen in bezug auf die Umwelt. Sie erkennen, daß Objekte mehrere Eigenschaften haben können. Der Egozentrismus - die einzig auf dem Ich beruhende Betrachtungsweise des Kleinkindes - verliert sich mit zunehmendem Alter, Spracherfahrung und Sozialisation. Ein weiterer Faktor für diese Entwicklungsperiode ist hervorzuheben: das Kausalitätsprinzip. Es zeigt sich in diesem Alter, daß Kinder beginnen, Ursachen zu erfassen und Probleme auf der Grundlage von Hypothesen und Fragestellungen zu lösen.

Auf der Ebene der Gefühle ist der Wille das Äquivalent zu den Operationen des Denkens. Der Wille ist für Piaget die Steuerung der Energie und nicht die Energie selbst. In enger Verbindung mit der kognitiven steht die sprachliche Entwicklung. Für diesen Altersabschnitt ist charakteristisch, daß die sprachlichen Fähigkeiten in qualitativer Hinsicht zunehmen, z.B. was den Umfang des Wortschatzes und die Länge der Sätze betrifft, aber auch in quantitativer Hinsicht. Es kommt zu einem differenzierten Verständnis für Wortbedeutungen. Das verdeutlichen u.a. die Untersuchungen

Valtins (1991), die die Strukturen und Inhalte kindlichen Denkens erforschen. Im Ergebnis dieser Untersuchungen finden die Argumentationen- und Denkmuster von Kindern ihre Illustration, die sich bei den Erläuterungen zu Begriffen "Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe" ergeben. Die Veränderungen in der kognitiven Entwicklung des Kindes lassen sich aus den umfangreichen Zitaten der Kinder unterschiedlichen Alters herauslesen.

Untrennbar mit der Denk- und Sprachentwicklung gekoppelt ist die Entwicklung des Gedächtnisses. In der Gedächtnisforschung besteht Einigkeit darüber, daß die Kapazität des Gedächtnisses, d.h. die potentielle Leistungsfähigkeit schon relativ früh im vollen Umfang gegeben ist. Wenn die Gedächtnisleistungen trotzdem mit zunehmendem Alter steigen, hat dies nichts mit der Aufnahmefähigkeit, sondern mit anderen Faktoren zu tun, z.B. mit dem vorhandenen Wissen, an das neue Informationen anknüpfen können, an die Stufe der Intelligenzentwicklung, an die Denkstruktur, an die eingesetzten Strategien zum Zwecke des Behaltens und das Metagedächtnis. Etwa das zehnte Lebensjahr markiert hier eine Wende. Mußte man bis zu diesem Alter das Kind an vieles erinnern, was vorausschauende Planung erforderte und ihm Hilfen bei der Meisterung von Gedächtnisaufgaben anbieten, ist der Prozeß der Selbstregulierung soweit fortgeschritten, daß spontane Aktivitäten gesetzt werden können (Schenk-Danziger 1988). Kinder diesen Alters sind so in der Lage, Informationen über sich selbst zu speichern und auch in verallgemeinerter Form darzulegen. Durch das Umfeld Schule entwickeln sich auch verstärkt Kontakte zu Gleichaltrigen. Die soziale Interaktion und Kommunikation ist bei Gleichaltrigen symmetrisch, da hinsichtlich der Macht, dem Wissen und dem Aufgabenbereich nicht so große Unterschiede vorherrschen wie zwischen Kindern und Erwachsenen. Ein Grundverständnis für Gleichheit und Gleichberechtigung kann beim Kind erlangt werden. Es erfährt zunächst, daß Kinder andere Ansprüche an sich selbst stellen, aber die gleiche Behandlung erfahren, gleiche Vorrechte und Nachteile haben. So kommt es allmählich dazu, daß Kinder einen Sinn für Gerechtigkeit bekommen, ja, daß Gerechtigkeit der erste Moralbegriff des Kindes wird (Oerter/Montada 1987). Ein moralischer Relativismus erwächst bei Kindern diesen Alters aus der Einsicht, daß verschiedene Personen unterschiedliche, aber gleichermaßen gültige Rechtfertigungen für ihre Forderungen vorbringen können. Die Forderungen von Personen mit speziellen Bedürfnissen werden stark gewichtet; es werden quantitative Kompromisse zwischen konkurrierenden Forderungen angestrebt (Damon 1989).

Lehrerinnen und Lehrer stellen sich immer wieder die Frage, wie kann ich gezielt Lernprozesse anregen? Eine pädagogisch gestaltete Umgebung

wirkt auch in diesem Entwicklungsabschnitt lernanregend, aber auch die ständige Beachtung didaktischer Prinzipien wie Anschaulichkeit, Lebensnähe, Individualisierung und Entwicklungsgemäßheit.

Selbstkonzepte- Wie Kinder sich sehen¹

Das Nachdenken über die eigene Person nimmt bei den Heranwachsenden zu. Die Frage nach dem "Selbst" oder "Wer bin ich, wenn ich "ich" sage, nimmt einen zentralen Platz ein. Die Kinder sind auf der Suche nach der eigenen Identität. Sie denken darüber nach, wie ist man wirklich, wie man gern sein möchte, für wen hält man sich. Sie untersuchen die Beschaffenheit des eigenen Selbst, vergleichen sich mit anderen. In diesem Zusammenhang ist eine theoretische Klärung notwendig, denn das Selbstkonzept kann so verstanden werden: Das Kind reflektiert über die Beziehungen zu sich selbst, über die eigenen Fähigkeiten und das Verhältnis zur Umwelt, sowie über die sozialen, aber auch materiellen Voraussetzungen. Die Stellungnahme gegenüber der eigenen Person verändert sich, sie wird eine kritischere. Sie erstreckt sich auf Leistung, Verhalten und leibliches Äußeres. Es setzen Selbstverbesserungen eigener fehlerhafter Leistungen ein, zunächst als Grobkritik, später als Feinkritik. Asendorf und van Aken (1993) weisen durch ihre Untersuchungen nach, daß das Selbstkonzept von Kindern gegen Ende der Grundschulzeit deutlich bereichsspezifisch ausgeprägt ist (u.a. auch Faber 1992). Kinder in dieser Altersphase können über eigene Kompetenzen reflektieren. Sie erkennen, daß unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen sich die Relevanz der Auseinandersetzung mit sich selbst erhöht, da sich jedem Menschen Perspektiven für die eigene Entwicklung eröffnen. Ob und wie vorhandene Chancen genutzt werden, kann durch den einzelnen, aber auch durch die Gesellschaft, beeinflußt werden. In diesem Altersabschnitt treten geschlechtsspezifische Differenzierungen hinsichtlich des Selbstkonzeptes auf. Fend (1991) stellte mit seiner Längsschnittstudie fest, daß Mädchen ein negativeres Selbstkonzept besitzen als Jungen. Sie unterschätzen ihre Fähigkeiten und trauen sich weniger zu. Mädchen sind an einem Körperidealbild orientiert, welches Untergewichtigkeit repräsentiert, wogegen Jungen am Idealbild des athletischen Mannes festhalten. Dieser Entwicklungsabschnitt mit seinen Veränderungen wird von vielen krisenhaft erlebt, für den Pädagogen geben sie ein Signal.

Um den Heranwachsenden zu helfen, über sich selbst angemessen zu re-

¹ Das Selbstkonzept ist eine durch Erfahrungen gebildete und sich verändernde Struktur von Wahrnehmungen und Werthaltungen, die eine Person bezogen auf sich selbst hat. Es ist ein mehr oder weniger bewußt gewordenes Bild von sich selbst (nach Tausch/Tausch 1991).

flektieren, können im Unterricht Angebote geschaffen werden, die eigene Selbsteinschätzungsfähigkeit zu entwickeln. Hier kann die Grundschule Bedingungen schaffen, Hilfen anbieten und konkrete Ziele stecken. Sie kann Selbstentwicklung der Kinder unter Beachtung der individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen beeinflussen, indem Möglichkeiten geschaffen werden, z.B. Lernangebote bereitstellen, Freiräume gewähren, zur Konfliktbewältigung anregen, Verantwortlichkeiten übertragen, zur Absprache von Regeln und Verbindlichkeiten bereit sein, Grenzen gemeinsam festlegen... .

Der Umgang mit anderen, mit Gleichaltrigen, ist die Basis, daß sich ein handlungsbewußtes, selbstbewußtes Ich herausbilden kann. Hierzu tragen gemeinsame Erlebnisse an den unterschiedlichsten Lernorten bei. Auch die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer zum einzelnen Kind beeinflußt die Entwicklung der Selbstkonzepte von Schülerinnen und Schülern.

Das Verhältnis zu den Gleichaltrigen

Für diese Altersgruppe läßt sich zunehmende Geschlechtshomogenisierung feststellen. Oswald et al. (1989) untersuchten das Verhalten von Mädchen und Jungen in Klasse 1 und Klasse 4 bis 6. Es zeigte sich bei Erstkläßlern bereits eine gewisse Trennung beider Geschlechtsgruppen, die aber noch leicht überwindbar war, wenn man gemeinsam handelte. In den Klassen 4/5 gab es kaum noch Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen. Bei Zehnjährigen werden Neckereien und Spaß von Mädchen oft abgelehnt und Jungen, die sich in dieser Form den Mädchen nähern, erfahren Zurückweisung.

Analysen des psychologischen Aspektes von Geschlechtsunterschieden konnten zeigen, daß es zwar einige Unterschiede im intellektuellen, emotionalen und sozialen Verhalten gibt, aber auch viele Bereiche, wo keine Unterschiede vorliegen, starke Überlappungen in den Verteilungskurven der beiden Geschlechter auftreten. Unterschiede wurden in der verbalen Intelligenz (zugunsten der Mädchen), im räumlichen und mathematischen Denken (zugunsten der Jungen) gefunden, wobei auffällt, daß diese Unterschiede erst im Schulalter auftreten. In der sozialen Interaktion verhalten sich Jungen oft aggressiver; größere Ängstlichkeit der Mädchen läßt sich nur aus der verbalen Selbstbeschreibung ablesen, nicht aber an physiologischen Maßen.

Im Verlaufe der Entwicklungsphase der Pubertät zeichnet sich jedoch zunehmend eine Unterschiedlichkeit der Geschlechter ab. Aus dieser Situation resultiert ein zunehmendes Interesse am anderen Geschlecht. Die vorherrschende Ungleichheit weckt über die gleichgeschlechtlichen Beziehungen hinaus den Wunsch zur Kontaktaufnahme mit Andersgeschlechtli-

chen. Das passiert etwa ab dem 6. Jahrgang. Das Zusammensein mit Gleichaltrigen gewinnt an Bedeutung und die Ablösung von den Eltern wird deutlich. Die Heranwachsenden haben einen intensiven Entdeckungsdrang, sie wollen mit Gleichaltrigen lernen, forschen und ausprobieren. Es müssen Wege gefunden werden, um gemeinsam etwas zu leisten (Baacke 1989).

Das gemeinsame Lernen in einer sechsjährigen Grundschule bietet den Heranwachsenden und den Lehrenden Chancen, sich mit spezifischen Anforderungen dieser Entwicklungsstufe konstruktiv auseinanderzusetzen. Basis dafür ist ein fördernder und akzeptierender Umgang im täglichen Miteinander. In dieser Entwicklungsphase ist wichtig, daß Kinder Bezugspartner besitzen, auf die sie sich verlassen können.

Einige Problemkreise, die zur Diskussion anregen:

- *Selbstkonzeptförderung* als ein wesentliches Moment der Persönlichkeitsentwicklung
 - Kinder zur Selbsteinschätzung anregen,
 - Kinder selbst handeln und entscheiden lassen,
 - Kinder in ihrem Selbstvertrauen, in der eigenen Selbstachtung stützen,
 - Kinder zur Anstrengungsbereitschaft ermutigen,
 - Kinder für ein verständnisvolles Miteinandern sensibilisieren.
- Thematisierung von Fragestellungen, die mit der *Sexualentwicklung* in Verbindung stehen
- Nutzung des Einflusses der Gleichaltrigen/der Peer-Groups
- Kontakte zu Gleichaltrigen haben am Ende der Kindheit einen großen Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung. Sie verbringen einen großen Teil der Freizeit zusammen, diskutieren über die vielfältigsten Themen, beeinflussen das Selbstkonzept. In diesem Alter entwickelt sich ein Bedürfnis nach Zusammenarbeit. Diesem Bedürfnis kann vor allem bei der Gestaltung des Unterrichts Rechnung getragen werden (u.a. Partner-, Gruppenarbeit, Projekte ...).

Literatur:

- Asendorpf, J.; van Aken, M.: Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 25/93/1.
- Baacke, D.: Die 6- bis 12jährigen. 5.Aufl., Weinheim und Basel 1993.
- Baur, J.; Miethling, W.-D.: Die Körperkarriere im Lebenslauf. Zur Entwicklung des Körperverhältnisses im Jugendalter. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 11/91/2.
- Damon, W.: Die soziale Entwicklung des Kindes. Stuttgart 1989.
- Faber, G.: Fehlerartspezifische Selbsteinschätzungen im Kontext von Schülerkonzepten,

- Fend, H.: Vom Kind zum Jugendlichen. Bern und Stuttgart, Toronto 1990.
Fend, H.: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Bern; Stuttgart; Toronto 1991.
Marsolek, Th.: Übergang-Vom Kind zum Jugendlichen. In: GRUNDSCHULE KONKRET. Beiträge zur Berliner Grundschulpraxis 6/92.
Nickel, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters. Bern 1975.
Oerther, R.; Montada, L.: Entwicklungspsychologie. München, Weinheim 1987.
Oswald, H.; Krappmann, L.: Alltag der Schulkinder. Weinheim und München 1995.
Piaget, J.: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Ges. Werke Bd.3. Stuttgart 1975.
Tausch, R.; Tausch, A.: Erziehungspsychologie. Göttingen, Toronto, Zürich 1991.
Schenk-Danziger, L.: Entwicklungspsychologie. 20. neu bearb. Aufl. Wien 1988.
Ulich, D.: Krise und Entwicklung. Stuttgart 1987.
Valtin, R.: Mit den Augen der Kinder. Reinbek 1991.

Literaturempfehlungen:

- Baacke, D.: Die 6- bis 12jährigen. 5.Aufl., Weinheim und Basel 1993.
Fend, H.: Vom Kind zum Jugendlichen. Bern und Stuttgart, Toronto 1990.
Fend, H.: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Bern; Stuttgart; Toronto 1991.
Oerther, R.; Montada, L.: Entwicklungspsychologie. München, Weinheim 1987.
Oswald, H.; Krappmann, L.: Alltag der Schulkinder. Weinheim und München 1995.
Valtin, R.: Mit den Augen der Kinder. Reinbek 1991.